

Enseñanza del inglés, currículo y política lingüística

Norbella Miranda
Diana Milena Gutiérrez Duque
Carlos Mayora (Editores)



En Colombia, así como en otros países, la enseñanza del inglés ha cobrado relevancia en las últimas décadas. Prueba de ello es la política del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), el cual se ha centrado en el fortalecimiento del inglés, ha establecido metas de nivel para el sistema educativo colombiano y ha planteado distintas estrategias de implementación. En este marco, entre los años 2015 y 2019, la Secretaría de Educación Distrital (SED) de Santiago de Cali desarrolló cuatro proyectos de acompañamiento curricular para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas oficiales (IEO). La Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle ha liderado tres de estos proyectos a través de convenios con la SED.

Este libro se centra en una investigación sobre el Acompañamiento del año 2019 para analizar la forma en que las IEO apropian el PNB en la planeación curricular y en las prácticas pedagógicas, a partir de documentos, encuestas y entrevistas grupales. Presenta la política educativa para la enseñanza del inglés en Colombia y Cali, incluye referentes teóricos, explica el diseño investigativo y expone ocho casos de IEO que participaron en el Acompañamiento. A partir del análisis transversal, se muestran tendencias en la planeación curricular y las prácticas pedagógicas, se plantean conclusiones, aprendizajes y una agenda investigativa para la apropiación de la política educativa lingüística. Este estudio contribuye a futuros proyectos de acompañamiento a IEO y a la creación de conocimiento sobre la apropiación de políticas lingüísticas.

In Colombia, as in other countries, the teaching of English has gained relevance in recent decades. This is evident in the National Bilingualism Program (PNB), a policy that emphasizes the strengthening of English, establishes level goals for the Colombian education system, and proposes various implementation strategies. Within this context, from 2015 to 2019, the District Education Secretariat (SED) in Santiago de Cali developed four curricular accompaniment projects to enhance the teaching and learning of English in official educational institutions (IEO). The School of Language Sciences at Universidad del Valle led three of these projects through agreements with the SED.

This book centers on an investigation of the 2019 Accompaniment project, aiming to analyze how IEOs appropriate the PNB in curriculum planning and pedagogical practices. The analysis is based on documents, surveys, and group interviews. The book provides an overview of the educational policy for teaching English in Colombia and Cali, includes a theoretical framework, explains the research design, and features eight cases of IEOs that participated in the Accompaniment. Through cross-case analysis, the book shares trends in curriculum planning and pedagogical practices, along with conclusions, lessons learned, and a research agenda on language policy appropriation. This contribution is valuable for the development of future Accompaniment projects and the advancement of knowledge on language policy appropriation.



Enseñanza del inglés, currículo y política lingüística

Norbella Miranda
Diana Milena Gutiérrez Duque
Carlos Mayora (Editores)

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Miranda, Norbella
Enseñanza del inglés, currículo y política lingüística
/ Norbella Miranda, Diana Milena Gutiérrez Duque,
Carlos Mayora, Shirley Astudillo, Diana Patricia Mina
Gómez, Ángela Patricia Echeverry Portela, Andrés Iván
Bernal Vargas - Primera edición
Cali : Universidad del Valle - Programa Editorial, 2026.
195 páginas; 21.5 x 28 cm. -- (Colección: Educación y
Pedagogía)
1. Enseñanza del inglés, - 2. Planeación curricular - 3.
Práctica docente - 4. Acompañamiento curricular - 5.
Política educativa - 6. Instituciones educativas

428 CDD. 22 ed.
M672 Universidad del Valle - Biblioteca Mario Carvajal

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: Enseñanza del inglés, currículo y política lingüística

Editores:  Norbella Miranda,  Diana Milena Gutiérrez Duque,
 Carlos Mayora

ISBN-PDF: 978-958-507-547-4

DOI: 10.25100/peu.869

Colección: Educación y Pedagogía

Primera edición

Rector de la Universidad del Valle: Guillermo Murillo Vargas

Vicerrectora de Investigaciones: Mónica García Solarte

Director del Programa Editorial: John Wilmer Escobar

© Universidad del Valle

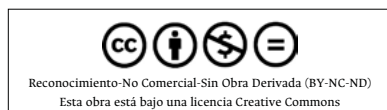
© Editores

Diagramación: Danny Stivenz Pacheco Bravo

Diseño de carátula: Ángela María Arboleda Mera

Corrección de estilo: Daniel Hurtado Huaca

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación, razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.



Cali, Colombia, abril de 2026

CONTENIDO

Acrónimos, abreviaciones y siglas

Convenciones para la presentación de datos y fuentes	10
--	----




Introducción

Acompañamiento curricular a instituciones educativas en el marco de la política educativa lingüística nacional y local

 <i>Norbella Miranda</i>	11
--	----




Capítulo 1

Política educativa para la enseñanza del inglés en Colombia y Cali

 <i>Norbella Miranda</i> ,  <i>Diana Milena Gutiérrez Duque</i> ,  <i>Carlos Mayora</i>	15
Nivel nacional	16
Nivel local	18

Capítulo 2

Política educativa lingüística, desarrollo curricular y metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras

 <i>Norbella Miranda</i> ,  <i>Diana Milena Gutiérrez Duque</i> ,  <i>Carlos Mayora</i>	25
Política educativa lingüística	25
Perspectiva glotopolítica, política y planificación lingüística crítica	26
Política educativa y desarrollo curricular	28
Metodologías para la enseñanza de lenguas	29
Revisión de la literatura sobre el PNB	34

Capítulo 3

Estudio de casos múltiple y monitoreo etnográfico para el análisis de la apropiación de la política educativa lingüística

🆔 <i>Norbella Miranda</i>	39
Enfoque y diseño de investigación	39
Etapas del monitoreo etnográfico e investigación.	41
Contexto.	41
Docentes participantes	42
Métodos de recolección de datos	44
Análisis de la información	47
Confiabilidad	49
Consideraciones éticas	49

Capítulo 4

Institución educativa oficial Montaña Mágica: el desafío de la ruralidad

🆔 <i>Diana Milena Gutiérrez Duque</i>	51
Generalidades de la IEO	51
Planeación curricular	53
La práctica pedagógica	56
Conclusiones	60

Capítulo 5

Institución educativa oficial Navegantes del Conocimiento: liderazgo directivo

🆔 <i>Diana Milena Gutiérrez Duque</i>	63
Generalidades de la IEO	63
Planeación curricular	65
Práctica pedagógica	69
Conclusiones y recomendaciones	72

Capítulo 6

Institución educativa oficial Oriente Nuevo: gestores en etnoeducación

🆔 <i>Shirley Astudillo</i>	75
Generalidades de la IEO	75
Planeación curricular	77
Práctica pedagógica	80
Conclusiones	83

Capítulo 7

Institución educativa oficial Alvacol: autonomía y emprendimiento

id Diana Patricia Mina Gómez	85
Generalidades de la IEO	85
Planeación curricular	87
Práctica pedagógica	90
Conclusiones y recomendaciones	93

Capítulo 8

IEO Sueños Posibles: inclusión y diversidad

id Diana Milena Gutiérrez Duque	97
Generalidades de la IEO	97
Planeación curricular	99
Prácticas pedagógicas	104
Conclusiones y recomendaciones	105

Capítulo 9

Institución educativa oficial Aprende y Transforma: participación comunitaria

id Ángela Patricia Echeverry Portela	107
Generalidades de la institución educativa	107
Planeación curricular	109
Prácticas pedagógicas	113
Conclusiones y recomendaciones	115

Capítulo 10

Institución educativa oficial Édgar Perea: referente de transversalidad

id Andrés Iván Bernal Vargas.	119
Generalidades de la IEO	119
Planeación curricular	121
Prácticas pedagógicas	123
Conclusiones y recomendaciones	125



Capítulo 11

Institución educativa oficial Trazando Rutas: modelo de intensificación

id Carlos Mayora.	129
Generalidades de la IEO	129
Planeación curricular	131
La práctica pedagógica	133
Conclusiones	138



Capítulo 12

Tendencias en la planeación curricular y las prácticas pedagógicas de instituciones educativas oficiales de Cali

 Diana Milena Gutiérrez Duque,  Norbella Miranda	141
Caracterización de las IEO	141
Planeación curricular y PNB	144
Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB	153

Capítulo 13

Conclusiones, aprendizajes y agenda investigativa para la apropiación de la política educativa lingüística en instituciones educativas

 Norbella Miranda,  Diana Milena Gutiérrez Duque	171
Sobre la forma en que las instituciones educativas oficiales apropian el PNB en la planeación curricular	171
Las prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés y su relación con el PNB.	172
Cinco aprendizajes de la experiencia de Acompañamiento a IEO para el desarrollo curricular en el área de inglés	173
Limitaciones del estudio	174
Recomendaciones para la práctica	174
Posibilidades de agenda investigativa	175

Referencias.	177
----------------------	-----

Anexos	185
------------------	-----

Autores.	193
------------------	-----

ACRÓNIMOS, ABREVIACIONES Y SIGLAS

ASCOFADE	Asociación Colombiana de Facultades de Educación
CB	Colombia Bilingüe
CLT	<i>Communicative language teaching</i> (enseñanza comunicativa de la lengua)
CSI	Currículo sugerido de inglés
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DBA	Derechos básicos de aprendizaje
DNP	Departamento Nacional de Planeación
EAM	Experiencia de aprendizaje mediado
EBCI	Estándares básicos de competencias en inglés
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IEO	Institución educativa oficial
LE	Lengua extranjera
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación</i>
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PEI	Proyecto educativo institucional
PFDCLE	Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras
PIERC	Proyecto Institucional Educativo Rural y Comunitario
PNB	Programa Nacional de Bilingüismo
PNI	Programa Nacional de Inglés
PTA	Programa Todos a Aprender
SED	Secretaría de Educación Distrital

SEM	Secretaría de Educación Municipal
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
TAC	Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento
TIC	Tecnologías de la información y las comunicaciones
TPR	<i>Total physical response</i> (respuesta física total)

Convenciones para la presentación de datos y fuentes

ENC	Encuesta
ENT	Entrevista
INF	Informe final

Introducción

ACOMPañAMIENTO CURRICULAR A INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA LINGÜÍSTICA NACIONAL Y LOCAL

DOI: 10.25100/peu.869.intro

 Norbella Miranda¹

En Colombia, así como en otros países, la enseñanza del inglés ha venido cobrando mayor relevancia en las últimas décadas, en especial después de la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos ganó poder industrial y económico. De hecho, entre 1944 y 2005, la incorporación del inglés en los currículos oficiales aumentó del 9,6% al 68,1% en la primaria y del 32,7% al 78,5% en secundaria (Cha y Ham, 2011). Particularmente en Latinoamérica, los gobiernos han incluido la enseñanza del inglés como estrategia nacional para la competitividad, y para la implementación de esta política han establecido estándares y objetivos de aprendizaje, han apoyado a la enseñanza mediante currículos oficiales y han aplicado pruebas estandarizadas para la medición de las competencias de los estudiantes, entre otras acciones (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En forma similar, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en sus distintas versiones, ha establecido metas de nivel de inglés para el sistema educativo colombiano. En este marco, se han planteado distintas estrategias de implementación, como diagnósticos de nivel de inglés de docentes y estudiantes, programas de desarrollo profesional docente, co-enseñanza con formadores nativos extranjeros, diseño de guías curriculares y de materiales de clase, entre otras (Correa y González, 2016; González, 2015). En Santiago de Cali, la Secretaría de Educación Distrital (SED), con apoyos de la Universidad del Valle y la Universidad Autónoma de Occidente, ha desarrollado a la fecha cuatro proyectos de acompañamiento curricular para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas oficiales (IEO). Llevada a cabo por algunos meses en distintos años (2015, 2017, 2018 y 2019), la estrategia

¹ Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

de Acompañamiento² ha incluido la asesoría y el trabajo colaborativo de profesores universitarios con docentes de primaria y secundaria de las IEO. Algunas actividades de los Acompañamientos han incluido la revisión y el análisis de documentos institucionales (proyecto educativo institucional, en adelante PEI, planes de área y aula), jornadas de asesoría a directivos y docentes que enseñan inglés, y jornadas de asistencia en el aula para realimentar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Este libro se centra en una investigación que analiza el Acompañamiento del año 2019 con el fin de comprender los avances y retos de los proyectos de este tipo, tanto para las IEO como para las universidades que brindan el apoyo y la Secretaría de Educación. Creemos que en la medida en que el Acompañamiento se ha mantenido como estrategia de implementación de la política para el fortalecimiento del inglés en el nivel local, es necesario estudiar sistemáticamente cómo se ha desarrollado e identificar el impacto en las IEO participantes, las dificultades y los retos, de manera que los resultados apoyen la toma de decisiones de futuras políticas. La investigación se realiza a través de diseño de estudio de caso múltiple y elementos del monitoreo etnográfico. Nos valem del análisis de documentos, encuestas y entrevistas grupales para la recolección de datos de ocho de las cuarenta y tres IEO participantes en el Acompañamiento de 2019.

La planeación curricular y las prácticas pedagógicas se constituyeron en las dos grandes áreas de trabajo que se abordaron en el Acompañamiento de 2019. Es así que las dos preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

- ¿En qué forma las instituciones educativas oficiales apropian el Programa Nacional de Bilingüismo en la planeación curricular?

- ¿Qué prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés emplean los docentes y cómo se relacionan dichas prácticas con el Programa Nacional de Bilingüismo?

Estas preguntas fueron desarrolladas a partir de preguntas subsidiarias, como se muestra a continuación:

- En relación con la planeación curricular:
 - ¿Cuál es el estado actual del currículo intencionado para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como se refleja en los documentos institucionales (PEI, plan de área, plan de aula)?
 - ¿Se han integrado los documentos del MEN para la enseñanza del inglés (Estándares básicos de competencia en inglés, EBCI; Derechos básicos de aprendizaje, DBA; Currículo sugerido de inglés, CSI; y mallas de aprendizaje) en los documentos institucionales (PEI, plan de área, plan de aula)? De ser así, ¿qué documentos y cómo se han integrado?
 - ¿Qué cambios se hacen en el PEI, en el plan de área y en el plan de aula para reflejar las intenciones de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés?
 - ¿Qué secuencias didácticas apoyan los cambios que se plantean para la mejora del currículo planeado y en el aula?
- En relación con las prácticas pedagógicas:
 - ¿Qué prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés emplean los docentes en sus IEO?
 - ¿Qué significan las prácticas pedagógicas para los docentes que las implementan?
 - ¿Qué constituyen resultados positivos y negativos para los docentes?
 - ¿Cómo se relacionan las prácticas de los docentes con las actuales políticas para el bilingüismo?

² De aquí en adelante, usaremos el término «Acompañamiento» (con mayúscula) para referirnos a los proyectos de Acompañamiento curricular de la SED a las IEO.

Adicionalmente, incluimos el análisis de los resultados de la Prueba Saber 11, dado el interés que esta prueba tiene entre la comunidad educativa:

- ¿Cuál es el nivel actual de inglés de los estudiantes de la IEO?
- ¿Han cambiado –o no– los niveles de inglés de los estudiantes en los últimos años? En caso afirmativo, ¿cómo han cambiado?
- ¿Cuáles podrían ser algunos factores asociados al cambio o mantenimiento de los niveles?

El libro está organizado en trece capítulos. En el capítulo 1 presentamos la política y planificación lingüística nacional para la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde el año 2004, cuando fue promulgado el PNB, hasta 2023. En este mismo capítulo incluimos la política a nivel local, en términos de la Política Pública de Bilingüismo en Santiago de Cali, y los proyectos que se han desarrollado en la ciudad para el fortalecimiento del inglés. El capítulo 2 está dedicado a la fundamentación teórica de la investigación, así como a la revisión de la literatura, en la que se recogen estudios empíricos y otras publicaciones centradas en el PNB. En el capítulo 3 incluimos la metodología

del estudio, en la que se especifica en detalle el tipo y el diseño de la investigación, el contexto, los participantes, los instrumentos de recolección de información, el tipo de análisis realizado y las consideraciones éticas. Desde el capítulo 4 y hasta el capítulo 11 se incluyen los casos del estudio: ocho IEO localizadas en distintos puntos de la ciudad, con información acerca de sus características generales –con resultados de la prueba Saber–, la planeación curricular, la práctica pedagógica y las conclusiones. En el capítulo 12 presentamos el análisis transversal de los casos, con los tres temas antes mencionados (caracterización de las IEO, planeación curricular y prácticas pedagógicas) y las categorías que muestran tendencias en cada uno de los temas. Finalmente, en el capítulo 13, presentamos las conclusiones del estudio, al igual que sus limitaciones; incluimos también, en ese capítulo, una sección en la que resumimos algunos de los aprendizajes de la experiencia de Acompañamiento y de la investigación, y cerramos con una propuesta de agenda para la investigación en el área de las reformas curriculares planteadas en las políticas educativas para las lenguas.

Capítulo 1

POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA Y CALI

DOI: 10.25100/peu.869.cap1

 Norbella Miranda³,  Diana Milena Gutiérrez Duque⁴,  Carlos Mayora⁵

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido parte del currículo oficial colombiano desde la masificación de la educación pública, primero con la inclusión del latín, el griego y el francés, y luego con la obligatoriedad del inglés (Miranda, 2018), lengua a la que se le ha dado relevancia en los sistemas educativos, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, tiempo en que Estados Unidos adquirió poder económico en el contexto mundial (Tollefson, 2013). La economía global se discute en inglés y los gobiernos de países no angloparlantes han buscado en el desarrollo de competencias en inglés una vía para abrirles puertas a los ciudadanos e insertarse en los mercados globales (Sayer, 2018).

Es así como a lo largo de las últimas décadas, tanto el Gobierno nacional como varios gobiernos locales (departamentales y municipales) han promulgado distintos planes y programas, acompañados de estrategias de implementación, con el fin promover el desarrollo de competencia en inglés entre los ciudadanos, sobre todo entre estudiantes del sector oficial. En el caso de este estudio, nos concentramos en la experiencia obtenida en el municipio de Santiago de Cali (hoy distrito especial). Presentamos a continuación la evolución de las políticas educativas para el inglés, a nivel nacional y local.

³ Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

⁴ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

⁵ Profesor asociado, Universidad del Valle, Colombia. Correo: carlos.mayora@correounivalle.edu.co

Nivel nacional

Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (2004-2019)

Para el año 2004, cuando se promulgó el PNB, Colombia había iniciado la «apertura económica» una década antes y estaba en conversaciones con Estados Unidos para el tratado de libre comercio, que finalmente se firmaría en 2006. En el sector educativo, el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006 y 2006-2010) había propuesto la revolución educativa, en la que se planteó el bilingüismo español-inglés como uno de los instrumentos para la competitividad en el país. Cecilia Vélez White, para entonces ministra de Educación, presentó la necesidad de fortalecer estratégicamente al país para los tratados de libre comercio, la globalización y la sociedad del conocimiento como justificación de esta política. La extensión del PNB se dio hasta el año 2019 por su inclusión en el documento *Visión 2019*, publicado en 2006, en el que propuso una agenda de desarrollo de largo plazo para conmemorar el segundo centenario de la independencia.

En el marco del PNB se presentaron los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006), dentro de la definición de estándares para las diversas áreas del currículo como estrategia para la calidad en el marco de la revolución educativa. Contrario a lo que ocurrió con las áreas de lenguaje, matemáticas, competencias ciudadanas, ciencias sociales y ciencias naturales, para las que el MEN se apoyó en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), para inglés, el MEN contrató al Consejo Británico (Peña Dix y de Mejía, 2012), que decidió la incorporación de los niveles de dominio en la lengua extranjera del *Marco común europeo de referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), lo cual causó rechazo en la comunidad académica debido a su poca relación con el contexto colombiano (ver p. e. Ayala Zárate y Álvarez Valencia, 2005). Esta primera etapa de la política para el fortalecimiento del inglés también incluyó pruebas

diagnósticas a estudiantes y docentes de inglés, cuyos resultados fueron significativamente más bajos que los planteados en las metas. Adicionalmente, la prueba Saber 11 fue alineada con los niveles del MCER, aunque el examen solo incluyó evaluación de lectura, vocabulario y gramática. Como apoyo a la enseñanza en Primaria, se publicó la cartilla *Bunny Bonita* (MEN, 2008).

Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) (2010-2014)

Con el cambio de gobierno nacional en 2010, y bajo la presidencia de Juan Manuel Santos (2010-2014 y 2014-2018), la intención de hacer parte de la globalización creció, como lo demostraron los esfuerzos para pertenecer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo cual finalmente se concretó en el año 2020. La «necesidad» del inglés para abrirse al mundo se mantuvo, así como la política del fortalecimiento de esta lengua en el currículo oficial, ahora bajo el nombre de Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) (MEN, 2013); esto en el marco de la nueva política educativa «Educación de calidad, el camino para la prosperidad».

Es así como en 2013 se aprobó en el Senado de la República la Ley 1651, conocida como la ley de bilingüismo, que prioriza la inclusión del inglés frente a otras lenguas extranjeras en el currículo educativo, a la vez que especifica objetivos de conversación, lectura y escritura. Sumado a lo anterior, durante el PFDCLE se desarrolló la guía *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales* (MEN, 2014), que introdujo cuatro modalidades curriculares: programas regulares o tradicionales, de intensificación, híbridos y de inmersión parcial; esto de acuerdo con criterios de tiempos de instrucción, uso del inglés como medio de capacitación de contenidos, perfil de los docentes, metodologías de enseñanza, recursos didácticos

y evaluación del aprendizaje. Se implementaron programas de desarrollo profesional docente y se desarrollaron materiales didácticos: los libros de texto *English, please!* (para los grados 9°, 10° y 11°), además de *Bunny Bonita* (capítulos animados para grados 1° a 3°), *My ABC English kit* (para toda la primaria) y el recurso para las zonas rurales *English for Colombia* (grados 1° a 3°).

Programa Nacional de Inglés (PNI), Colombia Very Well (2015-2025)

Posterior al PFDCLE, el gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2014-2018), en su segundo mandato, presentó al final del año 2014 lo que sería la nueva política: el Programa Nacional de Inglés (PNI), *Colombia Very Well!* (Campo Saavedra, s. f.) cuyo alcance se proyectó hasta el 2025. Para el diseño del PNI se partió de la evaluación que hizo la firma McKinsey y Compañía de los programas anteriores, lo cual arrojó la necesidad de plantear estrategias más agresivas, crear alianzas público-privadas y una inversión adicional de mínimo del 20% anual durante los siguientes diez años (Miranda, 2018). En la práctica, el PNI no fue implementado y fue reemplazado rápidamente por el programa Colombia Bilingüe.

Colombia Bilingüe (CB) (2014-2018)

CB se articuló con «Colombia la mejor educada en el 2025» (MEN, 2015), una política en la que se planteó la educación como un medio para brindar más paz y equidad. El bilingüismo español-inglés se consideró como una de las estrategias clave para apoyar la competitividad del país, particularmente en los sectores del turismo extranjero y de la oferta de bienes y servicios. CB estableció como meta que en 2018, el 2% de los estudiantes de grado 11° alcanzaran el nivel preintermedio B1 y el 35% de ellos el nivel básico A2.

Las estrategias de implementación incluyeron el desarrollo profesional docente, el programa de formadores nativos extranjeros, las orientaciones curriculares y los materiales didácticos.

Las publicaciones en este programa incluyeron, para el nivel de secundaria: *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido en inglés* (MEN, 2016g), *Esquema curricular sugerido: Grados 6° a 11°* (MEN, 2016d), *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés: Grados 6° a 11°* (MEN, 2016a), los libros de texto *Way to go* (grados 6, 7 y 8) (MEN, 2016h) y una nueva versión de *English, please! Fast track* (grados 9, 10 y 11) (MEN, 2016c). Para el nivel de primaria, se publicaron: *Mallas de aprendizaje de inglés: Para transición a 5° de primaria* (MEN, 2016f), *Derechos básicos de aprendizaje de inglés: Grados transición a 5° de primaria* (MEN, 2016b), *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación: Grados transición a 5° de primaria* (MEN, 2016h) y la cartilla *My ABC English kit* (Ministerio de Educación Nacional y British Council, 2013).

Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (2018-2022)

En el periodo 2018-2022, en el que la presidencia estuvo a cargo de Iván Duque, la política para la enseñanza del inglés retomó el nombre de Programa Nacional de Bilingüismo. En este periodo se habló de plurilingüismo funcional, de acuerdo con el cual las lenguas extranjeras se consideran vehículos de comunicación que sirven tanto para la interacción y como para la generación de oportunidades. A pesar de que se menciona el carácter multilingüe del país, el PNB se concentró en el aprendizaje del inglés por su carácter de «lengua franca e internacional». Esta fase del PNB se centró en la formación de docentes en metodología, currículo, liderazgo y lengua, así como en el desarrollo de recursos y de ecosistemas de bilingüismo. Otras estrategias de implementación incluyeron la aplicación B(The)1: Challenge —un juego interactivo— y Talkativ-E, que consistieron en clubes de conversación para docentes. Cabe anotar que en este periodo, el mundo sufrió la pandemia del COVID-19, por lo cual las medidas de confinamiento llevaron a que las estrategias se desarrollaran en modalidad virtual.

Programa Intercultural y Bilingüe (2022-2026)

En el marco del actual gobierno de Gustavo Petro (2022-2026), se estableció en el documento *Colombia, potencia mundial de la vida: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2023) una apuesta por reducir la desigualdad en la calidad educativa con una visión «humanista, incluyente, antirracista e intercultural» (p. 98) de la educación. Partiendo de esta base, se pretende fortalecer las lenguas extranjeras, nativas, criollas y de señas colombianas en los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta la educación media. Para el logro de estos objetivos, se promueve la implementación del Programa Intercultural y Bilingüe, cuya línea de acción será crear una política pública surgida desde la caracterización y reconocimiento de las culturas de nuestros territorios. Aunque este programa no ha entrado en ejecución en el momento de la escritura de este volumen, se relaciona aquí por ser uno de los objetivos del Gobierno, que seguramente será objeto de estrategias de implementación y de investigaciones futuras alrededor de las políticas lingüísticas.

Nivel local

En el contexto de Cali, las acciones que buscan fortalecer el inglés se han desarrollado desde varias instancias. En primer lugar, el gobierno local, a través de la Secretaría de Educación Municipal (SEM), ahora Secretaría de Educación Distrital (SED), ha implementado distintas estrategias y firmado convenios con instituciones de carácter público y privado para el desarrollo curricular de las instituciones educativas oficiales, la formación de maestros y de estudiantes, y entrega de material didáctico a algunas IEO.

En segundo lugar, la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras de Santiago de Cali ha jugado un papel protagónico en los procesos educativos para el inglés. La red, conformada en

2011, autorregulada y coordinada por la SEM, y apoyada por la Universidad del Valle, cuenta con alrededor de trescientos profesores de la ciudad. Tiene un equipo base y grupos de trabajo que se dedican a distintas actividades pedagógicas, de investigación e innovación. Como grupo de trabajo, ha participado en la creación de la Política Pública de Bilingüismo de la ciudad, la creación de un currículo para primaria y la organización de eventos locales como el Talent Show y la socialización del trabajo de los docentes a través de eventos como los Encuentros de Experiencias Significativas.

Un tercer actor en la implementación de estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés ha sido la Mesa de Bilingüismo. Esta mesa fue conformada en el año 2013 por iniciativa del director de la Cámara de Comercio de Cali, quien a través de la Comisión Vallecaucana por la Educación convocó a universidades y otras entidades para trabajar grupalmente en iniciativas para el desarrollo de competencias en inglés. La Mesa de Bilingüismo estuvo inicialmente compuesta por la SEM, la Cámara de Comercio de Cali, Centro Cultural Colombo Americano, Centro Cultural Colombo Alemán, Comisión Regional de Competitividad del Valle de Cauca, Comisión Vallecaucana por la Educación, Fundación Empresarios por la Educación, Invest Pacific, Universidad Icesi, Universidad Autónoma de Occidente y Universidad del Valle. Entre los años 2014 y 2017, la mesa estuvo muy activa e involucrada en las acciones para promover y fortalecer el nivel de inglés en la ciudad. Lideró y coordinó el programa Go Cali Bilingual City, que incluía cuatro ejes: formación de docentes en inglés y didáctica de lenguas, coordinadas por la Universidad Icesi (programa Masterful English), instrucción de estudiantes en contrajornada con clases extracurriculares, organizado y ejecutado por el Centro Cultural Colombo Americano (Lifetime English); días de inmersión de estudiantes de IEO en colegios privados bilingües de la ciudad, llevado a

cabo por la Universidad Autónoma de Occidente (English Together) y la coordinación de clubes de conversación extracurriculares en IEO de la ciudad, dirigidos por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Conversation Clubs). Otras actividades promovidas y apoyadas por la Mesa de Bilingüismo de Cali incluyeron la serie de videos con recomendaciones para la enseñanza del inglés denominada *Teaching pills* y la organización de eventos denominados Foros de Bilingüismo en los años 2021 y 2022. En estos foros participaron representantes de la industria, el turismo y la educación en la ciudad. Actualmente, la mesa se ha reformado como un *think tank* y ya no se plantea como una alianza pública privada que ejecute o proponga programas, sino como un grupo de expertos que asesora las iniciativas y planes de la Cámara de Comercio de Cali.

Otro actor que apoya la enseñanza del inglés en la ciudad y región es la Red de Cooperación Universitaria para la Enseñanza del Inglés, conocida también como Universities English Language Cooperation Network (UELC), conformada en el año 2017. UELC Network ha implementado estrategias como *building teaching*, en colaboración con la Mesa de Bilingüismo de Cali, que son laboratorios dirigidos a docentes de inglés de colegios públicos y privados. Entre 2022 y 2023, la red se ha extendido para involucrar no solo a universidades de Cali sino también a universidades del departamento del Valle del Cauca, y en el momento, la Universidad Central del Valle y la Universidad del Cauca hacen parte de este colectivo interuniversitario.

Por último, un último actor de política de carácter oficial es el Comité Cali Bilingüe. Fue propuesto por el Concejo de Cali mediante el Proyecto de Acuerdo 050 en 2013, el cual fue aprobado en 2014 como Acuerdo de Formación para un Ciudadano Global. El acuerdo creó formalmente el Comité Cali Bilingüe para, entre otras tareas, impulsar la creación de la Política Pública de Bilingüismo.

Política Pública de Bilingüismo de Cali

La Política Pública de Bilingüismo inició su curso en el año 2015 y hasta la fecha de escritura de este libro ha venido avanzando en algunos aspectos. En la Tabla 1 se presentan los documentos oficiales que han sido desarrollados para este propósito.

Tabla 1. Documentos oficiales de la Política Pública de Bilingüismo en Cali

Año	Documento	Autores
2015	<i>Cartilla base para la etapa de formulación de la Política Pública de Bilingüismo en Santiago de Cali</i>	SEM (Santiago de Cali) Fundación Alliance Multilingual Centers
2016	<i>Política Pública de Bilingüismo en Santiago de Cali (documento base)</i>	SEM (Santiago de Cali) Universidad del Valle
2018	<i>Estrategia de implementación de la Política Pública de Bilingüismo de Santiago de Cali</i>	Comité Cali Bilingüe Universidad del Valle

Fuente: adaptada de Carabalí Giraldo y Miranda (2023).

En la *Cartilla base para la etapa de formulación* se contextualiza la creación de la política local de bilingüismo en el marco de la política nacional Colombia Bilingüe 2014-2018 y enuncia que:

La política pública de bilingüismo [de Cali] aplica no solo para el ámbito educativo, público y privado, sino también para otros ámbitos, como el cultural, el empresarial (productivo de servicios, turismo, hotelero, etc.) y los medios de comunicación, entre otros. El bilingüismo involucra la lengua materna y una segunda lengua. (Secretaría de Educación Municipal [SEM], 2015, p. 1)

La cartilla base propuso el fortalecimiento de la lengua materna, del inglés y de otras lenguas extranjeras en las zonas urbanas y rurales, así como el involucramiento de los sectores educativo, productivo y cultural. Bajo la justificación de la globalización y del bilingüismo como herramienta para lograrlo, la política se enfocó

entonces en las lenguas extranjeras y propuso como objetivo general «Promover la formación de ciudadanos con competencias comunicativas en lengua extranjera, implementando estrategias con los diferentes actores de la sociedad» (SEM, 2015, p. 14), mediante «el mejoramiento de la competencia comunicativa del inglés» (p. 15). Entre otras estrategias, la política plantea la promoción de la lengua materna e inglés en niños desde los cuatro años, la implementación de programas de inglés con mayor exposición a la lengua, la creación de ambientes enriquecidos para el aprendizaje en las IEO para favorecer el aprendizaje del inglés, la integración de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) para innovar y mejorar la enseñanza del inglés, y el incremento del número de docentes de inglés con niveles B2 en primaria y secundaria.

El documento base de la *Política Pública de Bilingüismo en Santiago de Cali* se desarrolló a partir del trabajo de validación y socialización con la comunidad de la cartilla base para la formulación, y tuvo en cuenta la guía metodológica del Ministerio de Relaciones Exteriores para la creación de políticas públicas. El documento enuncia que se esperaba que, a partir de este momento, se necesitaran procesos de tipo administrativo y jurídico que llevarían a la formalización como un acuerdo del Concejo. En esta versión del documento, se amplió el objetivo general:

Definir e implementar estrategias dirigidas a desarrollar procesos transversales de bilingüismo en Santiago de Cali, encaminados a tener una ciudad incluyente, abierta a aceptar la diferencia, consciente de la diversidad cultural, competitiva, atractiva para el intercambio cultural y académico, la inversión extranjera y el turismo. (Secretaría de Educación Municipal y Universidad del Valle, 2016, p. 28)

A partir de este objetivo general se propusieron tres objetivos específicos orientados a los ámbitos educativo, cultural y de ciudadanía:

mejorar los niveles de inglés desde transición hasta el grado 11°, consolidar la programación cultural para favorecer la exposición a la lengua extranjera y el reconocimiento de la interculturalidad, y posicionar el inglés en espacios ciudadanos. Al igual que la cartilla, el documento base se apoya en la política nacional de bilingüismo y otros documentos gubernamentales como los planes de desarrollo, pero amplía su fundamentación en principios de la Constitución Política de Colombia. En este sentido, en esta fase de la política se habla por primera vez de la protección, el respeto y la tolerancia de las lenguas y las culturas propias. El documento base retoma y enriquece las estrategias y el plan de acción presentados en la cartilla base para la formulación de la política, por ejemplo, al integrar la participación de los colegios bilingües y de los institutos de lenguas, así como la especificación de las acciones para incrementar el número de docentes con nivel B2.

La *Estrategia de implementación* de 2018 elaboró una ruta a seguir para la ejecución del documento base de 2016. El objetivo de la política fue modificado ligeramente así: «Definir e implementar estrategias dirigidas a desarrollar procesos transversales de bilingüismo en Santiago de Cali, con el fin de hacerlo un territorio competitivo, atractivo para el turismo, la inversión extranjera, el intercambio cultural y académico» (Comité Cali Bilingüe y Universidad del Valle, 2018, p. 12). Con esto, se eliminó del objetivo principal la alusión a la inclusión, la aceptación de la diferencia y la conciencia de la pluralidad cultural, con lo cual consideramos que se perdió el llamado temprano a la atención a la diversidad. Sin embargo, y por otro lado, el documento claramente contribuye a guiar el plan de ejecuciones para la consecución del objetivo principal señalado. De hecho, este texto de implementación de 2018 avanzó en la determinación de estrategias, acciones, indicadores, metas y tiempos, todos estos más específicos y concretos para la implementación de la política; a la vez que incluyó actividades asociadas, los criterios

de participación, los responsables, los parámetros de selección de aliados y el cronograma de implementación. El documento resalta la necesidad de pensar la política como ciudad en colectivo y se apoya en el principio de la transversalidad para esto. En este sentido, declara que:

La implementación de una política de esta naturaleza invita a una reconsideración de la estructura y funcionamiento de los entes de gobierno municipal. El esquema tradicional de secretarías y subsecretarías que atienden a ciertos sectores y se encargan de ciertos problemas no será efectivo para poder desarrollar e implementar esta política. En este caso, es necesario pensar en el bilingüismo como un tema transversal, como un tema de ciudad, que va más allá de las responsabilidades de una sola entidad

[...]

El enfoque para abordar el tema del bilingüismo en el país, incluso desde el gobierno central, ha sido un énfasis en la educación. Definitivamente, la educación es una de las principales vías para plantear metas en términos de bilingüismo

[...]

No obstante, también es necesario que más allá de la escuela se den unas condiciones en el contexto para que los estudiantes estén expuestos y en constante contacto con el idioma. De este modo, ellos pueden ver de manera concreta la pertinencia de la lengua en sus vidas. De allí que, en esta política, si bien se le ha dado un marcado énfasis al sector educativo [...], las estrategias y acciones trascienden las aulas de clase y se proponen alcanzar el sector turístico, el sector productivo, la educación permanente y para el trabajo. Además, de esta manera se garantiza un entorno favorable para la exposición y uso de la lengua no solo a los estudiantes de nuestras escuelas sino a gran parte de los ciudadanos. (Comité Cali Bilingüe y Universidad del Valle, 2018, pp. 94-95)

Con este recorrido sobre la Política Pública de Bilingüismo de Cali, se evidencia la secuencia y la continuidad del trabajo previo.

De importancia para este libro es la estrategia referida a «Fortalecer la lengua extranjera en la estructura curricular de las IEO de Santiago de Cali» (Comité Cali Bilingüe y Universidad del Valle, 2018, p. 17), como también el «Asesoramiento y acompañamiento para fortalecer el inglés en el PEI de las instituciones oficiales (diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y socialización) para alcanzar los estándares de lengua extranjera –inglés del MEN» (p. 18). Esta y otras estrategias y acciones lideradas por la SEM, en colaboración con universidades, se presentan en el apartado siguiente.

Proyectos para el fortalecimiento de lenguas extranjeras en Cali

El programa de Acompañamiento curricular para el fortalecimiento del inglés es una de las acciones que se ha mantenido durante varios años en Cali. El ciclo que presentamos aquí lo iniciamos en el año 2015, que fue el primer año en el que la SEM incluyó esta estrategia en sus acciones. La Tabla 2 resume las actividades realizadas y financiadas desde la SEM de Cali.

Como se puede observar, en los cinco años entre 2015 y 2019, la SEM lideró una gran variedad de actividades; las más recurrentes y constantes han sido aquellas asociadas al apoyo y fortalecimiento de la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras en la ciudad. En el año 2017 se observa un aumento en la cantidad de actividades implementadas desde la SEM y la mayoría de estas se mantienen a lo largo de los años 2018 y 2019. En 2017, también se dio un interés de la SEM por incluir otras lenguas extranjeras además del inglés, particularmente el francés, y se incluyó la actividad de formación en esa lengua, aunque los grupos de participantes y las IEO involucradas fueron reducidos. La actividad de Acompañamiento curricular se ha repetido en casi todos los años, excepto por el 2016, cuando la SEM dio prioridad a la Política de Bilingüismo de Cali. En el 2015, el Acompañamiento curricular se concentró

principalmente en la revisión documental, es decir, el análisis y el diagnóstico de la estructura del área de inglés en el PEI y los planes de área y de aula. Luego del vacío de actividades en 2016, desde 2017 la revisión documental vino acompañada de la asesoría a directivos y docentes para el fortalecimiento de la lengua y de la asesoría, y el seguimiento a las prácticas de aula.

En general, la Tabla 2 evidencia un interés por «atacar» el problema de los bajos niveles de inglés de los estudiantes desde diferentes frentes (los docentes, los materiales, los estudiantes y el currículo), pero al mismo tiempo, una lectura de esto podría ser la dispersión y disgregación de las actividades y esfuerzos. A pesar de que la actividad de Acompañamiento se ha implementado

en cuatro años (2015, 2017, 2018, 2019), lo que algunos estudios sugieren es que estos esfuerzos no han sido del todo efectivos (Gutiérrez y Mayora, 2021) y una de las razones que generalmente se presenta para justificar este fenómeno es la falta de constancia de las actividades. Es posible que un factor adicional asociado a estos resultados sea la intensidad de la actividad (por lo general son tres meses del año) y el momento del año escolar en que se implementa (durante los últimos meses, cuando las IEO están cerrando calendario académico y los docentes están más ocupados que de costumbre, ver Tabla 3). Más adelante, en los capítulos de los casos de las IEO y en el análisis transversal se volverá sobre esta discusión.

Tabla 2. Actividades dirigidas al fortalecimiento del inglés en Cali lideradas desde la SEM

Actividades	2015	2016	2017	2018	2019
Acompañamiento curricular a IEO (revisión de documentos institucionales)	X		X	X	X
Asesoría a docentes para mejorar prácticas pedagógicas/ acompañamiento en aula			X	X	X
Orientación a la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras	X	X	X	X	X
Apoyo a la Red de Maestros para eventos propios, eventos culturales y publicación del boletín		X	X	X	X
Guía de directivos para el fortalecimiento de la lengua en las IEO			X	X	X
Ayuda a docentes para asistir a eventos académicos	X		X	X	
Desarrollo/elaboración del documento para la Política de Bilingüismo de Cali	X	X		X	
Entrega de materiales didácticos y guías curriculares del MEN			X	X	X
Instrucción de docentes en inglés y didáctica de lenguas	X	X		X	X
Formación en francés para docentes			X	X	X
Inmersiones en inglés para docentes	X		X		X
Inmersiones en inglés para estudiantes	X				X
Pruebas diagnósticas nivel de inglés de docentes	X		X	X	X
Pruebas diagnósticas nivel de inglés de estudiantes				X	X
Realización de congreso de bilingüismo				X	X

Tabla 3. Versiones del Acompañamiento curricular a IEO de Cali

Año	Tiempo de ejecución	Ejecutor	N.º de IEO	N.º de profesores acompañantes (o asesores)	N.º de docentes y directivos docentes participantes en las IEO
2015	3 meses (sep.-nov.)	Universidad del Valle	30	13	73
2017	3 meses (oct.-dic.)	Universidad del Valle	28	16	108
2018	No especificado	Universidad Autónoma de Occidente	40	18	No especificado
2019	4 meses (ago.-nov.)	Universidad del Valle	43	23	312

Fuente: adaptada de Miranda y Gutiérrez (2019).

Ahora, si bien algunas de las actividades han sido constantes, ha habido variedad en los operadores que han trabajado con la SEM y, además, en el número de instituciones y docentes participantes. En la Tabla 3 se observa la duración del trabajo con las IEO y los tiempos en que se desarrolla, los aliados para la implementación del Acompañamiento, y el número de IEO que colaboraron, de profesores o asesores acompañantes y de docentes participantes por las IEO. En general, la tabla presenta una tendencia ascendente en los números de docentes e instituciones impactadas.

El trabajo de Acompañamiento curricular del año 2019 –en el cual se centra la investigación que reportamos en este libro– incluyó las siguientes actividades:

- Socialización del proyecto con las IEO participantes.
- Revisión, realimentación y validación de los contextos de las IEO.

- Análisis, reflexión o realimentación de la estructura pedagógica y curricular en los procesos enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera/inglés en las IEO.
- Formación, reflexión y articulación de documentos del MEN.
- Realimentación y ajustes a las estrategias curriculares y pedagógicas.
- Asesoría y acompañamiento en el aula.
- Seguimiento y evaluación del proyecto.

En este capítulo presentamos la política educativa para la enseñanza del inglés a nivel nacional y local. Con ello buscamos brindar el contexto normativo y práctico que precedió y estuvo vigente durante la implementación del proyecto de Acompañamiento curricular que analizamos en este volumen. En el siguiente capítulo, nos centramos en las orientaciones teóricas que fundamentan la investigación sobre el Acompañamiento curricular.

Capítulo 2

POLÍTICA EDUCATIVA LINGÜÍSTICA, DESARROLLO CURRICULAR Y METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

DOI: 10.25100/peu.869.cap2

 Norbella Miranda⁶,  Diana Milena Gutiérrez Duque⁷,  Carlos Mayora⁸

Política educativa lingüística

El concepto de política educativa ha estado tradicionalmente limitado a directrices gubernamentales que han sido creadas en una perspectiva de arriba a abajo (*top-down*) para solucionar problemas (Hope, 2002). Vista de esta manera, las políticas son comprendidas a través de los documentos que las materializan, principalmente leyes y decretos. Sin embargo, desde una visión crítica, las políticas están ligadas a la práctica y reflejan percepciones, ideologías y relaciones de poder. De hecho, Spolsky (2004) considera las ideologías o creencias sobre la lengua y su uso como elemento constitutivo de las políticas lingüísticas; los otros dos aspectos incluyen las prácticas lingüísticas y los esfuerzos o planificación para modificar el uso de la lengua.

También desde una postura crítica, Ball (2006) conceptualiza la política educativa en dos dimensiones: discurso y texto. El discurso articula ideas, creencias y valores sociales, es decir, crea y transmite ideologías que, en el caso de las políticas lingüísticas, circulan alrededor de la lengua. La dimensión discursiva de las políticas representa su poder inherente, en la medida en que restringe las posibilidades de pensar y actuar en formas distintas a las señaladas por la norma (Ball, 2006). Una vez emitida una política, se espera que los actores educativos la implementen de la forma más cercana posible a lo estipulado para alcanzar los ideales y objetivos educativos trazados por ella. Por otro lado, aun con los documentos oficiales de política y

⁶ Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

⁷ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

⁸ Profesor asociado, Universidad del Valle, Colombia. Correo: carlos.mayora@correounivalle.edu.co

los mecanismos de presión para su cumplimiento (como las pruebas estandarizadas), hay posibilidades para apropiarse de las políticas de manera distinta; existen resquicios que son empleados por aquellos a quienes la política afecta y que aseguran la no uniformidad, la creatividad y, en general, la apropiación de la política, en lugar de su adopción ciega. Dado que las políticas son puestas en acción, «en condiciones materiales específicas, con variedad de recursos, en relación con problemas específicos» (Ball *et al.*, 2012, p. 35), también sus apropiaciones son distintas.

Las políticas educativas para las lenguas están referidas específicamente a la enseñanza y aprendizaje de esta área. Estas guardan una relación bastante estrecha con las políticas lingüísticas, un campo con tradición desde los años cuarenta, cuando se le conoció como «ingeniería del lenguaje» (Baldauf, 2002). La década de los sesenta, caracterizada por el enfoque que se ha llamado «tradicional», «neoclásico», «clásico» o «positivista», muestra trabajos sobre planificación lingüística en naciones poscoloniales, destinados al conocimiento del corpus, en particular de lenguas indígenas, y para la planificación del estatus de las lenguas, el cual privilegió las lenguas europeas en las naciones recientemente independizadas, con el fin de unificarlas y contribuir de esa forma al desarrollo de las sociedades. Las siguientes dos décadas, en el campo de la política lingüística, fueron de transición hacia la perspectiva crítica que se volvió evidente en los años noventa. Los análisis de las políticas lingüísticas permitieron identificar que, además de las orientaciones que posicionaban las lenguas como problema o como derecho, también era posible comprenderlas como recurso. De acuerdo con esta orientación de lengua como recurso, distintas lenguas tienen cabida en la planificación, incluidas aquellas consideradas irrelevantes, que tradicionalmente se les percibía con menor estatus (Ruiz, 1984). Además de la planificación del estatus y del corpus, Cooper (1989) incorporó la

planificación de la adquisición de la lengua que, en espacios escolares, está representada en las políticas educativas para las lenguas, como ya se mencionó. Es precisamente en este punto en el que las políticas educativas se cruzan con las políticas lingüísticas. Las instituciones educativas son espacios privilegiados para adquirir, readquirir o mantener una lengua (Miranda, 2018), y que se encuentran conectados con otros niveles: uno externo, macro, en el cual los gobiernos promulgan las políticas educativas oficiales y con ellas los fines y objetivos de la formación —así como guías curriculares—, y un nivel interno, micro, en el que estudiantes y profesores con distintas historias de vida interactúan entre sí (Ricento y Hornberger, 1996).

Perspectiva glotopolítica, política y planificación lingüística crítica

La glotopolítica ofrece una perspectiva para analizar las dimensiones políticas de los fenómenos lingüísticos. Si bien desde la década de los setenta, Haugen (1972) había usado el término *glotopolitics* para referirse a la regulación de la forma y a la propagación de las lenguas y con este significado conectaba la glotopolítica directamente con la planificación lingüística, fue a partir de la publicación *Pour la glottopolitique* de Guespin y Marcellesi en 1986 que el concepto se hizo más conocido, a la vez adquirió un significado más amplio. Para Guespin y Marcellesi (1986), la glotopolítica se ocupa de «las distintas formas con que la sociedad actúa sobre el lenguaje, ya sea de manera consciente o inconsciente [y] engloba todos los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político» (p. 5). Así mismo, Arnoux (2016) remite la glotopolítica al estudio de «las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes [...] que podemos identificar, o

producidas espontáneamente sin mediadores claramente identificables» (p. 19). Como se desprende de estas citas, en la glotopolítica la incidencia de los procesos sociales en el uso de la lengua tiene una relevancia marcada.

Del Valle (2021) afirma que más que una teoría o disciplina, la glotopolítica es una perspectiva intelectual interdisciplinaria que se apoya en la sociolingüística crítica, la antropología, la sociología, la historiografía y la filosofía, y justifica el uso del concepto con base en el campo de aplicación. La glotopolítica, según el autor, se ocupa, pero también trasciende los espacios institucionales o institucionalizantes como la educación para incluir las interacciones sociales en distintos contextos y ámbitos no institucionalizados. Una categoría inmersa en los estudios glotopolíticos es la identidad social de quienes participan en las interacciones comunicativas. Estas identidades se configuran o reafirman, al menos en parte, por las relaciones de poder entre los usuarios de la lengua y por el estatus otorgado a las lenguas o sus variedades. Cisneros Estupiñán *et al.* (2020) señalan que la importancia de la glotopolítica radica en identificar ideologías lingüísticas y representaciones sociales relacionadas con el lenguaje, además de sugerir y guiar decisiones políticas sobre reglamentaciones acerca de la lengua. Aparte de eso, el carácter crítico de la glotopolítica lleva a preguntarse sobre las desigualdades, el reparto social de la palabra, el valor de la lectoescritura y las implicaciones de los géneros discursivos (Del Valle, 2021).

El análisis de las políticas lingüísticas, desde la perspectiva glotopolítica, coincide con el enfoque crítico de la política y planificación lingüística en la necesidad de situar social, histórica y culturalmente las regulaciones de la lengua y de develar las ideologías que soportan o que promueven las políticas lingüísticas. En ambos casos, en la glotopolítica y en el enfoque crítico de la política y planificación lingüística, las políticas lingüísticas

se comprenden en el entramado de hechos políticos, históricos, sociales y económicos que rodean e influyen sobre las decisiones educativas que se toman para reglamentar la enseñanza de lenguas. Así vemos cómo, por ejemplo, al proponer una aproximación glotopolítica a las políticas de bilingüismo en Colombia, Miranda Montenegro (2020) menciona algunos estudios críticos de política y planificación lingüística con orientación discursiva, entre ellos el análisis de los estándares para la enseñanza del inglés, en el que se identificó la visión restrictiva y alienante del bilingüismo y el rol de subalterno otorgado al docente de inglés (Guerrero, 2009).

En su estudio de la política de bilingüismo con perspectiva glotopolítica, Miranda Montenegro (2020, 2023) considera aspectos históricos, sociolingüísticos y socioculturales más allá de los argumentos relacionados con la globalización, que demandan el desarrollo de un bilingüismo «artificial» en inglés. En este sentido, el autor se apoya en el análisis crítico del discurso que confirma las ideologías lingüísticas centradas en lo económico. Estas ideologías, afirma el autor, reconfiguran una identidad internacional sujeta a las expectativas del mercado global. Por su parte, Cisneros Estupiñán y Mahecha Bermúdez (2020) critican que los diferentes documentos de política oficial, tanto para las lenguas indígenas y criollas como para el español y el inglés, no han considerado la realidad social y lingüística nacional, por lo cual recomiendan la glotopolítica como fundamento para la re(formulación) de las políticas lingüísticas. La perspectiva glotopolítica, según los autores, contribuiría a la equidad social, a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística. En este sentido, Cisneros Estupiñán y Mahecha Bermúdez coinciden con otros autores como Sánchez Moreano *et al.* (2023) y Miranda y Valencia Giraldo (2019), quienes han hecho observaciones similares desde el área de la política y planificación lingüística con perspectiva crítica.

Política educativa y desarrollo curricular

Los distintos niveles o capas de la política lingüística señalados por Ricento y Hornberger (1996) tienen relación con la estructura para la planeación curricular planteada por Deng (2010, 2017), quien propone tres niveles o dominios. En primera instancia, en el dominio institucional, los entes gubernamentales determinan metas educativas a través de políticas y programas; en segunda instancia, las metas son traducidas a documentos curriculares que buscan guiar el trabajo en las instituciones; y finalmente, en el nivel de ejecución, los profesores diseñan y ejecutan actividades de clase que conlleven el alcance de las metas de formación más amplias. A pesar de que el modelo no refleja la complejidad de los procesos curriculares, sirve de ayuda para entender las reformas curriculares a través de políticas educativas.

En el contexto colombiano, las distintas políticas educativas para la enseñanza del inglés tienen implícita una visión de individuo productivo y competente (Miranda y Valencia Giraldo, 2019). Partiendo de esta idea y de la visión política nacional del momento, se han planteado diversas estrategias para la transformación del sector educativo, como los estándares básicos de competencias, el enfoque basado en competencias y las competencias para vivir en el siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009), entre otras. El MEN ha planteado mejorar la calidad de la educación a través de reformas curriculares, diseño e implementación de recursos educativos físicos y digitales, planes, programas y proyectos «innovadores», extensión de la jornada escolar, entre otras estrategias que buscan alcanzar las metas de aprendizaje enmarcadas en las políticas educativas. Siendo el currículo el eje central del sistema educativo (Kärkkäinen, 2012), las reformas y lineamientos curriculares a lo largo de las últimas décadas han descrito lo que los gobiernos consideran importante en el campo de la educación para el momento histórico en el que se han planteado.

A diferencia de otros países integrantes de la OCDE, en Colombia las instituciones educativas cuentan con un grado de autonomía que les permite definir una apuesta formativa sensible a las necesidades y características contextuales (Decreto 1860 de 1994, arts. 14 y 15). Esto se materializa a través del PEI, del cual se espera que sea construido no solo por los administradores escolares, sino por la comunidad educativa en su conjunto (Ley 115 de 1994, art. 6). En el actual contexto colombiano, el enfoque curricular dominante para la enseñanza del inglés se enmarca en el paradigma contextual o ecológico (Bronfenbrenner, 1979), que plantea que el aprendizaje se logra y profundiza socialmente, es decir, a través de la interacción y a partir de experiencias individuales. En las *Orientaciones y principios pedagógicos del MEN (2016g)*, se puede leer que este enfoque abre la puerta a la diversidad, busca ser incluyente y equitativo, y atender las necesidades particulares y variadas de las instituciones educativas, para dar respuesta a una visión de educación, lengua y aprendizaje.

De acuerdo con Mayora y Gutiérrez (2019), el enfoque curricular, en general, es la

interfaz entre la visión o concepto de lengua (ya sea formal o informal) y la visión y concepto de aprendizaje (formal o informal) y que determina una serie de decisiones sobre la planeación de la enseñanza desde los niveles macro (currículo nacional), meso (documentos institucionales) y micro (el aula). (p. 690)

En el contexto de enseñanza y aprendizaje, la apropiación del concepto de enfoque influye en el rol del docente (Richards y Rodgers, 2014), como mentor, guía o mediador de aprendizaje (Zúñiga *et al.*, 2003). Si bien existen varios modelos o concepciones formales de la lengua (Álvarez Valencia, 2016) en la propuesta curricular del MEN (2016d, p. 28), la lengua se visiona como un sistema dinámico, no lineal, que permite representar, interpretar y comprender el mundo, y que

se compone de variadas competencias y funciones. Con respecto al aprendizaje, en el currículo sugerido por el MEN prevalece la visión socioconstructivista (apropiación de sentidos sociales), en la que el estudiante adquiere un papel activo en su proceso de aprendizaje, actúa sobre la realidad, la transforma y es transformado por ella (Tunnerann Bemheim, 2014).

En varios países latinoamericanos, tal como lo menciona el documento de la OCDE (2016), predomina el modelo vertical para el diseño curricular, de acuerdo con el cual algunos agentes gubernamentales, con asesoría de externos, diseñan el currículo en el nivel macro, para luego ser trasladado de arriba hacia abajo a los contextos y los ejecutores del currículo en las escuelas, que incluyen directivos, administradores y docentes (Mayora y Gutiérrez, 2019). A pesar de la mencionada autonomía curricular, el contexto colombiano no es ajeno a este diseño normativo que, si bien ha permitido avances en la construcción de herramientas curriculares como los DBA y el CSI, también ha generado el cuestionamiento de su pertinencia y la movilización de posturas críticas con construcciones teóricas sobre la implementación y apropiación de las políticas que buscan la equidad educativa. Un ejemplo de estos desarrollos es el modelo de diseño curricular horizontal planteado por Mayora y Gutiérrez (2019), quienes invitan a que la concepción curricular surja del consenso entre hacedores y ejecutores, permitiendo una participación más amplia en la planeación macro y micro del currículo a quienes finalmente se encargan de ejecutar estas acciones en el aula, en la medida en que diversas investigaciones en enseñanza de lenguas han evidenciado las incongruencias entre los enfoques de los currículos centrales y en la práctica cotidiana de los docentes. Así lo plantea Deng (2010), quien argumenta que una planeación curricular exitosa debe tener en cuenta el papel fundamental de los docentes como agentes de cambio y, por otro lado, la necesidad de un enfoque curricular central que

guíe, apoye y permita el cambio curricular a nivel del aula.

Analizadas a través de la estructura de planeación curricular indicada por Deng (2010, 2017), las reformas curriculares evidencian que, en algunos casos, no hay total claridad entre los maestros sobre el ideal planteado en el nivel institucional macro. Por ejemplo, los *Lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros* (MEN, 1999) mostraron diversas opciones metodológicas y evaluativas para medir el progreso de los estudiantes. Sin embargo, un poco más de dos décadas después, algunos docentes desconocen los principios fundamentales de los métodos y los enfoques metodológicos que allí se plantean. En este sentido, Álvarez Valencia (2014) menciona que «muchas veces, los maestros no tienen tiempo suficiente para comprender enfoques pedagógicos novedosos antes de que lleguen sus versiones mejoradas o de que aparezcan nuevos enfoques. Esto generalmente causa malentendidos o una implementación deficiente de los enfoques de enseñanza» (p. 10). Se debe agregar que la variedad de métodos de enseñanza del inglés no solo depende de la interpretación, la adaptación a las necesidades de los estudiantes y del contexto real de cada institución educativa, sino también del rol que tiene la lengua extranjera en el currículo institucional.

Metodologías para la enseñanza de lenguas

Las reformas curriculares planteadas a través de políticas educativas normalmente incluyen el aspecto metodológico para la enseñanza de las áreas. En particular, la política para el bilingüismo español-inglés sugiere tres enfoques metodológicos de enseñanza: *task-based learning*, *project-based learning* y *problem-based learning*, que se consideran metodologías centradas en el aprendizaje significativo. Estas metodologías propician el desarrollo de la comunicación de manera global y, a su

vez, en un rol más activo del estudiante, a través del cual puede direccionar su propio aprendizaje. Es decir, estos principios metodológicos pretenden movilizar a los docentes hacia prácticas innovadoras que integren el aprendizaje colaborativo y la autonomía. A continuación, se presentan brevemente estas metodologías.

Task-based learning

El inicio de la enseñanza de tareas se atribuye a Candlin y Murphy (1987). El *task-based learning* se centra en el intercambio de significados más que en la estructura o forma de la lengua meta, a través del desarrollo de labores que ofrecen variedad de actividades comunicativas (Nunan, 1993; Willis, 1996). La característica fundamental de la tarea es la construcción de un producto que requiere el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas que reflejan prácticas reales. Las tareas incluyen una etapa preliminar de aprestamiento, la ejecución de la tarea como tal y una etapa posterior de consolidación o expansión de los aprendizajes desarrollados a partir de la tarea. Los deberes exigen del estudiante el desarrollo de habilidades, aptitudes y uso de recursos lingüísticos (de Gustín, 2018).

Un ejemplo de una tarea es la planeación de un itinerario de viaje, en donde los estudiantes organizados en equipos diseñan un horario de transporte (aéreo o terrestre) con diferentes destinos y deciden la ruta más directa para viajar mientras interactúan unos con otros, expresan sus ideas, llegan a acuerdos y aclaran dudas.

Project-based learning

Este enfoque les permite a los estudiantes aprender haciendo y trabajar activamente planeando, evaluando y desarrollando un proyecto que tiene relación con el mundo real y en el que la lengua se usa como instrumento para llevarlo a cabo (Martí, 2010, como se citó en MEN, 2016g). Algunas características particulares de los

proyectos incluyen el foco en el contenido más que en aspectos netamente lingüísticos, la cooperación entre los miembros que los desarrollan y la integración de las habilidades comunicativas (Stoller, 2002). Henry (1994) propuso tres tipos de proyectos: estructurados, los cuales son determinados, especificados y organizados por el docente (tema, materiales, metodología y presentación); no estructurados, que son propuestos en gran medida por los estudiantes; y semiestructurados, definidos y organizados tanto por el docente como por los estudiantes. Los proyectos son elaborados en equipos que demandan la consulta de información y su uso de manera autónoma, y culminan en productos (Stoller, 2002) que pueden incluir una presentación oral, una sesión de afiches (*poster session*), avisos en carteleras (*bulletin-board display*), o reporte.

Problem-based learning

Este enfoque potencia el pensamiento crítico de los estudiantes, a través de la resolución de problemas que asemejan a la vida cotidiana (Barrows y Meyers, 1993), al aplicar los conocimientos que poseen mientras la lengua extranjera cumple un papel mediador para resolver el conflicto, a la par que se desarrollan las habilidades comunicativas. El *problem-based learning* requiere de un ambiente de aprendizaje más complejo que los dos enfoques anteriores, tanto del rol que cumplen los estudiantes como el de los docentes. Esta metodología se centra en el estudiante a través del trabajo en grupos, en los cuales, de manera autodirigida y colaborativa, analizan, resuelven e integran varias áreas de estudio, para aprender a investigar y apropiarse de su conocimiento, mientras el docente acompaña y facilita el proceso (Fonseca y Aguaded, 2007; Gil-Galván, 2018; Saiz y Fernández, 2012; Silva y Maturana, 2017).

Una de las diferencias entre el *project-based learning* y el *problem-based learning* es que el segundo requiere desarrollar habilidades más complejas,

por lo cual el MEN propone esta metodología para los grados superiores (10° y 11°). Por otra parte, en el *project-based learning*, el objetivo a alcanzar está ya establecido, mientras que en el *problem-based learning* el objetivo es abierto y se da más relevancia al proceso que al resultado, ya que no hay una respuesta correcta, sino que los estudiantes generan soluciones mientras producen conocimiento (Lynch, 2017). Un ejemplo de una actividad para la enseñanza del inglés en el marco del *problem-based learning* es pedir a los estudiantes que propongan alternativas para mejorar la convivencia al interior de la institución escolar. Para esto, los estudiantes deberán indagar las situaciones que se presentan en el colegio, analizar la información obtenida, presentar posibles alternativas para resolver el problema y sustentar las opiniones en un debate (MEN, 2016d).

Como es de esperarse, los profesores no limitan sus prácticas docentes a las metodologías sugeridas por el MEN. Al investigar las prácticas y orientaciones metodológicas de los docentes de inglés en Cali, Chaves y Hernández Gaviria (2013) encontraron que la mayoría de docentes perciben que implementan un método ecléctico, en la medida en que combinan el uso de la repetición, la conversación, la explicación, los ejercicios de gramática y la traducción. Para los autores, esta apreciación que hace alusión a actividades refleja falta de comprensión de lo que significan los métodos. En cualquier caso, es importante notar las explicaciones que dan para el empleo de tales actividades: la influencia del ambiente de trabajo, su propio conocimiento, la necesidad de ajustarse a los requerimientos institucionales, las políticas educativas nacionales y la falta de condiciones apropiadas (p. 70). Con el fin de presentar un panorama más amplio sobre las metodologías para la enseñanza de lenguas, se presentan abajo algunas de las planteadas por Chaves y Hernández Gaviria (2013), dado que coinciden con las encontradas durante el acompañamiento a las instituciones de este estudio.

The grammar-translation o método clásico

Esta orientación metodológica precientífica predominó entre 1840 y 1940, pero su implementación ha continuado a través de los años. Según Richards y Rodgers (2014) este método tuvo sus orígenes en la Alemania del siglo XVIII, aunque su llegada a los Estados Unidos se ubica alrededor de 1845 y se le atribuye a Barnas Sears.

En *Grammar-translation*, se parte de una visión del lenguaje como un sistema de reglas. En este método se considera la lengua escrita como la forma ideal del lenguaje y se asume una perspectiva prescriptiva, es decir, no estudia cómo escriben los usuarios de la lengua, sino que se busca promover su uso idealizado y correcto. Se enfatiza el conocimiento gramatical, el cual se desarrolla a través de explicaciones gramaticales explícitas y la presentación de modelos de escritos con patrones estructurales recurrentes (aprendizaje deductivo de la forma gramatical) y el significado semántico de los enunciados, que se desenvuelve a través de la traducción. Algunas técnicas en el aula basadas en esta metodología incluyen la traducción de lecturas del inglés al español, las preguntas de comprensión de lectura literal, inferencial y reflexiva, y los ejercicios de completar una oración con la palabra faltante.

Oral approach o enseñanza situacional del lenguaje

Con los avances en la lingüística moderna en el siglo XX se dieron algunos cambios importantes en la enseñanza de lenguas (Vez, 2000). En el Reino Unido, en la década de los veinte, el enfoque oral fue popular hasta la década de los sesenta. En gran medida, este método surgió como una contrapropuesta al dominante *Grammar-translation*, pasando del énfasis en la lengua escrita a la lengua oral, a la visión descriptiva de la lengua (presentar la lengua como la usan los usuarios y no según modelos perfectos) y la perspectiva sincrónica (la lengua en uso actual y no según su evolución histórica). La enseñanza de la lengua se da presentada en contextos situacionales

y los diálogos y situaciones se convierten en la forma más tradicional de introducir los temas a enseñar. Así, un ejemplo de esta metodología son conversaciones en las que los estudiantes realizan un juego de roles en el que simulan situaciones de intercambios comunicativos particulares. Los lingüistas aplicados británicos —entre ellos Harold Palmer y A. S. Hornby— de las décadas de los veinte y los treinta desarrollaron principios para la selección (qué palabras y estructuras enseñar), la gradación (en qué secuencia enseñar lo seleccionado) y la presentación (las técnicas específicas para introducir, aprender y practicar el lenguaje) de elementos de vocabulario y gramática para la enseñanza de lenguas (Richards y Rodgers, 2014). Este método fue pionero en establecer la secuencia de presentación, práctica y producción, un modelo lineal, tradicional, no inductivo y aún dominante en nuestros días.

Audiolingual method, enfoque oral o enfoque estructural

Paralelo al enfoque situacional en Reino Unido, en los Estados Unidos se desarrolló el método audiolingual, a partir de los aportes de Fries y Lado (Richards y Rodgers, 2014). Muy similar a su homólogo británico, este método dio prioridad a lo oral sobre lo escrito, a la presentación del lenguaje a través de diálogos y al lenguaje sincrónico. Aunque rechazó las explicaciones gramaticales explícitas y asumió la posibilidad de un aprendizaje incidental de las estructuras gramaticales, eran precisamente las estructuras gramaticales las que daban forma y secuencia al currículo (Vez, 2000). Sus principales técnicas eran los ejercicios mecánicos y repetitivos (*drills*) que incluían la escucha y repetición, la reiteración y sustitución de elementos, y la transformación de patrones gramaticales. En la práctica, la observación de una clase del enfoque situacional y de una clase en el método audiolingual seguramente revelaría una estructura muy similar y casi indistinguible (Kumaravadivelu, 2006), pero lo que diferencia

estos dos métodos es que el *audiolingual method* adoptó como teoría del aprendizaje el conductismo y el condicionamiento operante de Skinner. Una segunda característica fue su emparejamiento con los desarrollos tecnológicos de los años 1950 y 1960. Para esta época surgieron los laboratorios de idiomas, lo que permitió que cada estudiante pudiera escuchar y repetir las expresiones con un *cassette* en el que estaban grabadas las lecciones. De esta manera, la memorización de diálogos y el uso de patrones lingüísticos hacían que las posibilidades de cometer errores se minimizaran.

Total physical response (TPR)

Pese a su popularidad, algunos autores consideran que no es una metodología (Brown y Lee, 2015; Kumaravadivelu, 2006). Creada por James Asher en la década de 1960 (2012[1966]), la TPR tenía como principio fundamental que el aprendizaje de una segunda lengua era un proceso idéntico al de la lengua materna; por ende, el docente de la lengua extranjera debía tratar de reproducir en el aula las condiciones bajo las cuales los niños aprendían la primera lengua, esto es, sin explicaciones complejas, ni ejercicios de escritura, ni la presión de tener que hablar desde la primera clase. La clave para aprender cualquier lengua era la comprensión de mensajes significativos y contextualizados (Richards y Rodgers, 2014). Se asocia el habla a la acción física, teniendo en cuenta que los niños primero responden físicamente a las órdenes incluso antes de poder hablar. Hoy en día se considera una técnica más que un método y es común verlo en la instrucción de las órdenes (*commands*) que se dan en la clase, o en juegos como *Simon says* o *Follow the leader*, actividades en las que se coordina el uso de la lengua con el movimiento, para lo cual se pueden usar canciones, poemas o narraciones de historias con acciones.

Communicative language teaching (CLT)

A pesar de la popularidad de la enseñanza situacional del lenguaje y del audiolingüismo americano

por varias décadas, con el tiempo fue evidente que la memorización y la repetición no eran suficientes para garantizar en los aprendices la habilidad de comunicarse. La frustración con métodos que resultaban poco efectivos y los nuevos desarrollos en la pragmática y las teorías funcionalistas del lenguaje, impulsados desde la lingüística funcional y la sociolingüística, llevaron a los lingüistas aplicados a proponer que «si la comunicación es el fin, entonces también debería ser el principal elemento en el proceso» (Allwright, 1979, como se citó en Thornbury, 2011, p. 189). Aunque es difícil atribuir este método a un autor o pionero en específico, su origen se asocia con el desarrollo del *syllabus* nocional-funcional del Consejo de Europa en la década de los setenta, proyecto liderado por Wilkins (Richards y Rodgers, 2014; Vez, 2000).

En el enfoque comunicativo, se pasó del énfasis en la estructura del lenguaje a la relación entre funciones del lenguaje y las estructuras que permiten alcanzar esas funciones, del enfoque en la oralidad al reconocimiento del papel de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua en la comunicación, y de centrarse en el conocimiento gramatical a hacerlo en la noción de la competencia comunicativa. El aprendiz no solo debe aprender el vocabulario, la gramática y las reglas que permiten combinar esos elementos, sino también las reglas de la interacción y las normas sociales que permiten su uso y adecuación según la situación y el contexto (Brown y Lee, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Se continuó con la práctica de la presentación del lenguaje nuevo en contexto, casi siempre a través de diálogos, pero se incluyó la comprensión de esos diálogos, su análisis desde una perspectiva pragmática, el aprendizaje inductivo de las estructuras y una secuencia de técnicas con diferentes niveles de control y de creatividad que llevarían a usos más realistas de la lengua, a través del uso de material auténtico (artículos de prensa, menús de restaurantes) y de actividades cercanas a

situaciones de la vida real, como los juegos de roles sin *script* preestablecido. Desde la enseñanza comunicativa de la lengua (CLT) se avanzó a la idea no de un método comunicativo, sino de un enfoque comunicativo que albergaba varias metodologías o abordajes de enseñanza que compartían la comunicación como el objetivo de enseñanza.

La búsqueda de un método perfecto fue, por buena parte del siglo XX, el principal propósito de la lingüística aplicada, un tiempo que se denominó la «era de los métodos». Desde finales del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI, varios autores han hablado de la «muerte de los métodos» o incluso del surgimiento de una era «posmétodo» (Kumaravadivelu, 2006; Thornbury, 2011). En muchos casos, la rigidez de los métodos estaba presente más en el papel que en la acción. En este mismo sentido, se ha identificado una discrepancia frecuente entre los métodos explícitos de los docentes (los que dicen seguir si se les preguntan) y los métodos en acción (lo que realmente hacen al enseñar) (Brown y Lee, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Thomas y Gregson, 1991). Es decir, es bastante frecuente que «los docentes que dicen seguir un método en particular no se apegan en lo absoluto a sus principios teóricos ni a sus procedimientos de clase» (Kumaravadivelu, 2006, p. 166).

Hoy en día, los docentes recurren a las técnicas y procedimientos de distintos métodos como alternativas de enseñanza en busca de lo que funciona o no funciona dentro de sus realidades y las de sus estudiantes. Estas combinaciones no siempre pueden responder a los parámetros teóricos rígidos de los métodos. Como señala Thornbury (2011):

las características de diferentes métodos a menudo se han combinado para crear mezclas y fusiones metodológicas, una estrategia ecléctica que probablemente sea más común de lo que se reconoce y que como tal sirve para hacer difusas las distinciones entre un método y otro. (p. 190)

El contexto colombiano no escapa de esta realidad. Es frecuente que los docentes se declaren abiertamente comunicativos en su orientación o enfoque, pero que en sus prácticas de clase usen actividades propias del *grammar-translation* o de la TPR, como ya lo han demostrado estudios como el de Chaves y Hernández Gaviria (2013) o los análisis curriculares en las escuelas de Cali (Mayora y Gutiérrez, 2019).

Revisión de la literatura sobre el PNB

Desde la emisión del PNB por el Gobierno central colombiano en 2005, se han publicado artículos de reflexión y de investigación para analizar esta política educativa para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país. En los párrafos siguientes nos concentramos en categorías referidas a aspectos relacionados con el proyecto de Acompañamiento a las IEO que se reporta en este libro.

Condiciones para la implementación

Esta es tal vez la categoría de mayor discusión sobre el PNB e incluye, entre otros aspectos, la enseñanza del inglés en primaria, los recursos, el tiempo de instrucción y el contexto inmediato de la enseñanza, tanto en la ruralidad como en la zona urbana. Desde el inicio del PNB e incluso antes (Cárdenas Ramos, 2001), se problematizó la regulación sobre la enseñanza del inglés en el nivel de primaria. La legislación colombiana asigna la enseñanza de las distintas áreas del currículo a los licenciados en educación básica (Resolución 09317 de 2016), de manera que, en general, no se cuenta con maestros que tengan competencias en inglés para este nivel educativo. Chaves y Hernández Gaviria (2013), Cárdenas y Miranda (2014), Bastidas *et al.* (2015), Cárdenas *et al.* (2015), Correa y González (2016), y Sierra Piedrahita y Echeverry Sucerquia (2020), entre otros, han discutido la necesidad de contar con docentes con la base de conocimiento necesaria para la enseñanza

del inglés en primaria y la injusta responsabilidad que se le asigna a maestros que no han sido preparados para ello. Olaya-Mesa y Mora (2023) plantean en su investigación esta preocupación entre los docentes de primaria: «Los participantes en este estudio no conocían nada sobre adquisición de lenguas, evaluación formativa, aprendizaje basado en tareas y proyectos, CLIL, entre otras estrategias [que se pueden] incluir en la práctica docente diaria» (p. 126. Traducción propia).

Otro aspecto de las condiciones de implementación que obstaculiza la enseñanza del inglés en los colegios, especialmente oficiales, es la limitada disponibilidad de recursos. Autores como Miranda y Echeverry (2010), Cárdenas y Miranda (2014), Correa *et al.* (2014) y Miranda *et al.* (2016) han señalado el papel que juegan los recursos en la enseñanza de lenguas y cómo los docentes acuden a distintas estrategias para solventar esta dificultad, por ejemplo, «sacar plata de su propio bolsillo» (Correa *et al.*, 2014, p.111). La literatura resalta la precariedad en los tiempos de instrucción que se asigna a la enseñanza del inglés en las instituciones oficiales. Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008) advierten que las horas asignadas para la enseñanza del inglés son demasiado reducidas para lograr los aprendizajes esperados en la política, mientras que Miranda *et al.* (2016) corroboraron que, en general, los estudiantes de IEO están expuestos al inglés «a goteo» (p. 84): durante solo 2,5 horas a la semana durante la vida escolar. Adicionalmente, Guerrero (2010) y Correa *et al.* (2014) señalan que el tiempo escaso de instrucción limita los aprendizajes. Un agravante de esta situación es la serie de interrupciones que sufren las clases de inglés durante el año escolar, que termina reduciendo aún más la capacitación (Miranda, 2018). Entre otros aspectos, las interrupciones de las clases se deben a reuniones o jornadas de trabajo profesoral (citadas por la institución o por las secretarías de educación), marchas o manifestaciones políticas, paros del magisterio —es decir, cese de actividades para

la reivindicación de derechos—, jornadas dedicadas a la práctica de la prueba Saber 11, o permisos de los docentes por distintos motivos.

Finalmente, en relación con el contexto, Cruz Arcila (2023) llama la atención sobre la enseñanza del inglés en la ruralidad, en donde los profesores se enfrentan a condiciones precarias, con problemas sociales y un ambiente hostil por la presencia de grupos armados, aunque en contexto de ciudad, las condiciones externas a la escuela también pueden ser difíciles. El estudio de Sierra Piedrahita y Echeverri Sucerquia (2020) en instituciones públicas de educación básica secundaria de Medellín concluyó que los docentes deben lidiar con diversos factores como evitar que los estudiantes terminen involucrados en problemas de drogas, pandillas, prostitución, violencia doméstica y embarazos adolescentes.

PNB, currículo para la enseñanza del inglés y acompañamiento curricular

En 2016, Miranda señaló que, en el nivel macro de la política educativa y del currículo, la perspectiva curricular del PNB está centrada en el producto. Esto significa que contiene una meta o imagen predeterminada de los resultados de la implementación de la política —en este caso es el nivel B1 de competencia— y un fin específico que es la incorporación del país en los procesos de economía global. A pesar de esto, la autora resalta el papel de los docentes en aplicar, adaptar, cambiar, ignorar o resistir las políticas oficiales, por lo cual se esperaría encontrar, en las instituciones educativas, formas distintas de apropiación.

Pérez *et al.* (2019) aseguran que en Colombia no se ha publicado mucho sobre el desarrollo del currículo de inglés en instituciones educativas. Las autoras reportan el análisis del currículo de doce colegios en Barranquilla y Cartagena, en el marco de un proyecto de las autoridades educativas locales con una universidad de la región para la implementación del PNB. Los documentos curriculares analizados incluyeron el PEI, el

programa de inglés, los *syllabus* o programas de los cursos, las políticas de evaluación y los resultados de la prueba Saber 11 de los últimos tres años. Los resultados del análisis curricular mostraron que todas las instituciones usaban consistentemente los EBCI como el programa de inglés institucional y como base para su alcance y secuencia. Sin embargo, por lo general, las IEO no incorporaban las guías curriculares de la política lingüística. De hecho, de las doce IEO, solo una contaba con un PEI que establecía una relación coherente entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje, y las pautas establecidas por el MEN.

En Cali, Mayora y Gutiérrez (2019) analizaron el currículo de inglés de veintiocho IEO a través de los PEI, los planes de área y los planes de aula en el marco del proyecto de la SEM con la Universidad del Valle para el Acompañamiento curricular a IEO de la ciudad en el año 2017. Comúnmente, los resultados revelaron poca visibilización del inglés en los documentos institucionales, incipiente articulación de las guías curriculares del MEN y limitada articulación entre los niveles de primaria y secundaria, al igual que escasa transversalidad entre las áreas y baja intensidad horaria. Entre las IEO que incorporan documentos de la política oficial en su planeación curricular, se encontró el uso de los EBCI en el nivel de primaria, secundaria y media, y los DBA en estos dos últimos niveles.

Otra investigación sobre el currículo de inglés en Cali se centró en el análisis de los PEI, los planes de área y los planes de aula de cuatro IEO de la ciudad, en el marco del mismo convenio entre la SEM con la Universidad del Valle para el Acompañamiento curricular a IEO en 2017. En su artículo, Marmolejo y Mayora (2020) presentan cada caso de manera individual, a partir de lo cual establecen conclusiones, entre ellas, la desarticulación e inconsistencias en la planeación curricular y la falta de armonización con propuestas educativas más actuales. Retomando las voces de los docentes, los autores también advierten sobre el exceso de documentos guía para el currículo de la

política educativa oficial, en ocasiones incompatibles, lo cual confunde el trabajo de los maestros.

A su vez, Miranda (2021) revela la manera en la que en una institución educativa oficial en grado 11° se apropia la política ante la dicotomía que ejerce la preparación para la prueba Saber 11. Si bien los EBCI son el referente de la planeación curricular, los docentes omiten los estándares de expresión oral (monólogos y conversación); esto obedece a que mientras por un lado la política oficial promueve prácticas más comunicativas en el aula, por el otro también evalúa las metas con Saber 11, que no incluye habilidades orales. Como consecuencia de esta contradicción, los docentes establecen ajustes a su planeación curricular, privilegiando los conocimientos gramaticales, el vocabulario y la lectura que serán fundamentales para la prueba, y posterior a esta retoman prácticas que consideran comunicativas, pero que siguen favoreciendo la gramática.

Resultados de la prueba Saber 11

Es claro que los resultados en el componente de inglés de la prueba Saber 11 no han sido los esperados en Colombia. En su estudio sobre bilingüismo, Sánchez Jabba (2012) reveló que entre 2007 y 2010, entre el 50% y el 60% de los estudiantes próximos a graduarse de grado 11° no alcanzaron el nivel A1, y que solo entre el 1% y el 2% de los estudiantes tenían el nivel B1 esperado en las metas del PNB. En el estudio que publicó el año siguiente, el mismo autor corroboró que las instituciones educativas oficiales obtenían resultados significativamente menores que las instituciones educativas privadas (Sánchez Jabba, 2013).

Los niveles básicos en la prueba Saber 11 se repiten en Medellín. Usma (2015) halló que el 81,6% de los estudiantes en esta ciudad obtuvo A1 o A-, mientras que 10,2% alcanzó el nivel B1. De acuerdo con el autor, el estrato socioeconómico es un gran predictor para la prueba: los estudiantes de estratos bajos obtienen resultados más bajos que sus pares de estratos altos.

En la costa Caribe, Pérez *et al.* (2019) identificaron que el 58% de los estudiantes tuvieron resultados de A- y el 25% alcanzó el nivel B1; las investigadoras reportan que los estudiantes parecen no estar avanzando de forma significativa en sus aprendizajes, a pesar de la política lingüística.

En Cali, Alonso *et al.* (2012) encontraron que en los resultados de la prueba Saber 11 del año 2010, únicamente el 7,3% de los estudiantes obtuvo nivel B1 o superior, y que había un gran número de jóvenes con niveles de A- (12210 estudiantes de un total de 23 123). En una publicación más reciente, Alonso *et al.* (2017) identificaron un avance «modesto» (p. 54) en los niveles B1 y B+ de los estudiantes del grado 11°, al pasar de 5,4% en 2009 al 10,3% en 2014. Aunado a lo anterior, Miranda (2018) encontró diferencias en los resultados de una IEO focalizada (IEMZ) y otra no focalizada (IEL). Como se observa en la Figura 1, el porcentaje de estudiantes que obtuvieron B1 y B+ es más alto en un 8% en la IEO focalizada; además, los niveles Pre-A1 y A1 de la IEO focalizada se encuentran en un porcentaje del 23% menor que en la IEO no focalizada, lo cual sugiere que la dotación de recursos por el MEN en el marco de la estrategia de focalización tiene algún efecto en los resultados de la prueba.

Gutiérrez y Mayora (2021) indagaron por el efecto de las políticas nacionales y locales sobre los resultados de inglés de la prueba Saber 11 en instituciones públicas e incluyeron variables como el desempeño en la sección de lectura crítica de la misma prueba. Este estudio evidenció que los estudiantes no han logrado desarrollar competencias en lectura crítica en español y predominan competencias para la recuperación de información y las inferencias locales. Los autores reafirman la crítica del desconocimiento de la lengua materna y otras lenguas nacionales en pro del fortalecimiento de la lengua extranjera al destinar recursos y estrategias a una noción errada de bilingüismo, y afirman que si desde las políticas

nacionales se hicieran esfuerzos para fortalecer la lectura en la lengua materna, no solo se obtendrían mejores resultados en estas habilidades, sino también en la competencia comunicativa en la segunda lengua.

Otro aspecto para considerar sobre el resultado de la prueba de Estado lo plantea Miranda (2021) con respecto a la presión que ejerce el resultado de la evaluación. De acuerdo con su estudio, Saber 11 se percibe por los estudiantes como determinante de su futuro, dado que los puntajes

obtenidos otorgan o impiden el acceso a la universidad pública. En forma similar, las instituciones son conscientes de que los resultados de la prueba Saber 11 las posicionan en los *rankings* educativos.

Las orientaciones teóricas introducidas en este capítulo, así como la revisión de la literatura enmarcan la investigación sobre el análisis del Acompañamiento curricular a IEO de Cali. En el capítulo siguiente presentamos la metodología que se implementó en el estudio.

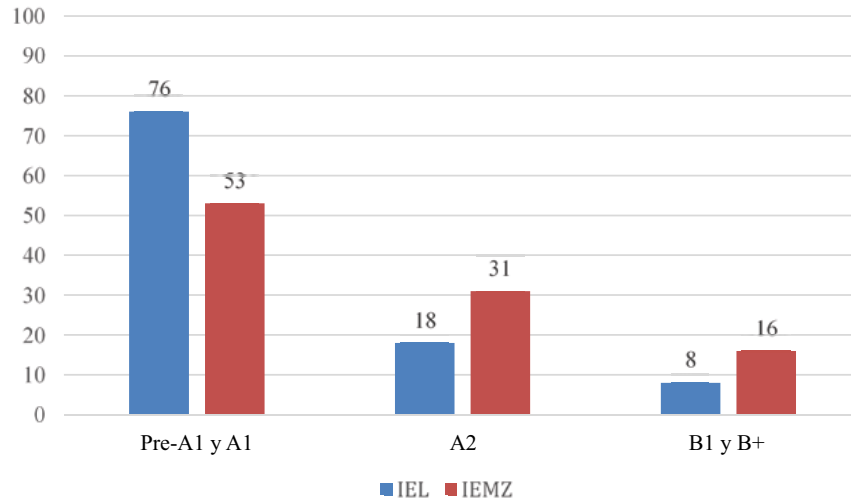


Figura 1. Resultados del componente de inglés en la prueba Saber 11 en dos IEO de Cali

Fuente: Miranda (2018, p.247).

Capítulo 3

ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE Y MONITOREO ETNOGRÁFICO PARA EL ANÁLISIS DE LA APROPIACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA LINGÜÍSTICA

DOI: 10.25100/peu.869.cap3

 Norbella Miranda⁹

Enfoque y diseño de investigación

El trabajo desarrollado con las IEO de Cali está inspirado en el monitoreo etnográfico (Hornberger y De Korne, 2017; Van der Aa y Blommaert, 2011) bajo el diseño de estudios de casos múltiples (Stake, 2006).

El monitoreo etnográfico fue propuesto por Dell Hymes a finales de la década de los setenta para hacer seguimiento y acompañar desde la Universidad de Pensilvania a los colegios públicos de Filadelfia en la implementación de la educación bilingüe propuesta en una reforma curricular. Hornberger y De Korne (2017) precisan que el monitoreo etnográfico es un «paradigma para investigar el multilingüismo [...] basado en las comprensiones del investigador como actor social y del cambio social como un proceso colectivo que emerge de las realidades y aspiraciones de los actores de la base educativa» (p. 247).

Como base epistemológica del programa de monitoreo etnográfico están la contribución al conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de relaciones de largo plazo con las escuelas y la atención tanto a la creación del conocimiento como a las demandas de la cooperación. Precisamente la cooperación es uno de los principios fundamentales del monitoreo etnográfico, puesto que juega un papel destacado si se quiere lograr cambios reales en las escuelas y que esto conlleve transformaciones sociales a través de la educación. Van der Aa y Blommaert (2011) señalan que:

Al activar las voces de padres, maestros y niños [...] y hacer que cooperen en el proyecto de investigación, es posible incorporar sus voces en la creación de una nueva teoría sobre las escuelas, cómo aprenden los estudiantes

.....
⁹ Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

en dicho entorno institucional, y cómo algunos estudiantes son excluidos de los recursos necesarios para tener éxito. (p. 321)

Lo que está en el fondo de esta cita es la importancia del reconocimiento de la validez de todas las voces de los actores educativos para la comprensión de los fenómenos escolares y de la elaboración conjunta de propuestas. En este sentido, las voces de los maestros son necesarias si se quiere construir opciones de mejoramiento pertinentes y democráticas. Para que haya una verdadera cooperación, se requiere el diálogo entre la universidad acompañante y los colegios para detectar sus necesidades e intereses, la observación para la comprensión del fenómeno estudiado a través de las prácticas pedagógicas, y compartir los resultados con las comunidades educativas con las que se trabaja.

Además de la cooperación, el monitoreo etnográfico está basado en otros dos principios: la acumulación y la comparación. La acumulación está referida al estudio, a través del tiempo, de un gran número de escuelas tomadas como estudios de caso, a partir de lo cual se puede establecer patrones no solo de cada escuela en particular, sino del conjunto de las mismas al hacer comparaciones entre ellas. El principio de comparación permite entender los fenómenos educativos en su complejidad y generar conocimiento que resuene en contextos similares.

El monitoreo etnográfico sirve de guía para hacer seguimiento a la apropiación de la política para el bilingüismo español-inglés en Cali, con base en la investigación, apoyado en métodos etnográficos, e implementado colaborativamente entre profesores acompañantes y docentes de las IEO. La comparación de varios casos (IEO) permite un conocimiento profundo de las relaciones entre los resultados cuantitativos que arrojan las pruebas estandarizadas Saber 11 y las características de los contextos.

El monitoreo etnográfico se complementa bien con los estudios de caso múltiple. De acuerdo

con Stake (2006), este diseño requiere estudiar cada caso o institución educativa en su complejidad individual para luego hacer análisis transversal mediante la triangulación de los hallazgos. Es decir, los estudios de caso múltiple permiten comprender el fenómeno analizado a partir de las tendencias que surgen del análisis comparativo de varios casos. En consecuencia, es necesario presentar cada caso e identificar en cada uno cómo se responde a los interrogantes planteados, para luego informar sobre los hallazgos transversales que recojan tendencias como grandes categorías.

Los ocho casos que hacen parte de la investigación que se reporta en este libro fueron seleccionados de un grupo más amplio de cuarenta y tres instituciones educativas oficiales que participaron en el proyecto de Acompañamiento que hizo la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle a IEO en el marco de un convenio interinstitucional con la SEM de Cali, ahora Secretaría de Educación Distrital. La escogencia de las instituciones tuvo los siguientes criterios:

1. Participación en proyectos de Acompañamiento anteriores para tener una base sobre la cual reconocer el contexto de la IEO en términos de sus desarrollos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
2. Interés y disposición de los representantes de las instituciones para participar en el estudio.
3. Interés de los profesores acompañantes en la escritura de los capítulos de los estudios de caso individual.
4. Consentimiento informado de los rectores de las IEO como representantes legales y de los docentes participantes en el proyecto de Acompañamiento.
5. Existencia de trabajo de los dos componentes del Acompañamiento a las instituciones: tanto del trabajo curricular en los documentos como seguimiento en las prácticas en el aula.
6. Informe final y completo del Acompañamiento a la IEO.

Los criterios 5 y 6 aseguraron que los casos tuvieran información similar para poder hacer el análisis transversal. El criterio 3 se cumplió al inicio del proyecto. Sin embargo, dos profesores acompañantes abandonaron el proyecto de escritura por distintos motivos, por lo cual una de las editoras del libro se encargó de sus casos.

Etapas del monitoreo etnográfico e investigación

Diseño del proyecto de Acompañamiento 2019 (mayo-agosto de 2019): durante esta etapa se revisaron los informes de los proyectos de Acompañamiento anteriores (2015, 2017 y 2018), a partir de los cuales se conoció la situación de algunas de las IEO participantes, particularmente las fortalezas y debilidades en relación con el currículo de inglés. También se aplicó una encuesta a docentes de las IEO para conocer sus percepciones sobre su participación en proyectos de Acompañamiento anteriores, el desarrollo del currículo y las necesidades actuales de sus instituciones. Con base en esto se elaboró una matriz DOFA que sirvió de guía para la toma de decisiones sobre las actividades que se implementarían.

Implementación del Acompañamiento (agosto-diciembre de 2019): por cinco meses se realizaron las distintas actividades planeadas para el Acompañamiento. Estas incluyeron sesiones de desarrollo profesional docente en la Universidad del Valle sobre temas relacionados con el currículo de inglés y las metodologías de enseñanza, visitas de los profesores acompañantes a las IEO para revisión curricular, planeación de secuencias didácticas y seguimiento en el aula, y reuniones en la universidad para el seguimiento y evaluación del proyecto. En términos de recolección de información para la investigación, en este periodo se elaboraron los informes finales de las IEO y se sostuvieron reuniones con los profesores acompañantes que, si bien no se mencionan en

los análisis de este libro, sirvieron de base para una mejor comprensión de los casos.

Diseño, implementación y análisis de instrumentos (2020): en el transcurso del 2020 se afinó la propuesta investigativa, se seleccionaron los casos, se solicitaron los consentimientos informados a las IEO y a los docentes, se diseñaron los instrumentos de recolección de información y se recogieron los datos. Se diseñó, piloteó e hizo la prueba Conbrach a la encuesta, cuyo resultado fue usado para su edición y posterior aplicación entre abril y agosto. Adicionalmente, y con base en los resultados de la encuesta, se creó el cuestionario para las entrevistas grupales a los docentes. Este instrumento se aplicó a dos grupos en septiembre del 2020 y la información obtenida se transcribió y se codificó. Por último, se elaboró y completó una rejilla para el análisis de los últimos informes. De forma simultánea, los profesores acompañantes trabajaron en la edición de sus informes para ser incluidos en este libro.

Análisis de los casos y análisis transversal (2021-2022): se hizo el análisis de los casos individuales y luego de las tendencias y divergencias entre casos. En la sección de «Análisis de la información» de este capítulo detallamos el procedimiento seguido.

Redacción final (2022-2023): una vez analizados los datos, procedimos a la escritura colaborativa para el informe final que reportamos en este libro.

Contexto

La investigación se desarrolló en Cali, ciudad ubicada en el suroccidente colombiano, que ocupa el tercer lugar nacional en términos de desarrollo económico y de población (alrededor de 2 200 000 habitantes, de acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020), y que además está dividida espacialmente en 22 comunas. En Cali hay

1283 instituciones educativas, de las cuales 1191 son privadas y 92 son oficiales con 367 sedes. La población estudiantil del sector público es de 162 000 estudiantes (Gamboa, 2023).

La Tabla 4 muestra las ocho IEO participantes. En ella se sintetiza la caracterización de las instituciones, la comuna y el sector de la ciudad donde se localizan, el estrato socioeconómico de las familias de los estudiantes, la población estudiantil, el número total de docentes y de profesores de inglés, si la IEO ha sido focalizada por el MEN y la participación de la IEO en proyectos anteriores de Acompañamiento de la SED para el fortalecimiento curricular para el área de inglés.

Docentes participantes

Veintiocho docentes de las ocho IEO mencionadas arriba participaron en las encuestas y siete de ellos en las entrevistas grupales. De los 28 docentes encuestados, 22 eran mujeres (78,6%) y 6 eran hombres (21,4%) (Figura 2), de edades comprendidas entre los 20 y más de 60 años, con un mayor porcentaje de docentes de 31 a 40 años (31,7%; $n = 10$) (Figura 3). El máximo nivel educativo de los docentes encuestados estuvo distribuido equitativamente entre pregrado, especialización y maestría (Figura 4).

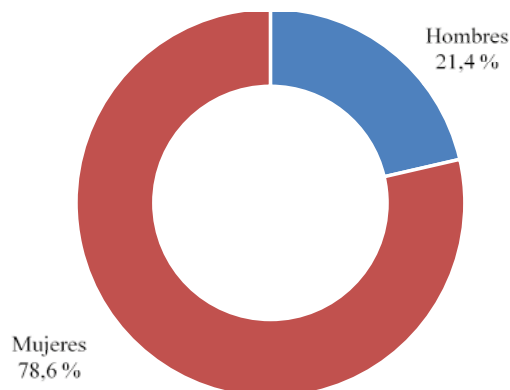


Figura 2. Género de los docentes encuestados

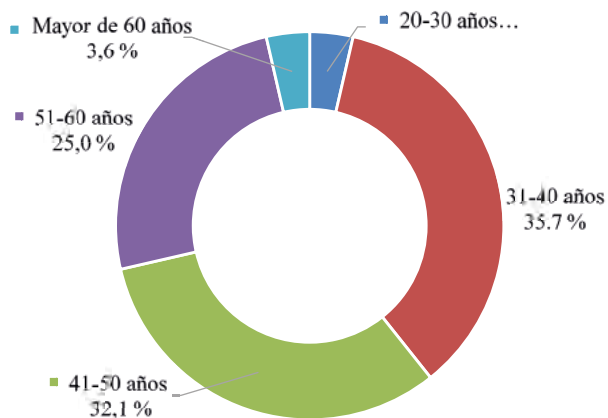


Figura 3. Edad de docentes encuestados

Tabla 4. Caracterización de las IEO participantes en el Acompañamiento

Caso	IEO	Comuna	Sector geográfico de la ciudad	Estrato	N.º de estudiantes	N.º total de docentes	N.º de docentes de inglés	Focalización MEN	Participación en acompañamientos anteriores
1	Montaña Mágica	Rural	Norte	1 y 2	1593	45	2	No	2018
2	Navegantes del Conocimiento	1	Noroeste	1	451	22	1	No	2017-2018
3	Oriente Nuevo	14	Oriente	1 y 2	3750	103	2	No	2017-2018
4	Alvacol	18	Sur	3	2363	89	6	Sí	2017-2018
5	Sueños Posibles	9	Centro	2	864	38	1	No	2015
6	Aprende y Transforma	7	Nororient	3	2877	86	2	No	2017-2018
7	Édgar Perea	7	Nororient	3	580	24	1	No	2017-2018
8	Trazando Rutas	7	Nororient	3	1235	48	5	Sí	2017-2018

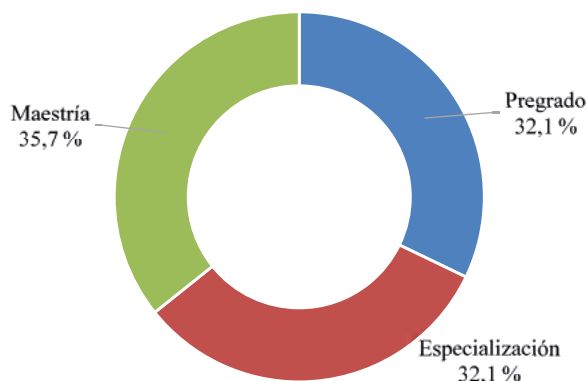


Figura 4. Máximo nivel educativo alcanzado de los docentes encuestados

La mayoría de los docentes encuestados enseñan en bachillerato (64,3%; $n = 18$) y un número menor (42,9%; $n = 12$) en primaria (ver Figura 5). La mitad de los encuestados tenía menos de 5 años de experiencia en la IEO donde se realizó el Acompañamiento, seis docentes (21,4%) entre 11 y 20 años, cinco entre 6 y 10 años (17,9%) y tres docentes (10,7%) tenían más de 20 años (Figura 6). Los docentes encuestados se vincularon al Acompañamiento principalmente por invitación de un directivo docente (46,4%; $n = 13$) y un número menor por iniciativa propia (25%; $n = 7$) o por designación de un directivo docente (14,3%; $n = 4$) (Figura 7). Otros docentes (14,3%; $n = 4$) manifestaron que decidieron ser parte del proyecto debido a la participación en la asignatura de formación en inglés, por invitación de un colega, por ser integrante del grupo dinamizador de la Red de Maestros de la ciudad, o por invitación de la SEM.

Siete docentes participaron en las entrevistas grupales. La información sobre el género, el rango de edad, la formación académica, el nivel en el que enseña y la experiencia docente en la IEO del proyecto de Acompañamiento se presenta en la Tabla 5.

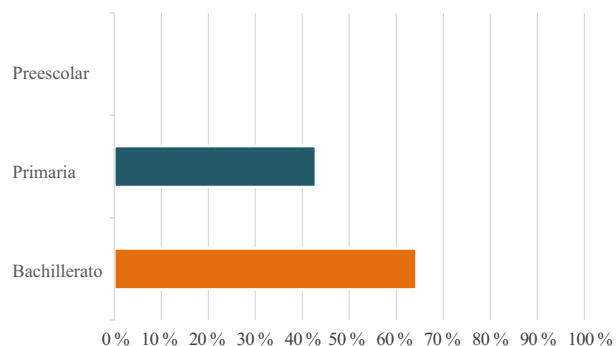


Figura 5. Nivel en el que enseñan los docentes encuestados

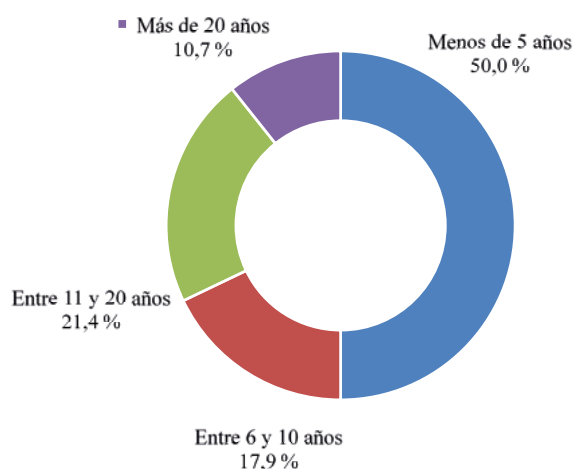


Figura 6. Tiempo laborado de los docentes encuestados en la IEO participantes en el proyecto de Acompañamiento

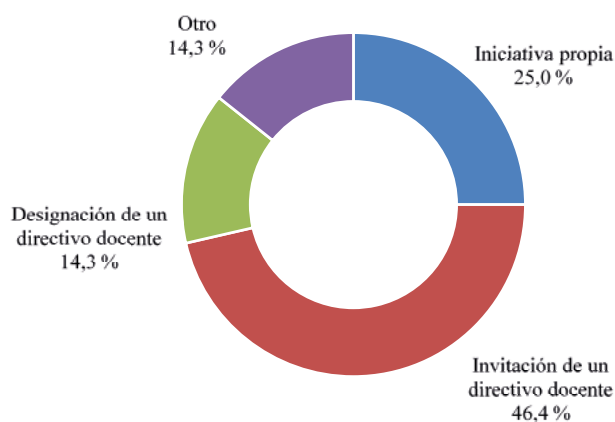


Figura 7. Origen del involucramiento del docente encuestado en el proyecto de Acompañamiento

Tabla 5. Docentes participantes en las entrevistas grupales

N.º	Convención	Sexo	Edad	Nivel en el que enseña	Formación	Experiencia docente en la IEO
1	ENT, docente de Montaña Mágica	F	51-60	Bachillerato	Lic. en Literatura e idiomas Maestría	Entre 11 y 20 años
2	ENT, docente de Navegantes del Conocimiento	F	41-50	Primaria Bachillerato	Lic. en educación preescolar	Menos de 5 años
3	ENT, docente de Oriente Nuevo	F	51-60	Primaria	Lic. Básica Primaria	34 años
4	ENT, docente de Alvacol	F	Más de 60	Básica secundaria	Lic. en Lenguas Modernas Lic. en Literatura	10 años
5	ENT, docente de Sueños Posibles	F	31-40	Bachillerato	Lic. en Lenguas Extranjeras	Menos de 5 años
6	ENT, docente de Édgar Perea	M	51-60	Bachillerato	Lic. en Lenguas Modernas	Entre 6 y 10 años
7	ENT, docente de Trazando Rutas	F	51-60	Primaria	Lic. en Educación preescolar Esp. en Gerencia Educativa	26 años

Métodos de recolección de datos

Utilizamos tres instrumentos en la recolección de la información: el informe final de cada una de las ocho instituciones, una encuesta a docentes y dos entrevistas grupales con docentes.

Informes finales del Acompañamiento a las IEO

Estos documentos ofrecen información sobre los procesos que se llevan a cabo en las instituciones. Hatch (2002) incluye los documentos en el grupo de datos no intrusivos, dado que no hay interferencia en la puesta en marcha del fenómeno social estudiado. En este caso, los informes del Acompañamiento son récords de las actividades que se llevaron a cabo en el proyecto y sirven de fuente de análisis sobre su desarrollo.

Cada profesor acompañante elaboró el informe final del proceso desarrollado en la institución a la cual fue asignado. En los proyectos de Acompañamiento de la Universidad del Valle a instituciones educativas oficiales durante los años 2015 y 2017 se habían usado modelos de estructura del informe. El esquema del informe de 2019 tomó algunos elementos de estos modelos y agregó otros, teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación que guiaron el

proceso y la intención del monitoreo etnográfico. En consecuencia, la estructura del informe es la siguiente:

Introducción

1. Datos de la IEO.
2. Resultados de la prueba Saber 11.
3. Informe de la revisión documental.
4. Jornadas de acompañamiento orientadas a la planeación curricular.
5. Jornadas de asesoría y acompañamiento orientadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas: acompañamiento en el aula y secuencia didáctica.
6. Conclusiones generales y recomendaciones.
7. Anexos.

En lo referente al primer punto (o capítulo) del informe, los datos de la institución contenían información básica que buscaba no solamente identificar la institución y sus participantes, sino también dejar un récord escrito que permitiera continuar con los procesos en proyectos similares en el futuro; esto con el fin de facilitar el trabajo a largo plazo que se visiona desde el monitoreo etnográfico. Los datos que se incluyeron fueron: nombre de la institución, rector(a), dirección,

comuna, estrato en el que se localiza, número de sedes, si la institución estaba focalizada por el MEN, si había habido o no participación en proyectos de Acompañamientos de años anteriores (y en caso afirmativo, qué años), y los nombres, los cargos y los contactos de docentes y directivos participantes en las distintas actividades del Acompañamiento.

Dada la importancia que otorgan el MEN, la SED, las mismas instituciones y, en general, la ciudadanía a la prueba estandarizada Saber 11, el segundo punto del informe incluyó información sobre los resultados históricos de este examen desde el año 2015, cuando se inició la serie de proyectos de seguimiento de la SEM hasta el año 2019, fecha de la última versión, antes de la pandemia del COVID-19. Los datos de la prueba se presentaron tanto en forma desagregada por cada nivel de competencia (A-, A1, A+, B1, B+) como por puntaje y nivel promedio en la institución, así como la desviación estándar. En un párrafo, se presentó un análisis breve de los resultados acerca del nivel de inglés (en ese momento actual) de los estudiantes de la IEO, las variaciones de nivel en los últimos años, y la relación de los resultados con lo encontrado en la IEO en términos de planeación curricular, prácticas de enseñanza y condiciones institucionales. Esta información, previamente discutida con los docentes, tiene como fin dejar una sistematización de las pruebas que brinde a los docentes mayores elementos para apropiarse de sus procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, como bien lo señala Hymes (1980):

El gran valor del monitoreo etnográfico cooperativo es que los participantes del programa alcanzan la mayor comprensión posible de la manera como este se implementa, sus muestras de éxito, fortalezas y debilidades, en relación con sus aspiraciones. Los participantes no estarán en posición de ser confrontados por los cuadros y tablas de agentes externos [...] sin nada que decir. Los participantes no serán espectadores [sino que] tendrán conocimiento concreto de su

progreso en el programa y ser capaces de atender los procesos de los que han sido parte, cualquiera que sean las estadísticas y gráficos que una evaluación formal pueda producir (p. 115).

El tercer punto del informe corresponde a la revisión documental, que recogió las respuestas a las preguntas sobre el estado actual del currículo para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, tal como se refleja en los documentos institucionales, y si se han integrado los documentos del MEN para la enseñanza del inglés en los documentos institucionales; en caso afirmativo, se inquirió sobre la forma en que se integraron.

En el cuarto punto sobre las jornadas de acompañamiento orientadas a la planeación curricular, se relacionaron en una tabla las fechas en que se hicieron las visitas a la institución, los nombres de los participantes en cada fecha, los contenidos de las sesiones y los anexos pertinentes. Este punto también contó con un resumen descriptivo del desarrollo de las reuniones, incluyendo qué información se presentó a los asistentes, sus observaciones y reacciones, y los compromisos a los que se llegó. Muy importante en esta sección fue la inclusión de los comentarios de los participantes con respecto a necesidades o problemas contextuales específicos. También se incluyó la intensidad horaria del área de inglés en cada uno de los grados y, finalmente, la descripción de los avances en materia de planeación curricular y documentos institucionales logrados en el acompañamiento. Particularmente, se tuvieron en cuenta asuntos que sabíamos por informes de proyectos de seguimiento anteriores eran motivo de preocupación para directivos y docentes: incremento de intensidad horaria, decisiones sobre transversalidad, integración de las mallas de aprendizaje del MEN en primaria, entre otros. Este capítulo respondió a la pregunta sobre los cambios que se hicieron en el PEI, el plan de área, el plan aula u otros documentos para reflejar las intenciones de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la institución.

El quinto aspecto del informe contenía información sobre la planeación y ejecución de prácticas pedagógicas de los docentes. El apartado incluyó información sobre las fechas, los nombres de los docentes y contenido de la visita. Se describieron las clases observadas, tomando el formato de acompañamiento en el aula como referencia (véase Anexo 1), así como la discusión con el/la docente sobre la clase. En resumen, el capítulo 5 del informe contenía las respuestas a las preguntas sobre las prácticas pedagógicas, su significado para los docentes que las implementan, los aspectos positivos y negativos de las prácticas para los docentes y la relación de las prácticas con las políticas; y si hubo algún tipo de impacto a partir del seguimiento.

El último punto del informe incorporó una valoración general de la experiencia, con logros alcanzados, los compromisos establecidos y los aspectos que no se lograron desarrollar, además de recomendaciones para que la institución prosiguiera el proceso de fortalecimiento y recomendaciones para que la SEM pudiese continuar y mejorar los procesos de acompañamiento en los próximos años. La información del documento en su conjunto, y de este último punto en particular, sirve de referencia para la trazabilidad del trabajo

realizado en el seguimiento y para el apoyo de nuevos procesos similares.

La Tabla 6 recoge la información sobre los documentos analizados para la investigación que se reporta en este libro. La diferencia en la extensión de los informes está relacionada principalmente con el número de anexos incluidos. Cabe anotar que los informes finales de las IEO se usaron como base para el análisis de cada institución, el análisis transversal y la escritura de los capítulos 4 al 11.

Encuestas

Las encuestas son ampliamente usadas en la investigación educativa. Este instrumento permite la recolección de información en forma rápida y confiable (Cohen *et al.*, 2018), a la vez que es una opción económica en costos y tiempo. Se diseñó una encuesta a docentes que fue piloteada y cuya confiabilidad y validez fueron evaluadas usando el alfa de Cronbach (α) por un estadístico profesional. De acuerdo con los resultados, se eliminaron dos preguntas cuyos resultados estaban por debajo del 0,70 del coeficiente alfa de Cronbach. El cuestionario en su edición final incluyó un total de 39 preguntas divididas en tres secciones: (a) características generales de su IEO, (b) la experiencia

Tabla 6. Documentos de informes finales de Acompañamiento a las IEO

N.º de doc.	Convención	Institución educativa a la que pertenece el informe final del Acompañamiento	N.º de págs.
1	INF Montaña Mágica	IEO Montaña Mágica	83
2	INF Navegantes del Conocimiento	IEO Navegantes del Conocimiento	65
3	INF Oriente Nuevo	IEO Oriente Nuevo	102
4	INF Alvacol	IEO Alvacol	55
5	INF Sueños Posibles	IEO Sueños Posibles	54
6	INF Aprende y Transforma	IEO Aprende y Transforma	82
7	INF Édgar Perea	IEO Édgar Perea	53
8	INF Trazando Rutas	IEO Trazando Rutas	80
Total págs.			574

de participación en el Acompañamiento curricular, y (c) la opinión sobre el proyecto. La encuesta en línea se alojó en SurveyMonkey y se aplicó entre mayo y agosto de 2020 a docentes de las 44 instituciones educativas oficiales a las que estaba dirigido el proyecto de Acompañamiento del año 2019, obteniéndose 74 respuestas en total, con 69 respuestas válidas. Para el propósito de este libro, analizamos solo las 28 respuestas de los docentes que trabajan en las ocho instituciones de los estudios de caso seleccionados para el proyecto de investigación que aquí reportamos. De acuerdo con las estadísticas que arroja la plataforma, los participantes tardaron 28 minutos en responder la encuesta. La convención que usamos para remitir en el libro los comentarios que hicieron los docentes en las encuestas fue «ENC» y para indicar la fecha en la que se hizo el comentario se utilizó el formato de día, mes, año.

Entrevista grupal con docentes

Las entrevistas grupales son adecuadas cuando los participantes comparten experiencias sobre el asunto investigado, lo cual posibilita la discusión sobre el tema en cuestión. Además, tienen la ventaja de ahorrar tiempo tanto a los investigadores como a los participantes (Cohen *et al.*, 2018).

Se llevaron a cabo dos entrevistas grupales que sumaron 2 horas y 40 minutos (1h15m y 1h25m), el 30 de septiembre de 2020. Las entrevistas se hicieron en línea a través de la plataforma Zoom en ambos casos, y fueron grabadas y transcritas. En total participaron 7 docentes, divididos en dos grupos de 4 y 3 docentes. La mayoría de los participantes fueron mujeres (85,7%; $n = 6$) y todos ellos habían sido parte del Acompañamiento y contestado la encuesta.

Las preguntas de la entrevista se elaboraron con base en el análisis de la encuesta. En este sentido, se establecieron cinco temas centrales: directivos docentes, documentos institucionales, prácticas pedagógicas, cultura profesional y uso del inglés, y factores favorecedores, para un total

de diez preguntas (véase Anexo 2). Durante las entrevistas, se dio libertad a los participantes para responder, es decir, no todos respondieron a todas las preguntas, y también se permitió que comentaran o complementaran las respuestas entre ellos. En general, hubo balance en la participación de los docentes. La convención usada para citar a los docentes participantes en las entrevistas grupales fue «ENT» y el estilo para indicar la fecha fue el formato de día, mes, año.

Análisis de la información

La información fue analizada cuantitativa y, sobre todo, cualitativamente, en correspondencia con el tipo de datos y el propósito de la investigación.

Se hizo un análisis cuantitativo de la encuesta a docentes a través de la estadística descriptiva para las preguntas cerradas. Entre las medidas de tendencia central, se calculó la media aritmética, considerada la mejor medida para estimar un valor desconocido de cualquier puntaje en una muestra, al reflejar cada una de las respuestas (Ravid, 2020). También se recurrió al sitio web SurveyMonkey, ya que esta arroja automáticamente la media aritmética en los resultados, en forma de tablas y figuras.

El primer paso en el análisis fue filtrar, de todas las respuestas de los docentes que hicieron parte del proyecto de Acompañamiento, las respuestas de las IEO participantes en el proyecto de investigación, obteniéndose una muestra de 28 del total de 74 encuestas. Luego se procedió a bajar de SurveyMonkey los análisis, que fueron interpretados por dos de los investigadores de manera independiente, para luego compararlos, discutirlos y llegar a acuerdos sobre los hallazgos. Se usó un Google Sheet compartido para sistematizar estos análisis.

Adicionalmente, cada profesor acompañante analizó la tendencia de los resultados de la prueba Saber 11 entre los años 2015 y 2019 (cinco años

consecutivos) de las instituciones que acompañó, para lo cual usó la media aritmética y la desviación estándar. Esta última permitió analizar la distancia media de las puntuaciones alrededor de la media de distribución, por lo cual se puede identificar la variabilidad de los resultados. La desviación estándar mide la dispersión de los datos. El análisis de Saber 11 se hizo en el nivel global de las IEO, para lo cual se obtuvo un puntaje promedio y el correspondiente nivel del MCER. Además, se identificó el número y porcentaje que los estudiantes obtuvieron en cada uno de los niveles de competencia del MCER.

Por otro lado, para el análisis cualitativo, se empleó análisis temático (Braun y Clarke, 2006) a las preguntas abiertas de la encuesta, las entrevistas grupales a los docentes y los informes de los acompañamientos. En el análisis temático se identifican y reportan patrones (temas) que muestran la tendencia de los datos. Las fases para este tipo de análisis incluyen la familiarización con los datos a través de la lectura y relectura, la generación de códigos, la búsqueda de temáticas, la revisión de las mismas (generadas a través de las citas y en el conjunto de datos), la definición y nombramiento de los temas y la producción del

reporte. De acuerdo con Braun y Clarke, el análisis temático es útil para producir reportes que informen el desarrollo de políticas, además de permitir la emergencia de categorías desde los datos y no solo de categorías previamente establecidas. En este sentido, el análisis temático se considera apropiado para el análisis del Acompañamiento a las IEO, en la medida en que su intención es contribuir a los futuros proyectos de este tipo, a partir de las realidades de los contextos escolares.

En el caso de la entrevista, inicialmente se transcribieron los audios de las grabaciones de video y se hizo lectura reiterada de los datos para codificar y recodificar la información. Se organizó la información en una hoja de cálculo en línea de Google. Se identificaron seis temas (primera fila) y veintiocho subcategorías (segunda fila), como se puede apreciar en la Tabla 7.

Para el análisis de los informes del acompañamiento se elaboró una matriz en Excel que permitió comparar y contrastar segmentos seleccionados o citas de los distintos informes de acuerdo con las áreas de indagación: planeación curricular, prácticas pedagógicas y caracterización de las instituciones; en esta última se incluyeron los resultados de la prueba Saber 11.

Tabla 7. Temas y subcategorías de la codificación de las entrevistas grupales

Generalidades de las IEO	Planeación curricular	Prácticas pedagógicas	Percepciones de los asesores	Debilidades del proyecto	Sugerencias
Infraestructura	Intensidad horaria	Transformación de las prácticas	Actitud	Discontinuidad en la contratación	Sugerencias al proyecto
Características de las IEO	Integración curricular	Valoración de documentos del MEN	Acciones	«Otra actividad urgente»	Sugerencias a las Secretarías de educación
Gestión de los directivos	Reuniones de área	Acercamiento a metodologías del MEN	Conocimiento disciplinar		
Actitud de los docentes	Avance en documentos institucionales	Debilidades de metodologías del MEN	Realimentación del proceso		
Escasez de docentes	Relato de práctica pedagógica durante la pandemia	Factores negativos			
	Transversalización	Estrategias de integración			
		Relación entre las prácticas y las metodologías implementadas con la política oficial			
		Aspectos positivos del acompañamiento en el aula			
		Política oficial y contexto real de la IE			

En la planeación curricular y de acuerdo con las preguntas subsidiarias de investigación, se incorporaron las subcategorías: características del currículo planeado, concepción de lengua, concepción de aprendizaje de la lengua, integración documentos MEN, y modificaciones a la planeación en el seguimiento. En relación con las prácticas pedagógicas se incluyeron las subcategorías: metodologías implementadas por los docentes y uso de materiales, relación entre las prácticas y las metodologías implementadas con la política oficial, intención y significado de las prácticas pedagógicas para los docentes que las implementan, experiencia de acompañamiento a la práctica pedagógica: relato e impacto. Al final, en la caracterización, además de la subcategoría prueba Saber 11, se identificaron aspectos de las IEO relevantes para el proyecto: año de escritura del PEI, estrato en el que se localiza la institución, número de estudiantes y de docentes de inglés, y si la institución estaba focalizada por el MEN. Una vez llenada la matriz con los segmentos relevantes, se procedió a la identificación de tendencias.

Por último, después de terminar los análisis individuales por instrumento, se procedió a hacer el análisis transversal (Stake, 2006) para comparar y contrastar los resultados. Se emplearon los tres temas amplios de la matriz usada para el análisis de los informes: «caracterización de las IEO», «planeación curricular» y «prácticas pedagógicas», pero esta vez los resultados de dichos informes fueron comparados y contrastados con los resultados de la encuesta y de las entrevistas. Además, para la prueba Saber 11, se agregaron los años 2020 y 2021, que fueron posteriores al proyecto de Acompañamiento. Los temas y categorías finales se presentan en el capítulo 12.

Confiabilidad

Varios elementos contribuyen a la confiabilidad de la investigación. En primer lugar, la recolección de la información desde distintas fuentes (docentes de las IEO y profesores acompañantes, a través de los informes elaborados), así como de instrumentos (encuesta, entrevistas, documentos), permitió la triangulación necesaria para comparar y contrastar los resultados y obtener una visión más comprehensiva y cercana a la realidad del fenómeno estudiado. En segundo lugar, este proceso de triangulación también lo aplicamos en el análisis de información, a través de la discusión de los análisis individuales de los investigadores. Al finalizar el estudio, hicimos un ejercicio de socialización de resultados con los profesores (*member check*), lo cual dio mayor grado de validez a nuestras interpretaciones. En tercer y último lugar, el uso de la información de proyectos de acompañamiento anteriores (es decir, de los años 2015, 2017 y 2018) facilitó conocer la situación de las instituciones, no solo actual, sino también su evolución a través del tiempo. Estos elementos, la triangulación, *member check* y tiempo prolongado, soportan la confiabilidad de la investigación (Marshall y Rossman, 2016).

Consideraciones éticas

Una consideración ética importante en el proyecto fue el posicionamiento que desde el inicio se tuvo frente a los docentes y su labor. En vez de posicionar a los docentes como los responsables del «fracaso» de la política de fortalecimiento del inglés o en un lugar subordinado frente al profesor acompañante, el grupo de investigadores y profesores acompañantes intentamos establecer relaciones horizontales y valorar el conocimiento que los docentes tenían de sus contextos y su experiencia en la enseñanza.

También tuvimos en cuenta el derecho a la privacidad, por lo cual la identidad de las instituciones y la de los docentes participantes han sido protegidas mediante el uso de pseudónimos. Los directivos otorgaron autorización para el uso de la información de sus instituciones a través de un consentimiento informado y diseñado para este propósito (consúltese Anexo 3), mientras que los docentes fueron consultados sobre el interés en participar en la investigación y firmaron consentimientos informados al contestar la encuesta en línea (ver Anexo 4).

En este capítulo, hemos descrito el enfoque y diseño de la investigación, con información de elementos clave como el contexto, los participantes, los instrumentos de recolección de la información, los procedimientos para su análisis y algunas consideraciones éticas que guiaron el estudio. En los próximos ocho capítulos, presentamos los resultados en cada una de las instituciones con descripciones detalladas que permitan conocer cada caso en su complejidad.

Capítulo 4

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL MONTAÑA MÁGICA: EL DESAFÍO DE LA RURALIDAD

DOI: 10.25100/peu.869.cap4

 Diana Milena Gutiérrez Duque¹⁰

Generalidades de la IEO

La IEO Montaña Mágica se encuentra ubicada en zona rural de Santiago de Cali, es parte de la comuna 1 y recibe estudiantes de familias pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Cuenta con la sede principal y dos sedes anexas, una de las cuales atiende los niveles de Preescolar y Primaria en la mañana y la tarde, mientras que la otra lo hace en jornada única. En la sede principal se imparten los niveles de Básica y Media en la mañana, la tarde y la noche. La institución ofrece las modalidades académica y técnica en auxiliar de diseño gráfico. El total general de la población estudiantil es de 1593 y un poco menos de la mitad de los estudiantes (647) pertenecen a la sede principal. Montaña Mágica cuenta con dos docentes de inglés tanto en la jornada de la mañana como de la tarde. La institución no es focalizada, es decir, en ella no se implementan las acciones de la política educativa Colombia Bilingüe, como los programas de desarrollo profesional o la dotación de los libros de texto publicados por el MEN.

Durante la revisión documental, se tuvieron en cuenta los resultados de la sección de Inglés de la prueba Saber 11 de los últimos cinco años. Se encontraron las variaciones que se presentan en la Tabla 8 y en las Figuras 8 y 9, las cuales resumen estadísticas descriptivas del desempeño de los estudiantes en dicha prueba (media y desviación estándar), así como la distribución de los estudiantes en los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002).

¹⁰ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

Tabla 8. Resultados de la IEO Montaña mágica en las pruebas Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A1	48	8	54%	40%	4%	1%	1%
2016	A1	50	9	48%	29%	18%	5%	0%
2017	A-	46	10	62%	23%	11%	4%	0%
2018	A1	48	9	50%	33%	16%	1%	0%
2019	A1	48	7	47%	27%	26%	0%	0%

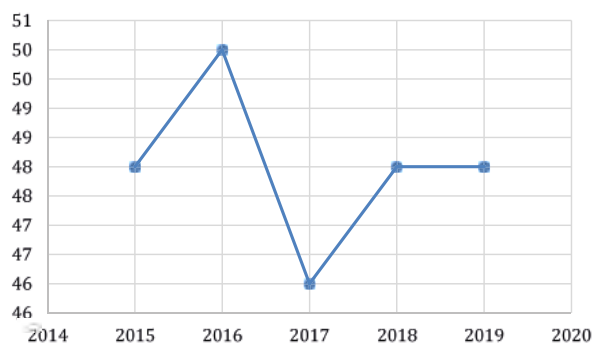


Figura 8. Evolución de la media de desempeño de la IEO Montaña Mágica en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

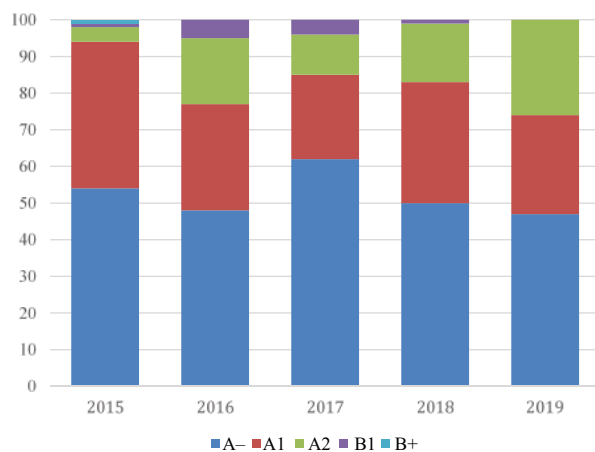


Figura 9. Distribución de los estudiantes de la IEO Montaña Mágica en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

La Tabla 7 y las Figuras 8 y 9 muestran que el nivel de inglés de los estudiantes de la IEO Montaña Mágica es, en general, básico, A1. Los resultados de la media reflejan un desempeño sostenido de 48 puntos durante los años 2015, 2018 y 2019, puntaje que está en el límite más bajo del nivel A1 (el MEN establece el rango A1 entre 48 y 57 puntos). En el año 2016, se presentó un aumento de la media a 50 puntos, siendo el año en que se registró el mayor número de estudiantes (5%) en el nivel B1.

En 2018, el promedio del nivel A- bajó y los resultados en el nivel A1 subieron del 23% al 33%, lo cual pudo estar asociado, de acuerdo con los docentes, al trabajo previo de práctica en el que «los estudiantes se familiarizaron con el tipo de prueba». Entre los años 2017 y 2018, se logró una transición positiva del nivel A- (disminuyó en un 12%) al nivel A1 (aumentó en un 10%). Esta migración refleja el aumento en el nivel de inglés de la población estudiantil al menos de un nivel al otro. Al mismo tiempo, el nivel A2 subió del 11% al 16% y el nivel B1 bajó del 3% al 1%. Para el año 2019, los porcentajes reportaron una leve migración hacia niveles superiores, es decir, fueron menos los estudiantes ubicados en los niveles A- y A1, y más los estudiantes ubicados en el nivel A2. De hecho, entre 2015 y 2019 se observa que la tendencia en el nivel A2 en cuanto al aumento gradual del porcentaje de estudiantes ha sido del 4% en el 2015 al 26% en el 2019 (con excepción de la transición 2016 a 2017, donde se observa una disminución).

Según los docentes, las mejoras, aunque leves, se deben también a un cambio de actitud en los estudiantes. Así lo expresaron:

En años anteriores había existido un bloqueo en los estudiantes frente a la lengua extranjera, pero en la actualidad no es así. Los estudiantes tienen ahora una mentalidad distinta y hay más apertura e interés hacia la lengua extranjera y, cuando se gradúan, además de querer continuar con sus estudios posteriores, también quieren seguir estudiando inglés. (Docente de la IEO Montaña Mágica en reunión de trabajo durante la asesoría, 20 de agosto de 2019)

Esta percepción de los docentes puede interpretarse de diversas maneras. Por un lado, los docentes señalaron en el Acompañamiento que ha habido un cambio en las prácticas pedagógicas en la IEO, el cual ha tenido un impacto positivo en los estudiantes. Por otra parte, podría ser también que cada vez es más evidente la pertinencia de poder comunicarse en inglés. Cali ha sido sede de eventos deportivos, culturales y turísticos que la han convertido en destino de un importante número de visitantes extranjeros que se comunican en inglés, independientemente de su nacionalidad de origen. Estos eventos han abierto la posibilidad a jóvenes de vincularse a estos eventos, ya sea laboralmente o a través del voluntariado, brindando así oportunidades de beneficios económicos o desarrollo personal e intercultural, de manera que puede ser que los estudiantes estén más abiertos al aprendizaje del inglés de forma más consciente, teniendo en cuenta las posibilidades que se les pueden presentar, máxime cuando los docentes les animan a que participen en estos eventos.

Pese al incremento en el desempeño por niveles diferenciados, luego de varios años de instrucción, el desempeño global de la IEO Montaña Mágica sigue siendo A1, es decir que los estudiantes de esta IEO son apenas capaces de usar frases sencillas para necesidades inmediatas, dar información personal básica y relacionarse de

forma elemental con un interlocutor. Hemos recomendado que, para avanzar en los aprendizajes y mejorar el nivel promedio general, los docentes podrían considerar realizar un trabajo colaborativo con los docentes del área de Lengua Castellana en aras de trazar estrategias de acción conjuntas. Lo anterior se sugiere teniendo en cuenta la relación entre las habilidades de lectura en la lengua materna y el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera (Artieda, 2017; Gutiérrez y Mayora, 2021; Kahn-Horwitz et al., 2006).

Planeación curricular

Para el proceso de la revisión documental en la IEO Montaña Mágica, se tuvo acceso al capítulo de fundamentación del PEI del año 2016. Por ser una IEO rural, se accedió también al componente legal y contextual del Proyecto Institucional Educativo Rural y Comunitario (PIERC), cuyo año no se especificaba. De acuerdo con estos documentos, el área de Humanidades está compuesta por las asignaturas de Lengua castellana e Idioma extranjero, es decir, inglés. Se pudo evidenciar así mismo que se reconoce el papel de la lengua castellana y de la lengua extranjera en los objetivos institucionales, basándose en los postulados de la Ley General de Educación, específicamente citando los artículos 21 y 22: «La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera» y «La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera» (Ley 115 de 1994). En la descripción del perfil del estudiante, en una sección denominada «Conocer», se menciona un planteamiento que claramente evoca el discurso del PNB y que está presente en los EBCI:

Maneja la comunicación oral y escrita del idioma inglés lo que le permite desenvolverse con éxito en las actividades estudiantiles y sociales e insertarse en el mundo globalizado del tercer milenio en el cual las distancias son cada vez más cortas. (PEI, p. 46)

Así mismo, en la sección del «Hacer» del perfil del estudiante, se describe: «Maneja con solvencia la comunicación oral y escrita de los idiomas inglés y francés, desenvolviéndose con éxito en las actividades estudiantiles, laborales y sociales, insertándose con éxito en el mundo globalizado del tercer milenio» (PEI, p.47).

Bajo las concepciones anteriores, se puede mencionar que la lengua en la IEO Montaña Mágica tiene una visión funcional y un enfoque comunicativo. De acuerdo con Álvarez Valencia (2018), la visión de lengua funcional tiene como fin que el estudiante sea competente en la lengua, esto quiere decir que se involucra «el conocimiento operacional y el conocimiento pragmático, que, a su vez, están compuestos por otros elementos como el conocimiento gramatical y textual y el conocimiento funcional y sociolingüístico respectivamente» (p. 59), lo cual es consistente con los propósitos de enseñanza de la lengua en la IEO. Así mismo, el PIERC presenta un planteamiento claro respecto a la visión de enseñanza en la IEO, según la cual la educación es asumida como un proceso de formación del ciudadano en el saber, en el saber hacer y el ser; este proceso de formación debe partir, de acuerdo con el documento, de la cultura del estudiante, su realidad social y su persona o aspecto afectivo.

En cuanto a la intensidad horaria, en Preescolar no se enseña la lengua extranjera debido al desconocimiento entre los docentes de este nivel, mientras que en Primaria la intensidad horaria corresponde a dos horas semanales y en Secundaria y en Media a tres horas por semana. El PIERC de la IEO Montaña Mágica integra y articula los lineamientos curriculares, planteados en términos de EBCI, que buscan potenciar en los estudiantes sus capacidades para resolver problemas particulares de la comunidad educativa e igualmente acercarse a problemáticas locales, regionales e incluso nacionales y mundiales.

El plan de área de la institución está estructurado con los siguientes apartados: nombre,

descripción, propósito del área, asignaturas, docentes orientadores, intensidad horaria, marco teórico acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales del área de Humanidades, objetivo general y específicos de dicha área, competencias del área (y de manera separada de lengua castellana e inglés), estrategias metodológicas, marco contextual de la metodología, recursos metodológicos, formas y medios para la evaluación, criterios de valoración continua, evaluación por competencias, tabla descriptiva de las competencias e indicadores de desempeño para lengua castellana e inglés, acciones de seguimiento para el mejoramiento, trabajo complementario de nivelación y profundización, planes de aula por período (tanto de la lengua castellana como de inglés de grado 1° a 11°), planes de aula de lengua castellana e inglés del programa nocturno y sabatino (ciclo III a ciclo VI), y la bibliografía.

El plan de área hace énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa como propósito primordial del área de Humanidades, considerando el carácter pragmático de la comunicación y reconociendo la importancia de los idiomas en la adquisición del conocimiento, la ciencia y la cultura. El documento evidencia un trabajo organizado y planificado, a pesar de algunos ajustes que es posible incorporar. Aunque la estructura del plan estaba en desarrollo cuando se tuvo acceso al documento, este reflejaba un trabajo colaborativo entre docentes de las asignaturas que componen el área. Se observó que la información plasmada es relevante, coherente y estaba bien articulada con los estándares. Los procesos de lectura y escritura se presentan como fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico; de esta manera, se establecen ejes conceptuales alrededor de los cuales se integra el conocimiento.

Sobre el plan de aula, como se puede ver en la Tabla 9, plantea al inicio una clara distinción entre el enfoque pedagógico y el enfoque metodológico (proyectos integrados y articulados); aunque de este último no hubo evidencias de la forma en

la cual se lleva a cabo. Por otra parte, el documento contempla tres grupos (persona, familia y comunidad) desde grado 1° a 11°. Luego, cada fase viene acompañada de preguntas animadoras con las que se pretende dar orientación general a la enseñanza. En el ejemplo de la Tabla 9, la fase es «Persona» y las preguntas animadoras hacen referencia a las preguntas de información personal, la escritura de textos autobiográficos, las estrategias de lectura de textos en inglés, y las competencias

y habilidades para responder pruebas de inglés. A partir de estas preguntas, se seleccionan los estándares de competencia escritos en primera persona y con algunos ajustes con respecto a la Guía n.º 22 *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras* del MEN. Hay un estándar seleccionado para abordar las estrategias de lectura en inglés que se proponen en la pregunta animadora, junto con la formulación de preguntas de tipo personal.

Tabla 9. Ejemplificación de la forma en la que se presenta el plan de aula de la IEO Montaña Mágica

Enfoque pedagógico: constructivista-humanista		Enfoque metodológico: proyectos integrados y articulados	
Área: Inglés Docentes orientadores:		Nivel: básica secundaria	Grado: undécimo (11°)
Objetivo: acompañar y potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes			
Fase	Estándar de competencia	Ejes conceptuales	Desempeños cognitivos a evaluar (DBA)
Persona Preguntas animadoras ¿Cómo formulo y contesto preguntas de información en inglés de una manera fluida? ¿Qué información puedo expresar en inglés al escribir textos autobiográficos? ¿Qué estrategias puedo utilizar al leer textos en inglés que contengan información de la vida cotidiana? ¿Cómo aplico mis conocimientos de inglés al contestar pruebas internas y externas que evalúan mi proficiencia en el idioma?	Escucha		
	En interacciones con hablantes nativos de inglés, reconozco elementos propios de su cultura y puedo explicarlos a mis compañeros.	1. <i>Review</i>	Identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud, relacionados con temas de interés general y de su entorno académico y la comparte con otros.
	Lectura		
	Comprendo textos de diferentes tipos y fuentes de interés general y académico	a. <i>Usual phrases</i> b. <i>Personal information questions</i> c. <i>WH questions</i>	Explica tanto en forma oral como escrita las causas y los efectos, así como el problema y la solución de una situación.
	Selecciono y aplico estrategias de lectura apropiadas para el texto y la tarea.	2. <i>Reading strategies</i> a. <i>Skimming</i> b. <i>Scanning</i> c. <i>Cognates</i>	Identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud relacionados con temas de interés general y de su entorno académico, y la comparte con otros.
	Escritura		
	Escribo textos que explican mis preferencias, decisiones y actuaciones.		
	Conversación		
	Participo en conversaciones en las que puedo explicar mis opiniones e ideas sobre temas generales y abstractos, y sobre personas.		
	Puedo iniciar un tema de conversación y mantener la atención de mis interlocutores. Cuando hablo mi discurso es sencillo y coherente.		

Fuente: adaptada del plan de aula de la IEO Montaña Mágica.

Seguidamente, en el plan de aula se presentan los «ejes conceptuales» que, en otros modelos tradicionales de currículo, corresponden a los contenidos, las unidades de conocimiento o temas que el estudiante necesita conocer y aplicar para lograr las competencias planteadas en los objetivos (Nunan, 2001). Los ejes conceptuales incluyen elementos de tipo gramatical (*Wh questions*) y cognitivo (*reading strategies*), estableciéndose correspondencia con los EBCI. Por otra parte, en el ejemplo no hay contenidos (ejes conceptuales) ni DBA (desempeños cognitivos) para los estándares asociados a la escritura y la conversación. Esto puede deberse simplemente al hecho de que el plan de área aún estaba en revisión al momento del acompañamiento o puede tratarse a la dificultad propia derivada de la planeación de las habilidades productivas (Brown y Lee, 2015).

Por último, el plan de aula presenta los desempeños cognitivos a evaluar, que en este caso están expresados en los DBA (MEN, 2016a). Se debe señalar la coherencia entre los DBA y los EBCI seleccionados para Secundaria, aunque en la Primaria se observó que, en casi todos los grados, bajo el rótulo DBA se presentaban estándares del MEN (2006). Esto revela una confusión en la conceptualización de estos términos, ya que, si bien se complementan, no es pertinente establecerlos como meta de aprendizaje para un grado un estándar, que se espera sea alcanzado en un periodo de varios grados (1° a 3°, por ejemplo), y considerarlo equivalente a un DBA que es más preciso y brinda una ruta concreta para cada año escolar. Como ya se mencionó, el desarrollo de la competencia comunicativa se plantea con énfasis en el plan de área, mas no así en el plan de aula, en el que los ejes conceptuales no muestran funciones comunicativas a desarrollar.

La práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas que aquí se describen corresponden al acompañamiento en el aula a dos docentes de inglés de bachillerato de los grados 8° y 9°, ambas licenciadas y formadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se presenta la primera observación de clase con el grado 8° en la cual se identificaron dos momentos, presentación del contenido y la práctica.

El objetivo de la clase de octavo grado fue clasificar objetos en contables y no contables. La lección inició retomando el tema visto en la sesión anterior y posteriormente se planteó el propósito de la clase acompañada. Las instrucciones de la actividad se dieron en español y luego la docente continuó la interacción en inglés. Algunos estudiantes de manera voluntaria clasificaron imágenes de sustantivos en contables y no contables, mientras que el resto validaba la clasificación y de esta manera demostraban la comprensión del tema. La docente explicó la diferencia entre *there is...* y *there are...* con ejemplos en el tablero, los cuales fueron copiados por los estudiantes en sus cuadernos. Así mismo, la profesora explicó el uso de los artículos *a/an*. En la segunda parte de la clase, cada estudiante recibió una ficha de trabajo con tres secciones de ejercicios, de los que solo debían realizar el segundo punto que consistía en clasificar treinta y cuatro sustantivos en contables y no contables. Los estudiantes usaron recursos como apuntes, fichas anteriores en donde previamente habían trabajado el vocabulario y la docente propuso el uso del diccionario. Al finalizar la lección, por motivos de tiempo, no se hicieron preguntas o actividades para evidenciar el aprendizaje o aclarar dudas, sino que la docente anunció que recogería la actividad en la siguiente sesión. Como se puede inferir, la actividad estuvo centrada en aspectos lexicales y sintácticos, asociado con el *grammar-translation method* que privilegia la lengua escrita y refleja una visión

tradicionalista de la enseñanza del inglés. Estas actividades del currículo ya ejecutado se distancian de lo descrito en el perfil del estudiante, que hace énfasis en la comunicación. En este sentido, autores como Richards y Rodgers (2014) resaltan la importancia de proponer variedad de actividades en la medida en que se alcancen los objetivos comunicativos, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos (intercambio de información, negociación del significado e interacción).

La segunda clase acompañada a este grado se dio después de realizar la planeación de manera conjunta con la docente. El objetivo del acompañamiento era reforzar la clase anterior, pero incorporando actividades comunicativas que permitieran la interacción entre grupos de estudiantes en inglés de manera natural. Para ello, se propuso llevar a cabo un reto usando *How much/many...?* en el supermercado. El salón se dispuso de manera específica ubicando cuatro estaciones con material concreto y ejercicios, en los que los estudiantes rotaron en grupos y completaron las actividades. Si bien las instrucciones se dieron en la lengua materna para asegurar la comprensión de la actividad, en el desarrollo de esta se incorporó el uso del inglés. En la primera estación se dispuso material concreto y un cartel con vocabulario referente a recipientes y cantidades. En la segunda estación se colocó un cartel con la diferencia entre contables y no contables, y el uso de las estructuras *how much...* y *how many...* La tercera estación consistía en una mesa con material concreto y pósteres con la exhibición del vocabulario de los productos del supermercado. La última estación era de preguntas tipo *how much...* y *how many...* que se debían clasificar en contables y no contables. Todos los estudiantes estuvieron muy motivados, en algunos casos se pudo observar que intentaban hacer uso de la lengua extranjera, aunque predominó el uso del español para aclarar dudas entre pares, así lograron terminar el reto de la guía.

De las dos prácticas acompañadas en el grado 8° se puede concluir que las actividades generaron interés en los estudiantes y se pasó de trabajar individualmente a propiciar la interacción entre pares para hacer uso de la lengua extranjera de manera más significativa. La mayoría de estudiantes privilegió el uso de la lengua materna para llevar a cabo las actividades, lo cual puede estar asociado a diversos factores como la falta de vocabulario o de claridad en el uso, o aplicación de las estructuras que se estaban presentando en el momento de la clase. De igual forma, podría estar evidenciando la falta de práctica oral en los grados anteriores. Las actividades estaban en correspondencia con el objetivo planteado, aunque al cierre de cada clase no se evidenció realimentación, en algunos casos porque los estudiantes requirieron más tiempo para completar la actividad y en otros por interrupciones ajenas a la clase. Es de anotar que la realimentación es necesaria en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje para que las actividades y evaluaciones no se usen solo como una forma de medir los saberes o los conocimientos de los estudiantes, sino que también sea oportuna para indagar, crear y enriquecer el proceso. Así mismo, las prácticas reflejaron la necesidad de dar un mayor *input* desde el inicio del año escolar con expresiones de uso frecuente, con el fin de que los estudiantes interactúen de forma más natural. Por ejemplo: *What is...?*, *How do you say...?*, *Is it countable or uncountable?*, *I think...*, solo por mencionar algunas. Teniendo un mayor *input* se dinamiza la clase, los estudiantes adquieren más confianza y familiaridad con la lengua extranjera y les da más oportunidad de participar e interactuar desde el enfoque comunicativo. Frente a este propósito se debe mencionar el esfuerzo de la docente por preparar la segunda clase centrada en los estudiantes, utilizando material didáctico auténtico que permitió trabajar los conceptos de manera concreta e interactiva, propiciando una experiencia amena

y significativa para los estudiantes que les hizo interesarse por la lengua inglesa.

A continuación, se describe la primera de las dos clases acompañadas en el grado 9° cuyo objetivo fue identificar y usar los conectores de secuencia en varios formatos.

La clase inició en inglés con el saludo, la presentación del tema y las instrucciones de la actividad. Los estudiantes pegaron en el tablero cartulinas con los títulos de las estructuras gramaticales estudiadas: *conditionals*, *comparisons*, *connectors of cause and effect*, *addition* y *opposition*. Luego la docente mostró tarjetas con algunos conectores y los estudiantes las clasificaron en el grupo al que correspondían. Posteriormente, en parejas, los estudiantes desarrollaron una actividad de cuatro ejercicios con conectores de secuencia en los que debían identificarlos en una lectura, usarlos para completar un texto y para realizar un escrito corto inédito. Al final de la lección, la docente recogió la actividad, pero al igual que en las prácticas de grado 8°, no hubo un cierre de la clase para verificar la comprensión y las respuestas de cada pareja.

En el segundo acompañamiento a este grado, se había concertado previamente con la docente la importancia de la ambientación del aula, el monitoreo constante en los grupos de trabajo y el modelado de las actividades a realizar antes de ejecutarlas. El objetivo de la clase fue identificar acciones en pasado continuo. Su inicio fue similar al de la primera clase acompañada. Se asignaron las parejas de trabajo y se entregó a cada una el material, que consistía en historietas sin texto para que de manera creativa los estudiantes escribieran el contenido. La maestra monitoreó el trabajo de los grupos y brindó el apoyo requerido y, al final, cada grupo entregó el trabajo realizado.

En ambas clases las actividades fueron seleccionadas y diseñadas para generar interés en los estudiantes y propiciar el uso de la lengua extranjera significativamente; este objetivo se logró de manera más sólida en la segunda clase, en la que

algunos alumnos usaron la lengua extranjera de forma más espontánea, así como las expresiones de uso frecuente exhibidas en el salón. Las actividades estuvieron acordes con el objetivo planteado, aunque al cierre no hubo realimentación o evaluación de los ejercicios. Después del primer acompañamiento se sugirió modelar las actividades antes de ser implementadas y asegurar la comprensión de la instrucción. Así mismo, se monitoreo cada grupo, lo que se hizo en la segunda clase para verificar el cumplimiento del objetivo de la actividad en general y apoyar a los estudiantes con el uso de diccionarios y traductores utilizados para llevar a cabo su trabajo. En la segunda sesión acompañada, en cuanto al objetivo, se buscaba la identificación y el uso de una estructura gramatical, pero en la práctica se evidenciaron objetivos que pretendían evaluar rutinas de clase, como el uso de órdenes y expresiones de uso frecuente en inglés (*What does X mean?*, *I don't understand*, *Can you help me please?*, entre otros), los cuales hacen referencia al aprendizaje visible por medio del comportamiento, es decir que de manera espontánea los estudiantes usaron la lengua extranjera a lo largo de toda la clase. En el segundo acompañamiento se evidenció el aprendizaje como la adquisición de una serie de medios de expresión ajustados a un propósito, es decir, la capacidad de identificar las funciones de lo que se dice y en qué momento se hace, a partir del enfoque comunicativo. Finalmente, para incorporar en futuras clases y planeación, se recomendó llevar a cabo una evaluación de desempeño, teniendo en cuenta los criterios y las herramientas de evaluación establecidos en las actividades.

De estos dos acompañamientos en grado 9° se concluye que hay muchas similitudes con las prácticas y metodología observadas en grado 8°, en las que las actividades se centran en aspectos como el vocabulario y la gramática. Estas prácticas que corresponden al currículo ejecutado se distancian del currículo intencionado, propuesto en el plan de área que enfatiza el desarrollo

de la competencia comunicativa como propósito primordial del área de Humanidades. Por otro lado, las directrices del MEN sugieren el aprendizaje basado en proyectos (Martí *et al.*, 2010; MEN, 2016d) para 8° y 9°, lo cual no se evidenció en los seguimientos realizados. Inicialmente, en ambos grados fueron utilizadas fichas tomadas de internet sin adaptación. En la segunda lección, las fichas se adaptaron a los propósitos de las clases. No se utilizaron los recursos del MEN que se encuentran disponibles en la página de Colombia Aprende, como sitios web que contribuyen al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, pero quedó como una sugerencia para ser explorada. Por último, ambas docentes expresaron el aporte positivo del acompañamiento; en su reflexión en torno a la práctica pedagógica a partir de la autoobservación, una de ellas manifestó:

debo hacer propuestas más significativas para los estudiantes, optimizar el tiempo de la clase, mantener las frases usuales visibles para que las usen efectivamente, utilizar estrategias como: círculos de aprendizaje, aprendizaje basado en tareas y en proyectos, no abarcar mucho en cada clase pero que cada clase quede bien afianzada, hacer reflexión con los estudiantes al final de cada clase para verbalizar y tomar consciencia de qué han aprendido, que se les ha dificultado, qué les ha gustado, qué no y cómo mejorar desde el estudiante y desde el maestro. (Comunicación personal, 2019)

De acuerdo con las prácticas observadas, se puede concluir que las docentes adaptan la política de bilingüismo. Las condiciones del contexto de la IEO Montaña Mágica, que se encuentra en zona rural, dificultan la apropiación que conduzca a mejores aprendizajes y a la consecución de las metas propuestas en la política oficial. En este sentido, una de las docentes manifestó como aspectos que no favorecen las prácticas y que tienen relación con la política los siguientes:

el número de estudiantes, la cantidad de grupos que siempre he tenido a mi cargo [entre siete y doce grupos], la limitación en los recursos y las múltiples funciones y proyectos en los que nos vemos involucrados los maestros. (Docente de grado 9°, comunicación personal, en reunión después del acompañamiento de clase, 2019)

Es decir que para lograr la meta –propuesta por la política oficial– de que los estudiantes puedan alcanzar el nivel B1, los factores antes mencionados por la profesora deberían revisarse y buscar alternativas de solución. Esto se suma a la falta de docentes con competencia en inglés para enseñar en Primaria, lo cual hace más complejo el proceso en Secundaria y Media. El sentir de las docentes participantes es de una política inalcanzable para algunas instituciones como es el caso de la IEO Montaña Mágica. Otros factores limitantes que también mencionaron las docentes incluyen:

la organización del horario de la institución [que] es compleja [...]. Cuento con pocos bloques para las clases de inglés, hay muchas interrupciones dentro del proceso como izadas, trabajos propios del programa Mi Comunidad es mi Escuela, profes que salen tarde del salón, semanas de convivencia, corte de agua, paros, disparidad de niveles en cada grupo y las problemáticas personales y familiares de los estudiantes. (Docente de grado 9°, comunicación personal, en reunión después del acompañamiento de clase, 2019)

Por otra parte, las docentes mostraron interés en actualizar y mejorar sus prácticas, participando de manera activa no solo del Acompañamiento y considerando las sugerencias, sino también colaborando en diferentes actividades propuestas desde la SEM como los programas de formación docente y actividades para los estudiantes como el Talent Show de la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras de Cali.

La experiencia de acompañamiento a la práctica pedagógica tuvo un impacto positivo, ya que se contribuyó a ir configurando aproximaciones a la enseñanza del inglés que se enfocan en la comunicación más que en la competencia lingüística —que es el propósito de la IEO—. Tanto las directivas docentes como las docentes participantes mostraron a lo largo del proceso interés en discutir observaciones, sugerencias y realimentación. Particularmente, las profesoras mostraron apertura a la discusión de sus prácticas y cumplieron con la agenda acordada desde el primer encuentro con una actitud asertiva, empática y diligente, a pesar de las múltiples ocupaciones que como docentes del sector público deben atender.

Conclusiones

En la IEO Montaña Mágica existe la necesidad de contar con más apoyo y asistencia para los docentes de Primaria. Sin embargo, en la institución no fue posible lograr involucrar de manera activa a los profesores de Primaria de las dos sedes o jornadas en este proceso de acompañamiento curricular debido, por una parte, al momento del año escolar en el que se llegó para ejecutar el seguimiento, y, por otra parte, a la desmotivación generada por el desconocimiento de la lengua extranjera. En una de las sedes, las maestras conocían poco sobre los DBA y las *Mallas curriculares para transición y primaria*, requisito para ser usadas. Algunos docentes muestran rechazo a este tipo de acompañamiento ya que no manejan la lengua extranjera y, por su formación disciplinar, no se sienten en capacidad de enseñar inglés. Como resultado, el profesor acompañante es visto como un evaluador, más que como un apoyo.

Para mejorar la enseñanza en primaria, es importante que los docentes de este nivel conozcan en detalle los documentos oficiales existentes, para tomar decisiones sobre su pertinencia y su adaptación e integración al currículo de la

institución. Esto podría implicar una mejora considerable en el nivel de la básica, puesto que dichos documentos ofrecen una guía clara para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo general, en la institución se encontró un enfoque de enseñanza tradicional en el que predominan el uso del español, algunas estructuras gramaticales básicas y, sobre todo, la enseñanza del vocabulario. Es necesario que la institución brinde los espacios de encuentro de los docentes del área para generar una reflexión que les permita planear, realimentar los procesos, hacer seguimiento a los objetivos propuestos al inicio del año escolar y efectuar los ajustes respectivos. En este sentido, se puede considerar el trabajo de forma más colaborativa con los profesores de Lengua Castellana para trazar estrategias que beneficien los aprendizajes y, por ende, los resultados en el componente de inglés de la prueba Saber 11. De acuerdo con Gutiérrez y Mayora (2021) existe una estrecha relación entre el desarrollo de habilidades en la lengua materna, específicamente en el desempeño en lectura crítica en esta prueba, con el desempeño en la lengua extranjera. Según los autores, un buen nivel de lectura crítica en la lengua materna de los estudiantes es el mejor predictor de un buen desempeño en un examen de inglés.

Como recomendaciones, se plantearon estrategias para el mejoramiento de la exposición de los estudiantes a la lengua inglesa. Se redactó un documento para solicitar el incremento de la intensidad horaria en lengua extranjera desde Transición hasta grado 11°, el cual fue presentado al Consejo Académico y se esperaba una respuesta positiva. Sería importante que los directivos docentes motivaran la participación especialmente de los docentes de Primaria en los programas de formación de la SEM, con el fin de mejorar el nivel de inglés de ellos y sus prácticas pedagógicas. En relación con los documentos institucionales, se compartieron estrategias para mejorar y

fortalecer los planes de área y de aula en la institución. Si bien estos habían sido actualizados en 2017 y revisados nuevamente en 2018 y en 2019, aún tenían asuntos por mejorar. En este aspecto, los directivos y coordinadores en general deben garantizar que los documentos institucionales lleguen a manos de todos los docentes, a fin de conocerlos y apoyarse en ellos para realizar su labor pedagógica. También se hace importante que los maestros estén atentos a la coherencia entre lo que se plantea en los documentos institucionales y su práctica pedagógica.

Se sugirió a la institución analizar las políticas educativas oficiales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera en los últimos años, como el Decreto 1860 para evaluar aquello que sea pertinente incorporar o adaptar al PIERC. Así mismo, otras recomendaciones incluyeron la actualización de la información del equipo docente de inglés en el plan de aula, la creación de un diagrama sistémico estructural o esquema que visualice la estructura conceptual del área y la identificación, articulación y evaluación de procesos. También se recomendó reorganizar la distribución de los contenidos por grado de manera horizontal con los contenidos o ejes temáticos diferenciados por cada componente de la competencia comunicativa. Por otra parte, se sugirió el trabajo en equipo para la revisión de las mallas curriculares para primaria, el CSI de secundaria y media propuesta por el MEN, adaptar de estos lo que se considere necesario de acuerdo con el contexto real de la IEO e incluirlos en la planeación curricular. En esa misma línea, es recomendable analizar los DBA para cada grado de transición a grado 11° y explicitar en mayor detalle la metodología empleada para la asignatura de inglés y articularla con los planes de aula. Se sugirió considerar

enfoques más comunicativos como el *task-based learning* o el *project work*.

En los planes de aula, se requiere ajustar el componente de la evaluación del área de inglés a la metodología que se decida implementar en cada grado, haciéndola más descriptiva y detallada según el tipo de evaluación: orientada al proceso o a los resultados como producto, y desde esa perspectiva proponer o integrar las estrategias de evaluación que se requieran, más allá de presentar una lista de acciones. Por ejemplo, podrían incorporar instrumentos de evaluación como las rúbricas que se proponen en el CSI. También podrían considerar el papel de los materiales y recursos bibliográficos, tecnológicos y didácticos, y cómo estos apoyan las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se han adoptado. En relación con las prácticas de aula, es preocupante ver cómo las constantes interrupciones afectan el desarrollo de las clases y se convierten en una limitante institucional para lograr los cierres que se hayan planeado para las ellas. En este sentido y hasta donde sea posible, sería recomendable que la institución haga una programación anticipada de reuniones, eventos o un acuerdo institucional a fin de no alterar el desarrollo del horario académico. Contar con un horario efectivo de clase permite que se dé la realimentación de las actividades, aspecto necesario en las diferentes etapas de la enseñanza para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Finalmente, un factor que no se puede dejar de lado es incluir el plan de apoyo para estudiantes con dificultades en sus procesos de aprendizaje. En la planeación es necesario prever las posibles necesidades que puedan presentar algunos estudiantes, las estrategias que se implementarían y las acciones para estimular y propiciar el aprendizaje, visto también como forma de inclusión.

Capítulo 5

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL NAVEGANTES DEL CONOCIMIENTO: LIDERAZGO DIRECTIVO

DOI: 10.25100/peu.869.cap5

 Diana Milena Gutiérrez Duque¹¹

Generalidades de la IEO

La IEO Navegantes del Conocimiento se encuentra ubicada en la zona norte de la ciudad de Cali, en la comuna 1, en un sector de estrato socioeconómico 1. Es una institución relativamente nueva, creada en el año 2003. Cuenta con dos sedes: la sede principal o administrativa que ofrece los niveles educativos de Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria, así como un grupo llamado Brújula (nombre abreviado para el programa Horizontes con Brújula, un modelo educativo flexible dirigido a niños de nueve a catorce años) para el cual utilizan unas guías de trabajo especiales entregadas por el MEN. La segunda sede también atiende población estudiantil desde Preescolar hasta Básica Secundaria, así como un grupo de aceleración del aprendizaje.

La distribución de los docentes se da de la siguiente forma: de Transición a grado 2º, las áreas son enseñadas por una sola docente; en los grados 3º, 4º y 5º, hay rotación de docentes por áreas. Las modalidades ofrecidas por la IEO para la Media Vocacional incluyen la académica, la industrial y la comercial (académico-técnico). La institución atiende una población estudiantil de aproximadamente cuatrocientos cincuenta estudiantes, cuenta con dos docentes de inglés para Secundaria y Media, y maneja una relación de entre treinta y cinco y cuarenta estudiantes por docente. Navegantes del Conocimiento no está focalizada por el MEN en el marco de las acciones del PNB, por lo cual no recibe apoyos como recursos pedagógicos (p. ej., libros de textos) y no está incluida en otros proyectos de fortalecimiento del inglés planeados para la implementación de la política lingüística.

¹¹ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

El análisis de los resultados en el componente de inglés de la prueba Saber 11 de los últimos cinco años (2015-2019) de esta institución muestra que el nivel A- ha prevalecido (ver Tabla 10)

En los años 2015 y 2016, el nivel de inglés alcanzado por los estudiantes se ubicaba de manera más proporcional entre A- y A1. Durante el año 2016, hubo una migración positiva de estudiantes a los niveles A2 y B1, siendo este año cuando se logró un mejor posicionamiento, ubicándose el total de la población de grado 11° en el nivel A1 con un puntaje promedio de 50 puntos. Este fue, además, el único año en el que un porcentaje de estudiantes, aunque bajo, alcanzó el puntaje para ser clasificados en el nivel B1. Las Figuras 10 y 11 muestran la evolución de la media y la distribución por niveles del MCER.

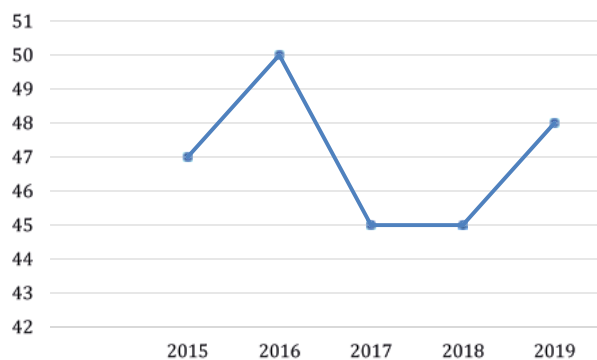


Figura 10. Evolución de la media de desempeño de la IEO Navegantes del Conocimiento en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

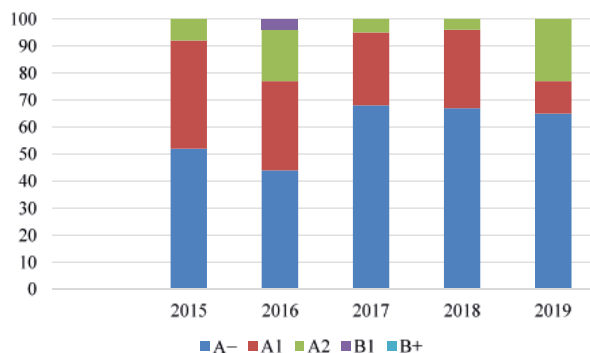


Figura 11. Distribución de los estudiantes en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 desde 2015 a 2019, IEO Navegantes del Conocimiento

Como se observa en la Tabla 10 y las Figuras 10 y 11, entre 2016 y 2018 se presentó un retroceso al incrementarse el porcentaje de estudiantes en nivel A-, que pasó del 44% al 68% en 2016 y al 67% en los dos años siguientes. Sin embargo, el resultado del año 2019 mostró que, si bien no hubo una disminución significativa en el porcentaje de estudiantes con nivel A- frente al año anterior, sí se dieron cambios positivos en los niveles A1 y A2. La migración de estudiantes al nivel A2 fue del 23% (un 18% más que en el año anterior), siendo este el porcentaje más alto en los últimos cuatro años. Como consecuencia, al mover estos indicadores, la IEO Navegantes del Conocimiento quedó ubicada nuevamente en el nivel A1 en el año 2019. Es interesante la manera en que los datos

Tabla 10. Resultados de la IEO Navegantes del Conocimiento en las pruebas Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A-	47	7	52%	40%	8%	0%	0%
2016	A1	50	9	44%	33%	19%	4%	0%
2017	A-	45	6	68%	27%	5%	0%	0%
2018	A-	45	7	67%	29%	4%	0%	0%
2019	A1	48	8	65%	12%	23%	0%	0%

muestran que muy pocos estudiantes con menor nivel en la lengua extranjera logran superar ese umbral. Sin embargo, se alcanzaron avances significativos en 2019 en el dominio de la lengua extranjera. No obstante, es necesario atender el alto porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel A- que se traduce en un desempeño mínimo en estructuras básicas y vocabulario. En suma, los indicadores evidencian que Navegantes del Conocimiento no logra alcanzar la meta propuesta por el MEN del nivel mínimo establecido para los egresados de la educación media (B1).

Planeación curricular

Como parte del análisis de la planeación curricular, se tuvo en cuenta la intensidad horaria que, para el caso de la institución, en Primaria es de una hora semanal desde Preescolar hasta grado 5º, y para Secundaria y Media corresponde a dos horas semanales. En ambos casos, la intensidad horaria propuesta está por debajo del mínimo de horas semanales establecido en el documento de *Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales* (MEN, 2014). De acuerdo con las directrices del MEN, al implementar las mallas de aprendizaje para primaria se establece como mínimo dos horas semanales efectivas de clase de inglés, y para secundaria con el CSI se proponen tres horas semanales de clase. La oportunidad que tienen las instituciones y en particular Navegantes del Conocimiento para incrementar la intensidad horaria, más allá de lo sugerido por el MEN, gira en torno a los ajustes en el currículo, tal como en el trabajo transversal.

En relación con el aprendizaje, desde el PEI se concibe como producto de la colaboración entre docentes y estudiantes, basándose en el principio de solidaridad en el que «el estudiante aprende a través de múltiples interacciones naturales y

sociales» (PEI de la IEO, s.f., s.p.). En el PEI, el concepto de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) se centra en «la capacidad del individuo de interactuar con su medio a partir de los estímulos», es decir que los docentes ejercen el rol de mediadores y brindan estímulos que lleven a los estudiantes a desarrollar autonomía y estrategias que mejoren su estructura cognitiva a través del pensamiento, la reflexión, la investigación y el debate. De igual forma, se consideran las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva y las ciudadanas como un «saber hacer en contexto» de cada persona.

La IEO Navegantes del Conocimiento plantea el aprendizaje de la lengua como un proceso individual de asimilación de información, descubrimiento e interacción social. El PEI no incluye la visión de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, en los objetivos de la educación para Básica Primaria se plantea «la adquisición de elementos de conversación y de lectura en al menos una lengua extranjera», como lo establecen la Ley 115 de 1994 (art. 21) y la Ley 1651 de 2013 (art. 3). Es decir, desde este documento se corre el riesgo de fomentar parcialmente habilidades tanto de comprensión como de producción al no señalar de manera explícita las habilidades de escucha y escritura. Por su parte, los objetivos de la educación para Básica Secundaria corresponden a los señalados por el artículo 22 de la Ley 115: «la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera». Acerca de la enseñanza, los postulados pedagógicos corresponden a la perspectiva de la pedagogía crítica.

El área de Humanidades está conformada por las asignaturas de Lengua castellana y Lengua extranjera. En este sentido, en el plan de área de Humanidades se pudo constatar que la lengua extranjera quedó diluida en la primera. Es decir, si bien existen los referentes y fundamentos teóricos de este plan de área desde la presentación del área, la justificación con su marco legal, pasando

por el marco teórico, hasta los objetivos del mismo y la metodología, se concentran en referentes relacionados con la enseñanza e importancia de la lengua materna y se han excluido referencias específicas y explícitas a la lengua extranjera-inglés. Por tanto, no es evidente que haya un plan de área formal de inglés. Por ejemplo, el plan de área de Humanidades contiene un apartado denominado «Distribución temática por grados y periodos inglés» que no estaba desarrollado y presenta solo la intensidad horaria en Primaria y Secundaria, sin ninguna alusión a las temáticas, como anuncia el título.

En el plan de área de Humanidades, la concepción de lengua está representada en la definición de cuatro conceptos fundamentales: (a) lenguaje, entendido como «la construcción de la significación a través de los diferentes códigos y formas que tiene el hombre de simbolizar en el devenir histórico-cultural que le permite constituirse como Sujeto»; (b) comunicación, definida como la «acción mediante la cual el hombre puede interactuar con sus semejantes en un proceso de construcción de sentido y significado»; (c) texto, visto como el producto o resultado de un «proceso de reflexión, análisis y construcción de sentido»; y (d) literatura, entendida como una «expresión artística y creativa del lenguaje que permite crear mundos». Sin embargo, a partir del acompañamiento a las clases, se pudo percibir que la visión de la lengua es predominantemente estructuralista —como se describirá en mayor detalle más adelante—, ya que se da preponderancia al conocimiento léxico relacionado con ciertas reglas gramaticales, la repetición y memorización.

El plan lector de la institución está dividido por grados de escolaridad de la siguiente manera: un primer bloque desde el grado Transición a grado 3°, en el que se enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas de escucha, expresión oral, lectura, comprensión auditiva y escritura, a través

de la lectura de textos que incluyen cuentos, fábulas, poemas, relatos, leyendas, entre otros. Un segundo bloque que corresponde a los grados 4° y 5°, cuyo objetivo es comprender y producir textos orales y escritos narrativos, líricos y dramáticos. Un tercer bloque que incluye los grados 6° y 7°, cuyo propósito es el manejo de la estructura de diferentes clases de textos y el conocimiento de la tradición oral, a través de la lectura de obras precolombinas. El cuarto bloque incluye los grados 8° y 9°, en los que los estudiantes deben hacer análisis crítico de obras literarias latinoamericanas y de la información que circula en los medios de comunicación masivos. El último bloque corresponde a los grados 10° y 11°, y aquí los estudiantes deben, mediante el análisis de obras universales de la literatura, emplear diversos lenguajes para demostrar su habilidad creativa, reflexiva y crítica. En el plan lector no se hace mención o referencia a su posible integración con el área de inglés en ninguno de sus bloques, lo cual es viable y sería una alternativa potencial para mejorar el nivel de competencia de los estudiantes, ya que se ha reconocido a la lectura como un medio para incrementar el vocabulario, aumentar el interés por la lengua y exponer a los estudiantes más frecuentemente a la lengua (Krashen, 2003; Horst, 2009; Varona Archer, 2012).

Con base en los planes de aula de 6° a 11°, se pudo tener una visión de la concepción de enseñanza y la interpretación de la estructura curricular que tienen los docentes de la institución Navegantes del Conocimiento. El plan de aula presenta el año lectivo, el grado, la asignatura, mes de la planeación, el periodo del año y la intensidad horaria. La Tabla 11 (que abarca el grado 8°) muestra la estructura curricular de la asignatura de Inglés.

Tabla 11. Estructura curricular de la asignatura de Inglés, Navegantes del Conocimiento

Estándar de competencia/ orientaciones curriculares	Realizo preguntas y textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) sobre temas personales y relacionados con otras asignaturas. Converso con mis compañeros y profesor sobre experiencias pasadas. Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas de mi interés.
Derechos básicos de aprendizaje	Explica por escrito, de forma coherente y sencilla, situaciones y hechos que le son familiares. Hace exposiciones breves sobre temas académicos relacionados con su entorno escolar o su comunidad y tiene en cuenta: hechos relevantes, detalles concretos y vocabulario específico.
Indicadores de desempeño	Realizo preguntas y textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) sobre temas personales y relacionados con otras asignaturas. Converso con mis compañeros y profesor sobre experiencias pasadas. Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas de mi interés.
Núcleos problémicos	¿Cómo diferencio un pronombre de sujeto de uno de objeto? ¿Qué clase de adjetivos hay y para qué me sirven? ¿Cómo pregunto en inglés de quién son las cosas?
Transversalidad con áreas y proyectos	Lengua castellana Realización de oraciones y textos en tiempo pasado teniendo en cuenta su correcta estructura. Escritura de biografías de personajes de diferentes épocas y áreas del conocimiento: matemáticos, escritores, pintores, científicos etc.

Fuente: adaptada de la estructura curricular de la asignatura de Inglés de la IEO Navegantes del Conocimiento.

La Tabla 11 muestra la incorporación de los EBCI y los DBA. Sin embargo, la función comunicativa no aparece en ella, en este caso tal función podría referirse a «describir experiencias y situaciones pasadas, pedir y dar información acerca de su vida y la vida de otras personas». Los indicadores de desempeño, tomados de los EBCI, son principalmente habilidades de producción enmarcadas en actividades que tienden a desarrollar la competencia lingüística y pragmática, sin referencia a la competencia sociolingüística. El núcleo problémico corresponde a aspectos lexicales y sintácticos y requieren de los estudiantes un conocimiento metalingüístico. Por ejemplo, el interrogante «¿Cómo diferencio un pronombre de sujeto de uno de objeto?», está planteado por medio de contenido acerca de la lengua (conocimiento de pronombres, tipos de adjetivos), lo cual no parece llevar necesariamente a alcanzar los indicadores de desempeño. Mientras los núcleos hacen referencia a pronombres de sujeto y pronombres de objeto, y a los tipos de adjetivos y estructura para preguntar por posesión,

los indicadores hacen referencia a hablar de experiencias pasadas, producir textos sencillos para narrar, argumentar, describir y hacer presentaciones ensayadas sobre temas de su interés.

La transversalidad con áreas y proyectos establece que los contenidos de Inglés se relacionarán con los de Lengua Castellana y luego lista una serie de actividades de clase (ejercicios) como la escritura de oraciones y textos en tiempo pasado, que implica el uso correcto de estructuras gramaticales. Las actividades, sin embargo, no permiten evidenciar la forma como se cumplirán los indicadores de desempeño y tampoco es explícito el tipo de texto que se leerá. La descripción de las actividades, recursos y evaluación parecen revelar una visión estructural de lengua, con un sistema de reglas con las que se espera que los estudiantes construyan oraciones y que coincide con métodos de enseñanza como la *grammar-translation*. Esto resulta contradictorio con el plan de aula que, mediante los EBCI y los DBA, plantea habilidades de producción con una orientación comunicativa (Tabla 12).

Tabla 12. Modelo de la planeación del plan de aula de grado 8°, IEO Navegantes del Conocimiento

Semana/fecha	Actividades	Recursos	Evaluación y seguimiento
11 Del: 22 de mayo Al: 26 mayo	Lectura de un texto para identificar diferentes situaciones que se presentan en este, el texto será traducido	Texto. Copias Diccionario o traductor	Trabajo en grupo donde escribirán oraciones sobre lo que estuvieron haciendo los diferentes personajes del texto Revisión de cuadernos

Fuente: adaptada del plan de aula de grado 8° de la IEO Navegantes del Conocimiento.

La apropiación e integración de los documentos ministeriales suele generar controversia entre algunos maestros. Esto se debe en gran medida a que, como lo han planteado Mayora y Gutiérrez (2019):

En muchos países latinoamericanos predomina un modelo vertical del diseño curricular, los entes gubernamentales, asesorados por especialistas, diseñan el currículo (el nivel macro) y este es transferido de «arriba hacia abajo» a los ejecutores del currículo, es decir, a directivos, administradores y docentes en las escuelas. (p. 691)

La distancia entre los hacedores de políticas y quienes se espera que las implementen (docentes) genera discrepancias entre la política oficial y el currículo intencionado desde el MEN y la política en la práctica o currículo en acción en las instituciones educativas. El estado del currículo al inicio del Acompañamiento a la IEO Navegantes del Conocimiento evidenció que en los contenidos se habían incorporado los EBCI y los DBA en Básica Secundaria y Media en el plan de aula, sin ser una copia fiel o coherente de la propuesta del MEN. Por otro lado, otras guías curriculares del PNB como las mallas de aprendizaje o el CSI no se habían integrado al currículo; este último, el CSI, es considerado por los docentes de la IEO ambicioso para el contexto de la institución. Sobre la política del PNB, en una de las reuniones, los maestros manifestaron que «el nivel de inglés esperado por el MEN en sus documentos oficiales para el área de inglés está muy lejos de la realidad institucional por múltiples factores». La situación

de Navegantes del Conocimiento demuestra que la interpretación y apropiación de la política lingüística no es un proceso lineal que se agota en la implementación fiel de los lineamientos curriculares, sino que está atravesado, entre otros asuntos, por las condiciones específicas contextuales de las instituciones y los recursos del repertorio pedagógico con el que cuentan los docentes (Miranda, 2020).

La institución optó por adaptar los estándares que, en palabras de los docentes, «se pueden alcanzar». Los EBCI son usados para describir metas y logros esperados como el resultado de la formación e los indicadores de desempeño, tal y como puede apreciarse en este ejemplo de grado 11°: «Lee y escribe textos argumentativos y expresa su opinión acerca de un tema de su interés. Realiza el resumen de un texto. Realiza exposiciones sobre temas de su interés de manera clara y sencilla» (Documento institucional, s. f., s. p.). Por otra parte, en las reuniones los profesores manifestaron que los contenidos que se proponen en los documentos oficiales abarcan una variedad de temáticas que resulta imposible cubrir en clase por cuestiones de tiempo, el nivel de competencia en la lengua de los estudiantes y su falta de motivación, así como la carencia de apoyo en casa para la práctica. La metodología de enseñanza de la lengua extranjera, como ya se mencionó, no estaba incluida en el plan de área de Humanidades, ni se menciona de forma explícita en ninguno de los documentos analizados, por lo que se infiere que no hay una metodología institucionalmente adoptada y que este aspecto de la enseñanza lo define cada docente a través de su práctica.

Dado que la asignatura de Inglés está incluida en el área de Humanidades, su propuesta curricular particular como asignatura parece diluida entre la propuesta general de dicha área. Frente a esto, se sugirieron modificaciones, como establecer la concepción de la enseñanza de lengua extranjera (apoyada en fundamentos teóricos y metodológicos) y reconocer de manera explícita, en los objetivos institucionales, el papel de la lengua y de la lengua extranjera en relación con el modelo pedagógico establecido. Ninguno de los documentos institucionales especificaba cuál era el nivel de lengua extranjera esperado al terminar cada ciclo escolar; por ende, se recomendó también incluir este referente.

Se discutió con los docentes la importancia de adoptar y explicitar una metodología propia del plan de área de Inglés consecuente con la práctica y el modelo pedagógico, así como la inclusión dentro del plan de área de las metodologías flexibles (aceleración y brújula), que hacen parte de la realidad institucional desde el PEI. Por otra parte, si bien se presentaban los fundamentos de la evaluación y algunos métodos e instrumentos, estos eran asumidos de forma general para el área de Humanidades; por tanto, entre las modificaciones para considerar estaba incluir un apartado sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera. Además, se sugirió la profundización en el estudio de los DBA, las mallas de aprendizaje y el CSI entre los docentes para definir la forma más adecuada de entender, apropiar, adaptar e integrar estos documentos en la planeación curricular. Sin embargo, el tiempo del Acompañamiento en Navegantes del Conocimiento no permitió evidenciar estos ajustes.

Práctica pedagógica

Esta IEO cuenta entre su equipo docente con una profesora bilingüe en español-inglés en el grado de Transición. Cabe anotar que Transición no está

incluido en la planeación curricular del área de Humanidades. Sin embargo, en la práctica parece haber avances significativos en ese curso, a pesar de que no hay continuidad de este proceso al pasar a Primaria. Durante una de las sesiones de encuentro con los docentes de la institución, se discutió acerca de la transversalidad en los primeros años (grados 1º, 2º y 3º), como se propone en el plan de área. La forma de implementarla aún no genera consenso entre el profesorado, por lo cual se infiere que no se está llevando a cabo. Para ello, es posible que los docentes necesiten más tiempo de discusión entre ellos para establecer posibles rutas que sean factibles en su institución.

El acompañamiento a las prácticas pedagógicas se realizó en Primaria en grado 3º y en Secundaria en grado 7º. La clase de Primaria tuvo como objetivo clasificar objetos y se centró principalmente en el vocabulario y en la repetición de algunas frases del contexto del salón. Para ello, la docente recurrió a rotular el aula y a usar carteleras con adjetivos. En una de las actividades, se trabajó con nombres de animales, para lo cual la maestra empleó un rompecabezas, tablero, colbón, imágenes de animales en papel y cinta pegante. La profesora dividió la clase en cuatro grupos, repartió una bolsa cerrada a cada grupo que contenía un rompecabezas sencillo con la imagen de un animal diferente por grupo; una vez lo armaron y pegaron en una hoja, un integrante de cada grupo mostró al resto el animal y decían el nombre en español. Como el nombre estaba escrito en inglés, la profesora lo pronunció tres veces y ellos lo repitieron. Luego escribió en el tablero: *terrestrial, aquatic, air* y reservó para cada palabra un espacio del tablero para que los alumnos ubicaran los animales que armaron. Como se puede ver, a pesar del trabajo en equipo, los estudiantes no tuvieron insumos en inglés temprano en la clase para usar la lengua en la interacción entre ellos.

La evaluación se enfocó más en la pronunciación (repetición) y no en la comprensión de textos

o la escritura, como lo contemplan los EBCI. No se evidenció tampoco transversalización en las prácticas, como el uso de un plan lector similar al de Lengua Castellana o a los contenidos de Ciencias Naturales. Un factor adverso a las prácticas es la carencia de recursos. En ese sentido, se pudo evidenciar que ninguno de los equipos electrónicos (tabletas, *video beam*, internet) del salón funcionaba. Seguramente por esto optó por rotular el salón y utilizar carteleras con vocabulario. La docente expresó sentirse muy frustrada por la falta de recursos y de acceso a la tecnología, ya que los estudiantes, en especial a esa edad, son muy visuales, y además porque ella se encontraba realizando una especialización en recursos digitales, pero la ausencia de medios le impedía utilizar todas las herramientas que hay disponibles en internet. La profesora se esforzaba por buscar formas de mejorar su pronunciación mediante páginas en internet (WordReference, Cambridge, entre otros). Durante el Acompañamiento del 2019, la maestra recibió las mallas de aprendizaje y el material *My ABC English kit*, por tanto, incorporó estas mallas al plan de aula, pero se dio cuenta de que no podía abarcar todos los contenidos propuestos en las mismas, debido a que el kit fue entregado a dos meses de culminar el año escolar, cuando se llevó a cabo el proyecto. Una de las preocupaciones de la docente era definir los criterios para elegir los contenidos de las mallas para así priorizar los aprendizajes para utilizarlos efectivamente. Esto y su participación en distintas actividades de formación en inglés que la SEM ha ofrecido son muestra del interés y compromiso de la docente para avanzar en sus clases.

En Secundaria, se acompañó y observó a la docente de grado 7°. La metodología empleada en este grado fue tradicional, centrada en la profesora y con prácticas precomunicativas que omitieron la interacción de manera natural. Sobre la interacción entre estudiantes, la maestra argumentó que en sus clases «sí se trabajan los diálogos, pero las interacciones las prefieren hacer

en español y uno tiene que estar muy pendiente de cada grupo para poder que lo hagan» (comunicación personal, 26 de agosto de 2019). Por otro lado, si bien los estudiantes realizaron las actividades, no se percibió una relación cercana con la lengua extranjera o una disposición abierta al aprendizaje del inglés. Ante esto la docente explicó en una de las reuniones que:

se debe a que los estudiantes no lo consideran [el inglés] relevante porque en su entorno no lo necesitan. Además de eso, en muchas casas hay papás analfabetos o que prefieren que sus hijos trabajen a que vayan a la escuela. (Comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

Otra preocupación manifestada por la profesora fue que con la intensidad horaria que la institución tenía no alcanzaba a cubrir las temáticas del currículo sugerido, si bien estaba utilizando el libro de texto del *MEN English, please!* y algunos elementos del CSI. Frente a esta inquietud, se recordó que cada institución educativa puede adaptar de estas propuestas lo que consideren valioso, relevante y pertinente de acuerdo con su contexto real. La maestra manifestó que la planeación la realizaba de acuerdo con el plan de área, pero que muchas veces había temáticas que no alcanzaba a cubrir; en sus palabras explicó que «llevamos varios días sin agua y se suspenden las clases o hay muy poquitos estudiantes. Y se programan muchas cosas y siempre quedan contenidos para dar» (conversación con la docente, comunicación personal, 26 de agosto de 2019). En cuanto a la estructura de la clase, hubo un inicio y desarrollo, pero al final no hubo cierre, solo se asignó la tarea a realizar en casa. En este grado, similar a Primaria, se percibió compromiso de la docente hacia su labor pedagógica.

En resumen, las prácticas pedagógicas empleadas en las clases observadas tanto en Primaria como en Secundaria estaban claramente ligadas a la planeación general del aula establecida para cada grado. Las decisiones metodológicas y de

actividades de clase correspondían a la decisión de cada docente. Se evidenció para ambos casos la falta de claridad metodológica, especialmente acerca de *task-based*, *project-based* y *problem-based learning*. Para ambos casos, no es clara la implementación de la transversalización que propone la institución y que podría apoyarse en el trabajo por proyectos.

Partiendo de la base de las políticas de calidad educativa propuestas por el MEN, uno de los aspectos por considerar en el marco del PNB es la consolidación del sistema de evaluación, y para esto en las pruebas Saber se tienen —parcialmente— en cuenta los EBCI y los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002). Este aspecto, entre otros, genera preocupación entre los docentes quienes perciben que está sobre sus hombros la responsabilidad de alcanzar las metas del PNB, cuando el contexto real de muchas IEO evidencia un desfase entre lo que el MEN establece en el papel y lo que de verdad se puede ejecutar en el aula. Esta preocupación de los maestros evidencia que las políticas lingüísticas en educación deben ser vistas más allá de un problema de implementación, ya que estas terminan teniendo impactos en los niveles conceptuales e ideológicos, definiendo y redefiniendo el papel del profesorado, el concepto de aprendizaje o la concepción de un «buen alumno/a» o una «buena escuela» (Ball *et al.*, 2012). Es importante incluir una mirada más profunda a los diferentes contextos y realidades de las instituciones, ya que estos influyen las formas en que en cada institución se interpretan, se apropian o adaptan las políticas, incluso a veces de forma contradictoria, solo por considerar que se debe cumplir.

Para el caso particular de Navegantes del Conocimiento, las prácticas de los docentes estaban mediadas por el conocimiento del entorno y las particularidades sociales de los estudiantes. Aunque los maestros son conscientes de la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en inglés, las prácticas observadas reflejaron que

se privilegió la competencia lingüística al hacer énfasis en el manejo de conceptos gramaticales y aspectos lexicales, y dejar de lado las competencias pragmática y sociolingüística. En este sentido, también hubo un predominio de las interacciones entre docente-estudiantes frente a las interacciones entre pares. Así mismo, no hubo una distribución del tiempo durante las clases que favoreciera algunas actividades de práctica de las cuatro habilidades (lectura, escucha, expresión oral y escritura). Los objetivos y alcances de la política oficial, sumados a las prácticas y metodologías observadas, reflejan la necesidad en los docentes de fortalecer ciertos aspectos de su dominio disciplinar. De hecho, los docentes manifestaron una necesidad expresa de cualificación en inglés. Ante las dudas planteadas, por ejemplo, con los criterios de selección de temáticas desde los documentos oficiales, se percibe poco conocimiento de la norma. Cabe mencionar aquí que, ante la política de focalización por parte del MEN, solo los establecimientos educativos incluidos en esta estrategia han recibido talleres formales para el uso e integración del CSI. Por otra parte, aunque las prácticas pedagógicas son dinámicas y cambiantes, es importante que la IEO Navegantes del Conocimiento tenga criterios institucionales claros y compartidos por todos los docentes, con el fin de dar un sentido más coherente y lógico a los aprendizajes que se han priorizado. Si bien los planteamientos ministeriales promueven el enfoque comunicativo, en los EBCI se puede leer que la competencia comunicativa no se debería trabajar aisladamente, que se «actualiza en contextos significativos» (MEN, 2006, p. 12), que va más allá «del conocimiento de un código aislado» (p. 12), y que por tanto hay que ofrecer a los estudiantes «posibilidades reales para comprender e interpretar su realidad» (p. 12). ¿Pero qué se entiende por contextos significativos y cómo estos se relacionan con contextos de aula reales como el de Navegantes del Conocimiento para brindar a los estudiantes esas «posibilidades reales», en

contextos donde se cuenta con los recursos mínimos como son los libros de textos del MEN?

El balance de la experiencia de acompañamiento a la práctica pedagógica en la institución fue satisfactorio en el sentido que tanto directivos como docentes se mostraron dispuestos y abiertos al cambio y muy receptivos con el trabajo en equipo realizado. De hecho, fue interesante notar el interés e involucramiento de los directivos. Estos son factores que, aunque positivos, quedan eclipsados por la falta de tiempo necesario para abarcar en mayor medida los objetivos del acompañamiento curricular. Los docentes reconocieron tanto los aciertos como las limitaciones que se percibieron en el proceso y valoraron las realimentaciones que se hicieron, ya que les da más confianza no solo en sus conocimientos disciplinares, sino también en las prácticas que realizan, cuando se tiene una mirada externa. Un alto porcentaje de docentes considera que el acompañamiento a la práctica debería contar con un mayor tiempo para ver resultados más reales y duraderos.

Hay suficiente evidencia que permite determinar el impacto positivo que se genera con este tipo de procesos de Acompañamiento curricular, entre ellos el interés generado y promovido desde los directivos docentes por conocer y adoptar las recomendaciones realizadas y la participación activa de los docentes que se involucraron en este proceso. Es importante que los docentes puedan contar con un par externo o interno, siempre y cuando sea válido y exista la posibilidad de contrastar lo que se tiene, lo que se hace y los resultados obtenidos no solo para actualizar los documentos institucionales, mejorar las prácticas de aula y, por ende, los mismos resultados, sino también para empoderar a los profesores, que se apropien de estas herramientas y puedan ser agentes de cambio. En las *Orientaciones y Principios Pedagógicos* del CSI se puede leer: «El docente como líder y gestor de currículo que debe tener capacidades para discutir, problematizar y

eventualmente adaptar, en el seno de su comunidad académica, los principios curriculares subyacentes en esta propuesta que considere valiosos y pertinentes» (MEN, 2016g, p. 42).

Conclusiones y recomendaciones

El acompañamiento curricular en la IEO Navegantes del Conocimiento permite concluir que es indispensable continuar con la actualización y articulación de los documentos institucionales en aspectos como explicitar en los objetivos del área el papel de la lengua extranjera dentro la realidad de la institución. Este papel debe ser definido por los docentes de acuerdo con los objetivos del PEI y aclarar el enfoque de la institución para la enseñanza de la lengua extranjera. Así mismo, al conocer en detalle las mallas de aprendizaje de inglés y el CSI se pueden tomar decisiones sólidas para su adaptación al currículo escolar. En este mismo sentido, es importante familiarizarse con las metodologías propuestas por el PNB: *task-based learning*, *project-based learning* y *problem-based learning*, e incorporar algunas de estas de manera progresiva en las prácticas de aula, de acuerdo con su pertinencia en el contexto. También es importante establecer las metas de formación para cada ciclo, como aparecen en el plan de área para Lengua castellana, que pueden incluso ser paralelas a estas y familiarizarse con las matrices de referencia para que puedan servir de apoyo en la planeación del área y en el plan de aula, con el fin de fortalecer las competencias (pragmática o lingüística).

Otro aspecto necesario a revisar es el concepto y las posibles prácticas de transversalización, lo que implica realizar un trabajo colaborativo, ya que en las reuniones realizadas no se logró obtener una visión clara de lo que se pretendía con esta estrategia. Los docentes podrían aprovechar la transversalización como herramienta para aumentar la exposición a la lengua extranjera.

Algunos factores que propician el trabajo en la planeación curricular y en el acompañamiento a la práctica podrían identificarse como intrínsecos y extrínsecos. En los primeros, se puede mencionar aquellos factores que se relacionan con la actitud de los involucrados, una actitud proactiva tanto de los directivos-docentes y docentes acompañados como de los docentes-asesores. En este sentido vale la pena mencionar el interés mostrado por el rector de la institución desde el inicio de las actividades, motivando también la participación de los docentes, quienes estuvieron dispuestos y receptivos ante el proyecto. Lograr una relación cercana que permita identificarse como pares profesionales con un propósito común es clave para optimizar el poco tiempo con el que regularmente se cuenta en estas experiencias. Como factores extrínsecos se pueden identificar la formación en la lengua, la actualización de conocimientos, los espacios para reunión de área que infortunadamente son escasos, que permitan a los docentes intercambiar ideas y conocimientos, reconocer prácticas exitosas entre ellos, hacer un trabajo colaborativo y una observación de clases entre pares, y llevar a cabo ejercicios de acompañamiento curricular como este, pero con más tiempo de ejecución que posibilite ver resultados tangibles al final del proceso.

Algunos factores adversos en la IEO Navegantes del Conocimiento para la enseñanza del inglés son la baja intensidad horaria, la falta de recursos, la relación del número de estudiantes-

docente en el aula, el poco apoyo en casa para la práctica y la carencia de espacios de reuniones de área con participación de los directivos docentes. También hay una necesidad de espacios físicos y temporales para que los maestros puedan planear de manera conjunta, realimentar los procesos, hacer seguimiento a los objetivos propuestos al inicio del año escolar e ir haciendo los ajustes respectivos. Este trabajo entre profesores del área puede minimizar las dificultades generadas por desactualización o falta de dominio disciplinar que limita la participación de algunos de ellos en el trabajo de planeación y en el acompañamiento a la práctica. Así mismo, el exceso de proyectos de intervención desde la SEM o el MEN en diferentes áreas educativas al interior de las instituciones, aunque parezca paradójico, limita aún más el tiempo del profesorado para participar de manera activa en ejercicios como este.

Finalmente, la institución podría considerar la rotación de los docentes en los primeros años de la Básica Primaria, así como se realiza de grado 3° a 5°, especialmente para aprovechar el talento humano con el que cuentan en Transición, con una docente bilingüe español-inglés. De igual forma, es fundamental que la IEO Navegantes del Conocimiento consolide un equipo de trabajo del área de Inglés que cuente con el apoyo institucional para encargarse de realizar los ajustes y llevar a cabo las recomendaciones dadas como producto del proyecto de Acompañamiento de 2019.

Capítulo 6

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL ORIENTE NUEVO: GESTORES EN ETNOEDUCACIÓN

DOI: 10.25100/peu.869.cap6

 Shirley Astudillo¹²

Generalidades de la IEO

La IEO Oriente Nuevo se ubica en la comuna 14, zona suroriente del área urbana de Cali y hace parte del distrito de Aguablanca. La institución atiende a estudiantes de familias pertenecientes a los estratos 1 y 2. Fue fundada oficialmente en el año 2002 cuando se fusionaron cuatro centros docentes. Tres años después, la SEM renovó y amplió el reconocimiento para la prestación del servicio formal para los niveles Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. En la actualidad, Oriente Nuevo ofrece dos modalidades: académica y técnica, en tres jornadas: diurna, vespertina y nocturna. La IEO atiende un total de 4252 estudiantes distribuidos en las cuatro sedes que la conforman y cuenta con 103 docentes activos. Esta IEO hizo parte de los programas de Acompañamiento en dos años anteriores (2017 y 2018), liderados por la SEM y ciertas universidades de la ciudad. La institución no ha sido focalizada, lo cual implica que las estrategias de implementación del PNB diseñadas por el MEN no llegan a ella.

En el marco del Acompañamiento del año 2019 se visitaron dos de las sedes. En ambas, las aulas cuentan con capacidad para albergar entre 45 y 55 estudiantes, y con tableros y proyectores para el desarrollo de las clases. Sin embargo, en la sede principal no estaba disponible el cable necesario para la conexión del proyector, mientras que en la otra el sistema de sonido no funcionaba. De los docentes dedicados a la enseñanza del inglés, dos son licenciados en Lenguas Modernas y otros licenciados en otros campos de la educación, tales como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

¹² Profesora, Grove Magnet Elementary School, Estados Unidos. Correo: shirleyastudillo85@gmail.com

Para comprender mejor el desempeño de la IEO en el área de inglés, se presentan ahora los resultados históricos de la IEO en la sección de inglés de la prueba Saber 11 entre los años 2015 y 2019 (ver Tabla 13 y Figuras 12 y 13).

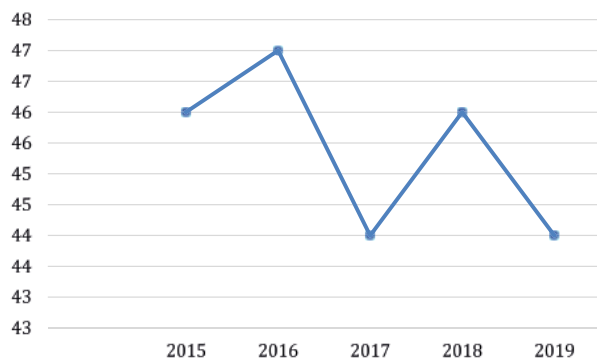


Figura 12. Evolución de la media de desempeño de la IEO Oriente Nuevo en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

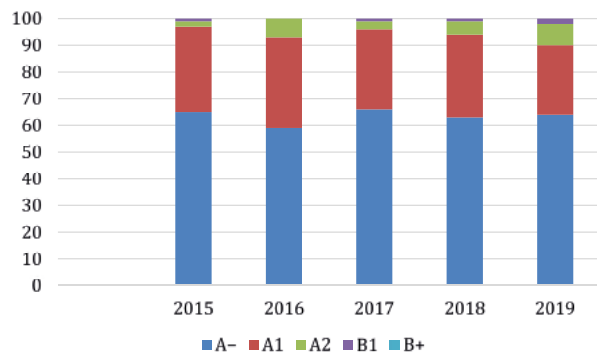


Figura 13. Distribución de los estudiantes de la IEO Oriente Nuevo en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Como se puede observar en la Tabla 13, el nivel promedio de inglés en el que clasifica la mayoría de los estudiantes de la IEO es A-, con una media para la población estudiantil que oscila entre 44 y 47 puntos y que se mantiene constante en los cinco años de la ventana de observación (ver de nuevo Figura 12). En todos los años (de la Tabla 13) se observa que la suma de los porcentajes de estudiantes en niveles A- y A1 es igual o ligeramente superior al 90%, y que en los niveles A2 y B1 se distribuye menos del 10% de los estudiantes (solo en 2019 se observa que el 10% de los estudiantes se distribuyeron entre A2 y B1), sin que haya estudiantes en el nivel B+. La desviación estándar da cuenta de grupos con un desempeño homogéneo con la mayor dispersión en el año 2019, en el que la mayoría de los puntajes de los estudiantes se ubicaron entre 34 y 54 puntos. La distribución por niveles a lo largo de los cinco años analizados (véase Figura 13) confirma una evolución levemente positiva de los resultados de aprendizaje, aunque esto no llega a ser estadísticamente significativo.

Estos resultados parecen estar relacionados con varios aspectos que se observaron en la revisión documental del currículo de la IEO y en las visitas y reuniones con los docentes y directivos. Aunque estos aspectos se desarrollarán a lo largo del capítulo, se pueden adelantar los siguientes: la baja intensidad horaria para la clase de inglés en Primaria y en grado 11°, la carencia de docentes para el área de Inglés tanto en la Primaria como en la Secundaria en las diferentes sedes de la IEO,

Tabla 13. Resultados por nivel de los estudiantes de la IEO Oriente Nuevo en la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. Estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A-	46	6	65%	32%	2%	1%	0%
2016	A-	47	8	59%	34%	7%	0%	0%
2017	A-	44	8	66%	30%	3%	1%	0%
2018	A-	46	8	63%	31%	5%	1%	0%
2019	A-	44	10	64%	26%	8%	2%	0%

la desarticulación en la planeación curricular y la falta de dominio de la lengua inglesa en los profesores de Primaria.

Planeación curricular

El acercamiento al currículo planeado en los documentos de la IEO (PEI, plan de área y plan de aula) permitió evidenciar los siguientes hallazgos.

El PEI incluye la definición y la descripción de la estructura legal, conceptual y contextual, como también el modelo pedagógico y el sistema institucional de evaluación; además de las directrices de los decretos en cuanto a la atención al estudiante dentro de la institución. En el marco del modelo pedagógico, el PEI señala que el aprendizaje se concibe como una construcción social mediada por la práctica y las vivencias de los estudiantes con la participación democrática de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, de acuerdo con las necesidades del contexto. Desde esta perspectiva del aprendizaje, se consideran no solo los resultados, sino también los procesos, los cuales parten de los conocimientos previos de los estudiantes, y se desarrollan en la medida que se abordan las temáticas en clase, estimulando la capacidad crítica del estudiante y promoviendo la integración de la dimensión cognitiva y social. La concepción de enseñanza no se define de manera explícita en el PEI, aunque es posible inferirla a partir de la descripción del modelo pedagógico, en el que se identifica la afiliación con las perspectivas de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1988). De esta manera, la institución concibe la enseñanza como un proceso que contribuye a la transformación social y personal del estudiante, a través de la mediación.

De acuerdo con el PEI, los objetivos de formación incluyen la transversalización de la etnoeducación, la educación en afrocolombianidad y el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, de servicio social y de los talentos de

los estudiantes, así como la formación continua de los docentes. La localización de la institución hace altamente pertinente que se siga el modelo etnoeducativo por la alta presencia de población afrocolombiana en la zona. La IEO enfatiza la identidad étnica y cultural de acuerdo con la filosofía institucional y en reconocimiento a la población estudiantil que atiende en el distrito de Aguablanca donde se encuentra ubicada.

A partir de la revisión de los informes del acompañamiento curricular de los años 2017 y 2018, se pudo determinar que no hubo evolución en el currículo para el área de Inglés, dado que no se habían realizado los ajustes necesarios y recomendados en esos años para darle soporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la institución. En el PEI no hay referencias a la enseñanza del inglés o el papel que se le atribuye a esta lengua en la institución en ninguno de sus apartados, y esta ausencia es especialmente notable en la misión, visión, metas institucionales y perfil de los estudiantes.

A través de la revisión del plan de área se pudo establecer que cuenta con los componentes mínimos sugeridos por las orientaciones oficiales: presentación e introducción, postulados teóricos y conceptuales en relación con el bilingüismo, problema que resuelve el área, objetivos generales, contenidos, metodología, proyectos transversales y evaluación. De acuerdo con el plan de área de la IEO Oriente Nuevo, los proyectos transversales representan «un recorrido integral por todo el currículo, estando presente en todas las acciones pedagógicas, con el fin de crear condiciones favorables para proporcionar a la comunidad educativa formación integral». Desde el PEI ya se señalaba que la transversalidad consiste en la formulación de problemas generales (o núcleos básicos de análisis) cuya solución puede contribuir a las distintas disciplinas desde su saber y sus métodos a través de proyectos de investigación transdisciplinar. Algunos proyectos transversales contemplados en el plan de área incluyen, en

consecuencia, la etnoeducación, el uso del tiempo libre y la gestión del riesgo, entre otros.

El plan de área de Primaria y Secundaria presenta el contexto legal que lo enmarca: la Ley 115, los lineamientos curriculares, los EBCI y los DBA de 6 a 11. En los primeros proyectos de acompañamiento en los que había participado la institución, se estableció que se ofrecía una educación tradicional del inglés, sin espacios extra de clase para promover el aprendizaje de la lengua y sin vínculos explícitos con la lengua materna. Sin embargo, como resultado del Acompañamiento del año 2019, se generaron algunos cambios en los planteamientos de las estrategias metodológicas, que pasaron de ser menciones generales de métodos para la enseñanza, como el *natural approach* y la *total physical response*, a ser actividades concretas, dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, tales como la construcción y presentación de diálogos, el uso de las canciones y juegos de clase. De igual manera, la intensidad horaria explícita en el plan de área continuaba siendo igual a la que había tenido la institución en la participación de las primeras etapas del acompañamiento, esto es, dos horas para Primaria, tres horas para la Básica Secundaria y dos horas para la Media Vocacional. No obstante,

las observaciones posteriores permitieron determinar que la intensidad horaria en la práctica era menor a lo planteado en los documentos.

Si bien el plan de área (ver ejemplo en Tabla 14) hace referencia a los documentos curriculares del MEN para la enseñanza del inglés (EBCI, DBA, CSI y mallas de aprendizaje), la revisión del documento por grados y niveles educativos reveló que solo se estaban utilizando los EBCI en términos de objetivos para alcanzar por grado de instrucción desde 1° hasta 11° y que los DBA, aunque eran mencionados en el apartado del marco legal del plan de área, no habían sido incorporados para establecer los objetivos por grado de instrucción. El CSI no está incluido en el plan de área de la institución.

El plan de aula fue una construcción reflexiva de los docentes, procurando promover la competencia comunicativa en los estudiantes. Este se organizó considerando criterios como la semana ubicada en el año escolar, los indicadores de desempeño, los ejes temáticos, las actividades, las estrategias de evaluación y las observaciones. La Tabla 15, tomada del plan de aula del grado 2°, permite ejemplificar una secuencia de actividades, su conexión con la pregunta problematizadora, la cual corresponde a un interrogante núcleo

Tabla 14. Plan de área del grado 2°, IEO Oriente Nuevo

Estándares	Ejes transversales
<p>Escucha Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno.</p> <p>Lectura Relaciono ilustraciones con oraciones simples. Entiendo palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares.</p> <p>Escritura Copio palabras que comprendo y uso con frecuencia en el salón de clases. Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. Respondo brevemente a las preguntas «qué, quién, cuándo y dónde», si se refieren a mi familia, a mis amigos o a mi colegio.</p> <p>Monólogo Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad.</p> <p>Conversación Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno.</p>	<p>Proyecto etnoeducativo Comida típica.</p> <p>Educación sexual: Gustos y disgustos (<i>likes and dislikes</i>). Hábitos saludables e higiene.</p>

Fuente: adaptada del plan de área del grado 2° de la IEO Oriente Nuevo.

básico de análisis que se desprende de los ejes transversales descritos anteriormente, y el acercamiento al enfoque basado en tarea (para la tabla completa, ver Anexo 5).

Tabla 15. Plan de aula del grado 2°, segundo período, sección actividades, IEO Oriente Nuevo

Actividades
<p>Pregunta problematizadora: <i>What's your favorite part of your body?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las principales partes del cuerpo con ilustraciones a manera de <i>flashcards</i>. • Consignación en el cuaderno de las partes del cuerpo estudiadas con el dibujo respectivo. • Elaboración en clase de tarjeta sobre: <i>Mother's Day</i>. <p>Tarea: Cortar y pegar una figura humana, señalando las partes del cuerpo con sus nombres en inglés. Elaborar una tabla de lotería en casa con las partes del cuerpo asignadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Juego de lotería sobre las partes del cuerpo elaborada por los estudiantes. • Canción y video <i>Head, shoulders, knees and toes</i> • Realización de ficha de trabajo en clase a manera de repaso del tema.

Fuente: adaptada del plan de aula del grado 2° de la IEO Oriente Nuevo.

En el plan de aula se establecen actividades que procuran un acercamiento inicial a la lengua e impulsar la competencia comunicativa desde la primaria. De igual manera, se evidenció una secuencia de actividades enlazadas entre las temáticas del periodo académico, en busca de algunos productos finales y en un intento por implementar el *task-based learning*. Decimos que se trata de un intento porque si bien en la planeación se observan algunos elementos propios de este enfoque de enseñanza y sus principios, como *pre-task* y *task-cycle*, no se evidencian todos los elementos distintivos del enfoque, no hay, por ejemplo, *post-task*. En este sentido, podría considerarse involucrar la evaluación del proceso realizado por estudiantes, así como el análisis del lenguaje y habilidades utilizadas para el aprendizaje del idioma, a través de rúbricas que permitan cerrar el ciclo y obtener de allí información sobre el progreso y las necesidades de los estudiantes.

La Tabla 16, adaptada del plan de aula del grado 6°, permite visualizar la secuencia de actividades que se orientan de manera inicial al enfoque metodológico *project-based learning*.

Tabla 16. Plan de aula de grado 6°, tercer período, sección actividades, IEO Oriente Nuevo

Actividades
<p>Identifica y relaciona vocabulario sobre deportes olímpicos en inglés utilizando <i>flashcards</i>.</p> <p>Expresa gustos o preferencias sobre deportes respondiendo a la preguntas: <i>What sports do you like?</i> y <i>What's your favorite sport?</i></p> <p>Se realiza encuesta entre compañeros para escoger cuáles son sus deportes favoritos preguntando y respondiendo en inglés: <i>What sport do you like?</i></p> <p>Se elaboran gráficos para representar la información obtenida en la encuesta.</p>
<p>Cada estudiante realiza un <i>Olympic Sports Album</i>.</p>

Fuente: adaptada del plan de aula de grado 6° de la IEO Oriente Nuevo.

En la Secundaria desaparece la pregunta problematizadora, las actividades de comprensión lectora tipo prueba Saber 11 son incluidas y se mantiene la intención de realizar un acercamiento al enfoque metodológico propuesto por el MEN para este ciclo de instrucción al proponer un producto final (*Olympic Sports Album*) que servirá de eje para una serie de actividades y contenidos que incluyen la formulación de preguntas, la práctica de expresión de gustos (*My favorite sport*) y algunas técnicas de investigación. No obstante, la planeación no refleja algunos aspectos importantes de este enfoque por proyectos, como la negociación y selección con participación de los estudiantes, las diferentes etapas y el trabajo colaborativo (Rincón, 2022; Stoller, 2002).

Si bien en la Primaria y en la Secundaria se observan modificaciones en la planeación y una mayor incorporación del significado y las funciones, en un esfuerzo de los docentes por acercarse al desarrollo de la competencia comunicativa y el intento de alejarse de las metodologías más tradicionales que se habían identificado en los

acompañamientos anteriores, se observa que estos esfuerzos no han alcanzado los niveles de la educación Media Vocacional y Técnica, lo cual se refleja en la Tabla 17, tomada del plan de aula del grado 10°.

Tabla 17. Plan de aula de grado 10°, segundo período, sección actividades, IEO Oriente Nuevo

Actividades
<p>Voz pasiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar las estructuras en el tablero y escribir ejemplos de los temas que se están estudiando. • Entregar taller a los estudiantes para realizar en clase con la ayuda del maestro. • Ver una película con los estudiantes y realizar con ellos el análisis en clase.

Fuente: adaptada del plan de aula de grado 10° de la IEO Oriente Nuevo.

En la Media Vocacional se identifica una ruptura en la búsqueda de un acercamiento a los enfoques metodológicos comunicativos o planteados en la política del PNB, que para este ciclo es el *problem-based learning*. En los dos últimos grados, el plan de aula presenta los aspectos estructurales de la lengua sin contexto como las temáticas a desarrollar en clase. Es notable que las actividades propuestas están diseñadas para ser desarrolladas por el maestro (que es quien presenta las actividades en el tablero), mientras que en los ejemplos de los ciclos anteriores las actividades planeadas son para llevarse a cabo por los estudiantes. Los objetivos describen actividades de clase y no habilidades que el estudiante podrá desarrollar más allá del aula (por ejemplo, completar un taller).

Así, entonces, desde el plan de aula, los ciclos de Primaria y Secundaria se encuentran orientados hacia la implementación de los enfoques metodológicos tipo *task-based learning* y *project-based learning*, mientras que el ciclo de Media Vocacional mantiene la enseñanza de los aspectos estructurales de la lengua por fuera de contextos que les dé significado. Los DBA, las mallas de aprendizaje

en el ciclo de Primaria y el CSI de 6° a 11° no se han incorporado en el documento. Las estrategias de evaluación establecen aspectos de la dinámica escolar como la asistencia y la participación en clase y algunas actividades escritas como fichas de trabajo y presentación de tareas, las cuales generalmente no permiten evidenciar lo que se espera de los estudiantes como resultados de aprendizaje.

Práctica pedagógica

De todos los maestros que enseñan inglés en las diferentes sedes de la IEO Oriente Nuevo, solo la docente de inglés para la Básica Secundaria hizo parte del programa de desarrollo profesional docente implementado por la SEM y la Universidad del Valle, concomitante con el Acompañamiento. La docente ya contaba con formación en la lengua extranjera y con dominio de la misma. El profesor encargado del ciclo de Media Vocacional es también licenciado en Lenguas Modernas. En el grupo de docentes del ciclo de Primaria (cinco en total), ninguna cuenta con formación en la lengua extranjera y desarrollan las clases de acuerdo con su interpretación de los planes de aula y los conocimientos autodidactas que habían desarrollado.

El seguimiento en el aula, a través de la observación y la autoobservación desarrolladas por la profesora acompañante y los docentes de la IEO en las diferentes etapas del proyecto de fortalecimiento del inglés, evidenció que las prácticas pedagógicas variaban entre la planeación y la ejecución de temáticas pensadas para direccionar el proceso de aprendizaje del inglés, a través de funciones de la lengua, reflexión sobre problemáticas actuales y temáticas de tipo estructural bajo la metodología tradicional.

En los acompañamientos realizados en Primaria, específicamente en grado 5°, donde el objetivo fue la descripción de la ropa y sus usos de acuerdo con los diferentes climas, se evidenció

el uso del inglés para el desarrollo de las clases, por lo que tanto la docente como los estudiantes saludaban, decían la fecha del día y respondían a las instrucciones de las actividades en inglés. De igual manera, las actividades desarrolladas permitían a los estudiantes describir, así que podían poner en práctica el vocabulario aprendido acerca de la ropa en contexto real. La profesora utilizó materiales reales como *flashcards*, ropa y zapatos que había preparado de manera previa, con el fin de que los estudiantes asociaran el vocabulario y pusieran en práctica la función pensada como objetivo de la clase.

Las prácticas se orientaron hacia la planeación y ejecución de acciones pedagógicas para el desarrollo de competencias ligadas a funciones comunicativas. Por otra parte, las prácticas se orientaban al desarrollo de algunas —no todas— habilidades comunicativas de la lengua (lectura, escritura, escucha y producción oral) y las temáticas planteadas no se correspondían con el nivel y el grado según lo establecido en los DBA. El plan de área incluía los EBCI y hacía un acercamiento inicial a los DBA, pero la conexión entre ambos no era observable. Incluso la docente expresó no conocer las mallas de aprendizaje y no tener acceso a ellas. La metodología de la clase fue dinámica promovió la participación de los estudiantes y se acercaba incipientemente al enfoque del *task-based learning*.

En el acompañamiento realizado en Secundaria, específicamente en 9º, la clase tuvo como objetivo el desarrollo de habilidades de lectura de textos sobre temas controversiales y apropiados para los estudiantes. El tema de la lectura fue el acoso escolar, que es una problemática que aqueja a los adolescentes. Para esto se orientó el diálogo alrededor del tema y se invitó a los estudiantes que propusieran alternativas de solución, lo cual muestra la preocupación por la ejecución de un currículo situado que corresponda a las necesidades que hacen parte de la vida escolar. En estos mismos acompañamientos también se comprobó

el dominio del inglés por parte de la docente, quien procuraba expresarse siempre en la lengua extranjera, pero debía recurrir con frecuencia al español para asegurar la comprensión debido a que el nivel de los estudiantes no era suficiente para seguir el discurso y las instrucciones directamente en inglés.

La práctica pedagógica de la docente que asistía al programa de desarrollo profesional mostró un acercamiento al enfoque del *problem-based learning*, dado que se partió del uso de problemáticas actuales y de interés para los estudiantes con el fin de promover la reflexión y el diálogo para el desarrollo de habilidades en inglés. Sin embargo, hizo falta el componente de resolución de problema, el cual enfatiza y requiere el desarrollo de habilidades para aplicar el conocimiento adquirido, de manera que los estudiantes usen el lenguaje para actuar, interactuar y comunicarse entre ellos y con la maestra (Hung *et al.*, 2008). Siendo este un adecuado acercamiento a la metodología basada en problemas, cabe resaltar que esta es sugerida por el MEN para el ciclo Media Vocacional y que la temática podría bien inclinarse hacia la resolución de problemas o hacia la construcción de proyectos, metodología sugerida para secundaria.

En la Media Vocacional, en grado 10º para mayor exactitud, se observó una clase centrada en la explicación de la estructura gramatical de la voz pasiva. La clase se desarrolló totalmente en español y de manera tradicional, por medio de explicaciones claras y metalingüísticas de la estructura gramatical en el tablero, mientras los estudiantes escribían en los cuadernos las reglas, los ejemplos y los ejercicios. La clase no mostró desarrollo de funciones de la lengua, pues se limitaba al aprendizaje de la estructura gramatical y a la práctica a través de algunos ejemplos. La lección tampoco contaba con materiales que modelaran, ejemplificaran y contextualizaran el uso de la estructura gramatical. Se puede afirmar entonces que la lección observada de grado 10º se

llevó a cabo de manera tradicional y se enfatizó el aspecto gramatical de la lengua, haciéndolo el eje de la clase. La lengua de instrucción fue el español y las temáticas planteadas para el grado distaron del nivel sugerido por el MEN en el CSI.

Para los docentes en la IEO Oriente Nuevo, las acciones pedagógicas y del desempeño de los estudiantes se encuentran limitados por el contexto social de la comunidad y de la institución. Los resultados de la prueba Saber 11 les demandan cambios en la planeación y enseñanza, por lo cual habían ejecutado algunas modificaciones en el plan de área, como la implementación de los EBCI y el acercamiento a las estrategias metodológicas propuestas por el MEN: *task-based learning* y *project-based learning*. Sin embargo, persiste la diferencia entre lo que se planteaba como factores para integrar y mejorar en los documentos y la enseñanza tradicional de estructuras gramaticales en la práctica. De forma paradójica y precisa, los resultados de los exámenes orientan la enseñanza en los últimos años hacia la gramática, ya que los docentes tienen una representación de la prueba Saber 11 como un examen que solo mide lectura, vocabulario y gramática. Otros estudios han revelado la tendencia de los docentes a enfatizar la enseñanza tradicional y gramatical en los grados 10° y 11°, en un intento por mejorar los resultados de los estudiantes en los exámenes (Miranda, 2018, 2020).

Las prácticas pedagógicas orientadas a la comunicación se podrían potencializar y volver realidad a partir del trabajo colectivo de los docentes. En el caso de Oriente Nuevo, las fortalezas institucionales como el enfoque étnico y las temáticas relacionadas con asuntos contextuales son fuente de enseñanza e inciden en el bienestar de los estudiantes, como se vio en el ejemplo del acoso escolar. Los docentes podrían también encontrar apoyo en la revisión de los documentos oficiales del MEN: los DBA, las mallas para primaria y el CSI para el bachillerato, haciendo una adaptación de los mismos al contexto real de la institución

en términos de intensidad horaria, contenidos y metodologías. Además, se podría contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas a través de la participación en programas de desarrollo profesional docente centrados en el dominio de la lengua, dado que a los profesores que no hablaban inglés en la institución, especialmente los del ciclo de Primaria, se les dificultaba enseñarlo y planear acciones pedagógicas que les permitiera a los estudiantes desarrollar habilidades en dicha lengua. Para el momento del cierre del proyecto, solo una maestra se encontraba asistiendo al programa de fortalecimiento del inglés brindado por la Universidad del Valle, cabe reiterar que la docente que asistió al programa era competente en el uso del inglés y los maestros que no tenían dominio de la lengua no estaban recibiendo formación al respecto.

Adicionalmente, las prácticas podrían mejorar implementando el acompañamiento permanente a los docentes, no como actividades separadas del desarrollo curricular con el que ellos deben cumplir año tras año, sino como apoyo al profesor en su propio diseño curricular, de manera que tenga la posibilidad de planear sus semanas de clase colaborativamente con otro colega a lo largo de un año escolar para lograr la planeación y ejecución de nuevas estrategias pedagógicas.

El acompañamiento a la práctica pedagógica tiene un impacto en el ánimo y en la implementación de estrategias pedagógicas de los maestros, dado que, al recibir una mirada externa, aunque es intimidante al inicio, les permite aprovechar el apoyo que requieren. Esto ocurre particularmente en Primaria, ciclo en el que la mayoría de los docentes que enseñan inglés no son licenciados en lenguas extranjeras. En general, tienen otras especialidades y se dedican a la enseñanza del inglés por asignación de la institución, por lo cual esta actividad se convierte en un reto que supone una inversión de tiempo y esfuerzo para superarlo. Para estos profesores, resulta valioso ser escuchados, exponer sus inquietudes y recibir sugerencias,

estrategias, técnicas e incluso recursos que pueden utilizar en el desarrollo de su labor y en la enseñanza del inglés.

El desarrollo del Acompañamiento dejó ver que los docentes se familiarizaron con los documentos que el MEN ha publicado con el objetivo de orientar la enseñanza del inglés en el país, lo que les brinda recursos importantes para la planeación y ejecución de clases que promuevan el aprendizaje del inglés. El hecho de que los docentes sean acompañados en la planeación de unidades didácticas tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, dado que los planteamientos y la organización de las clases se fortalecen a través del trabajo en equipo.

Conclusiones

El análisis documental evidenció que la IEO Oriente Nuevo tiene una estructura del PEI ajustada a su realidad contextual, aunque con carencias en cuanto al posicionamiento y a la visibilidad del inglés para la institución. El plan de área se encuentra estructurado con la mayoría de los requerimientos necesarios, pero faltan los objetivos por ciclos de instrucción.

Los logros alcanzados en el marco del proyecto incluyeron la socialización y concientización de las necesidades de ajustes en los documentos oficiales: PEI y plan de área, que aunque no pudieron ejecutarse en el corto periodo del proyecto, quedaron pendientes para ser revisados al inicio del siguiente año lectivo, momento en el que institucionalmente se realizan las actualizaciones en dichos documentos. Producto del análisis documental y de las observaciones en el aula, el Acompañamiento brinda información relevante que sirve de insumo para la realización de ajustes a los documentos institucionales con miras a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El equipo de docentes recibió orientaciones acerca de los enfoques metodológicos propuestos

por el MEN: *task-based learning* y *project-based learning*. Los docentes asignados en el ciclo de Primaria y en Media Vocacional recibieron acompañamiento en el aula y realimentación inmediata resaltando las fortalezas de sus prácticas pedagógicas y los aspectos por mejorar. Además, hubo trabajo colaborativo entre la profesora acompañante y la docente de Primaria para la construcción de la unidad didáctica para grado 5°, teniendo en cuenta los DBA y las mallas de aprendizaje. Se establecieron como compromisos la socialización de las sugerencias para ajustar el PEI y plan de área en las semanas de desarrollo institucional, además de ajustar y nutrir el plan de área y considerar los DBA, las mallas de aprendizaje y el CSI para apoyar la transición de la metodología tradicional a enfoques metodológicos más actuales.

Algunos factores que propiciaron el trabajo en la planeación curricular y en el acompañamiento a la práctica tuvieron que ver con el talento humano. Por un lado, se trabajó con docentes que contaban con adecuada disposición para la labor colaborativa y la realimentación en cuanto a sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, fue posible tratar con algunos docentes de Bachillerato que contaban con un dominio del inglés que les permitía desarrollar estrategias para mejorar los procesos de enseñanza en los grados que les correspondían, liderar la actualización documental necesaria y promover la implementación de otras metodologías.

Por otra parte, los elementos que limitaron el trabajo en la planeación curricular y en el acompañamiento a la práctica correspondieron a la dificultad para concretar las reuniones y a las limitaciones de tiempo de su ejecución, dado que el trabajo durante las visitas causaba la ausencia del docente en el aula. Otro aspecto restrictivo fue el bajo número de encuentros, considerando que los profesores requerían conocer en detalle sobre las metodologías y los documentos que componen la política del PNB. El momento del año escolar

en que inició el acompañamiento fue otro aspecto limitante, dado que el proyecto comenzó en el segundo semestre del año, dejando pocos meses para el desarrollo del mismo. Esto dificultó que se ejecutaran los ajustes en los documentos institucionales y que culminara el seguimiento en el aula en el que se pudiera observar la aplicación de la unidad didáctica creada de manera colaborativa. Además, el acompañamiento se focaliza en un maestro de cada ciclo de instrucción y los demás profesores quedan en espera del espacio para que sus compañeros pudieran compartir con ellos lo aprendido.

Algunas recomendaciones que se desprenden de este proyecto incluyen: (a) brindar a los docentes espacios para el desarrollo de unidades didácticas colaborativas, de manera que los profesores con un nivel más avanzado de dominio del inglés orienten las prácticas pedagógicas de sus colegas que cuentan con niveles más básicos; (b) propiciar la participación de los maestros en programas de desarrollo profesional para incrementar el nivel de lengua de los que enseñan inglés en la

institución; (c) incrementar la intensidad horaria destinada al área de inglés en todos los ciclos de instrucción, la cual se encuentra incluso por debajo de lo estipulado por el MEN.

Al considerar el resultado histórico de las pruebas Saber 11 de la IEO Oriente Nuevo y sus procesos de enseñanza del inglés, podría afirmarse que el impacto de los procesos de fortalecimiento de la enseñanza del inglés empieza a visibilizarse, aunque tímidamente. Esto porque al cierre del proyecto, si bien el nivel de lengua continuaba siendo A-, ya se contaba con un porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel A2 y B1, nivel al que no se había llegado en años anteriores. También, la institución inició el acercamiento a enfoques metodológicos comunicativos en algunos de sus ciclos de instrucción. Lo anterior indica que los esfuerzos orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución son bien recibidos por sus directivos, docentes y estudiantes, y podrían tener un impacto mayor en la medida que sean continuos y abarquen las necesidades de la comunidad educativa.

Capítulo 7

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL ALVACOL: AUTONOMÍA Y EMPRENDIMIENTO

DOI: 10.25100/peu.869.cap7

 Diana Patricia Mina Gómez¹³

Generalidades de la IEO

La IEO Alvacol fue fundada en 1980 y cuenta con cuatro sedes, ubicadas en el estrato 3 de la zona sur de la ciudad. La institución ofrece los niveles de educación Preescolar, Básica y Media y metodologías flexibles como *brújula* y *aceleración*, así como educación por ciclos. En educación media brinda la modalidad comercial con especialidad en contabilidad.

Esta institución cuenta con un total de 2454 estudiantes y seis docentes de inglés de bachillerato y primaria. Esta institución ha sido focalizada por el MEN para la implementación de programas y estrategias de la política nacional de bilingüismo español-inglés, por lo cual ha recibido materiales y sus profesores han participado en distintas actividades. En relación con el desempeño de los estudiantes en la prueba Saber 11, la institución se ha mantenido en el nivel A1 entre 2015 y 2019, con puntajes que han oscilado entre 51 y 55 (ver Tabla 18).

Tabla 18. Resultados de la IEO Alvacol en la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. Estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A1	51	9	34%	50%	11%	4%	1%
2016	A1	54	11	33%	33%	24%	9%	1%
2017	A1	54	11	30%	37%	24%	8%	1%
2018	A1	55	8	15%	53%	27%	4%	1%
2019	A1	55	7	18%	43%	34%	5%	0%

¹³ Profesora, Fundación Universitaria María Cano, Colombia. Correo: dimigo4@gmail.com

Como se puede ver en la Tabla 18, los estudiantes de la institución han obtenido puntajes globales que en promedio los mantienen clasificados en el nivel A1 en los cinco años de observación. En relación con los resultados por niveles, se observa que la mayoría de los estudiantes alcanza competencias en los niveles A- y A1, con porcentajes que oscilan entre el 84% (en el año 2015) y el 61% (en el año 2019). Aunque el panorama general no parece favorable, una mirada más detallada a los datos revela un progreso en los resultados entre 2015 y 2019. Por una parte, se observa un incremento sostenido en la media de desempeño anual de 4 puntos: de 51 puntos en 2015 a 55 en 2019. De la misma manera, se observa una reducción en el porcentaje de estudiantes clasificados en el nivel A-, que llega a ser del 19% si se compara el año 2015 con el año 2018. En el año del proyecto de Acompañamiento que se reporta en este volumen (2019), se evidencia que la mayoría de los estudiantes de grado 11° estaban en los niveles básicos de competencia en inglés A1 y A2 (77%), pero es destacable un porcentaje menor en A- (18%) y un grupo pequeño alcanzó la meta de la política B1 (5%). Esto quiere decir que ha habido una movilización gradual de estudiantes hacia el nivel A2, con un porcentaje de estudiantes triplicado en cinco años (del 11% en 2015 al 34% en 2019). En 2016 se observó un incremento deseable, aunque inexplicable, con los datos recolectados de los estudiantes con niveles B1 y B+, que subió al 10% frente al 5% de este mismo grupo el año inmediatamente anterior. Por otra parte, aunque el porcentaje de B1 bajó en un 5% en el 2018 frente al 2016, en el 2019 se evidencia de nuevo una leve tendencia ascendente. El nivel B+ presenta un porcentaje bajo y es relativamente constante (1%), aunque en el 2019 ningún estudiante obtuvo este nivel. Por último, como se observa en la Figura 14, se presenta una tendencia positiva de movilización de estudiantes del nivel A- hacia los niveles superiores.

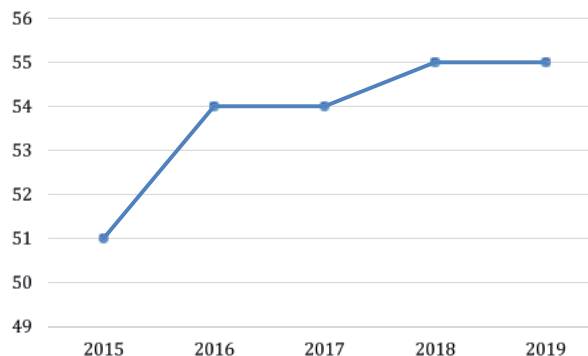


Figura 14. Evolución de la media de desempeño de la IEO Alvalcol en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Teniendo en cuenta los promedios y la media de los cinco años registrados, se puede esperar que esta movilización de estudiantes hacia los niveles A1, A2 y B1 continúe, más cuando la desviación estándar (DE) del 2018 (que fue de 8) y 2019 (de 7) revela una reducción frente a la de los años anteriores, sugiriendo una homogeneización del desempeño de los estudiantes en el examen (Figura 15).

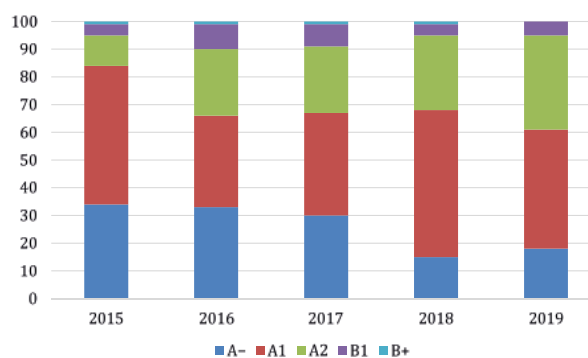


Figura 15. Distribución de los estudiantes en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 desde 2015 a 2019, IEO Alvalcol

Si bien los resultados aún están lejos de las metas de nivel del PNB, la tendencia a la mejora es motivo de orgullo y satisfacción para la comunidad; es así como en las reuniones con los docentes se pudo conocer que ellos atribuyen

estos modestos progresos a la implementación de un proyecto institucional de «bilingüismo»¹⁴. Este mismo proyecto es precisamente lo que les ha permitido estar en el grupo de instituciones focalizadas de la ciudad y participar en distintas estrategias de implementación del PNB lideradas por el MEN. El proyecto institucional de bilingüismo incluye el incremento de la intensidad horaria para la enseñanza de la asignatura de Inglés, la articulación de los contenidos y de la metodología desde Primaria hasta grado 11°, y el fomento de actividades culturales y académicas transversales a otras áreas de estudio como ciencias y deportes. En el apartado en que se comenta la estructura curricular se dará más información al respecto. Otro factor al que los docentes le atribuyen la mejora en los resultados de la prueba fue a la participación de los estudiantes en el programa liderado por la Mesa de Bilingüismo, Go Cali Bilingual City, ya que un número importante de estudiantes participó en los cursos de inglés que ofrecía en contrajornada el Centro Colombo Americano, a través del proyecto Lifetime English.

Planeación curricular

En este apartado se revisa el estado del diseño curricular de la IEO Alvacol con base en la examinación de los documentos institucionales y las reuniones de socialización de hallazgos de dicho examen con el personal docente y los directivos. La revisión se concentra en la intensidad horaria, visión de lengua, de aprendizaje y enseñanza en el PEI, posicionamiento de la lengua extranjera en el PEI y el contenido del plan de área y de los planes de aula.

La intensidad horaria de la asignatura inglés es de dos horas a lo largo de la Primaria y de cuatro horas en el Bachillerato. Este número de horas es reciente, según informaron los docentes. Anteriormente, en la Primaria, la intensidad horaria era una hora semanal en los grados 1°, 2° y 3°, y dos horas en los grados 4° y 5°, pero se estandarizó en dos horas para todos los grados de Primaria. En Bachillerato se pasó de tres horas semanales en los grados 6° a 9° y dos horas semanales en los grados 10° y 11°, a cuatro horas para todos los grados. No obstante, estos cambios se encuentran consignados en el plan de área; el PEI hasta al 2019 seguía registrando la intensidad horaria anterior.

En el caso de la Primaria, estas dos horas semanales (noventa minutos) pueden no ser un tiempo efectivo de instrucción o exposición al inglés por constantes interferencias como la entrega de refrigerios, la sobreposición de clases con otras actividades institucionales propuestas por el MEN, o el cese de actividades académicas por días festivos; situaciones que en algunos momentos pueden llegar a ser consecutivas en un mismo periodo académico. En Bachillerato, los periodos «vacíos» por la ausencia del docente (fallecimiento o traslado) y los cambios de profesores también afectan la continuidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el PEI, Lengua castellana e Idiomas extranjeros componen el área de Humanidades, lo cual no necesariamente implica el trabajo colaborativo o integrado entre los docentes de las dos asignaturas. Lengua castellana se considera un área fundamental del currículo común de la educación básica y como medio de expresión artística. En el documento, el concepto de «lengua materna» se utiliza para referirse a la lengua de algunos estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y la lengua castellana como la lengua de instrucción en la institución. En la descripción del componente de inglés, se utilizan los términos «segunda lengua» y «lengua extranjera» indistintamente. El término

¹⁴ Bilingüismo es el término usado en la institución para referirse solo a inglés. Mantenemos el término aquí, aunque la autora de este capítulo y los editores del libro no se suscriban a esta conceptualización de bilingüismo.

lengua extranjera es usado en el PEI para referirse a la lengua objeto de aprendizaje, diferente a la lengua castellana; mientras que «segunda lengua» también aparece en los documentos institucionales como equivalente a lengua extranjera.

Las acepciones del término «lengua» en el PEI remiten al desarrollo de habilidades orales y escritas y a la comprensión de mensajes mediante un estudio semántico de los diferentes elementos que constituyen la lengua (castellana y extranjera). Así mismo, presenta el desarrollo de habilidades comunicativas básicas, conversación y expresión oral y escrita tanto en lengua castellana como foránea como objetivos de aprendizaje. El idioma extranjero se propone como un elemento optimizador de las habilidades ya existentes en el castellano. Desde la información presentada, se podría entender la definición de lengua desde una perspectiva híbrida que integra una función comunicativa como elemento de acceso al conocimiento, como mediadora de la construcción de la identidad y como un sistema que cumple una función socializadora e impulsadora de capacidades comunicativas y cognitivas (Álvarez Valencia, 2018). El objetivo de aprendizaje en la asignatura inglés es la comprensión y la capacidad de expresarse. No obstante, más adelante el mismo documento propone el manejo de una «segunda lengua» como un indicador del proyecto de fortalecimiento del emprendimiento en el apartado de proyectos pedagógicos, cuyas bases normativas y conceptuales son el PNB, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y el fomento a la cultura del emprendimiento (esto según el PEI de Alvacol).

El aprendizaje, por su parte, es presentado en el PEI como un proceso de la educación necesario para el desarrollo del pensamiento y de las competencias básicas, científicas, ciudadanas y laborales, el cual puede generar mejoría en la calidad de vida tanto personal como familiar y social, lo cual a su vez promueve la transformación del contexto. Se plantea un aprendizaje significativo,

enmarcado en un modelo pedagógico flexible e inclusivo. Por su parte, la noción de enseñanza también aparece de manera explícita, aunque se describe de manera muy breve. Según el PEI, la enseñanza se concibe como proceso de doble vía que involucra todos los aspectos de la vida. Esto es que el estudiante aprende del docente, pero que también el docente aprende del estudiante y de la interacción entre ambos surge el conocimiento. Por último, la idea de que la enseñanza toca todos los aspectos de la vida refiere a la noción de formación integral y el rol del docente en la formación del estudiante y no solo en la transmisión de conocimientos.

La evaluación es vista en el PEI como:

un proceso de valoración integral de los desempeños que el estudiante realiza desde un saber, subdividido en: saber hacer, saber ser y aprender a convivir en cada una de las áreas, asignaturas y/o proyectos del componente curricular y el cual el docente orienta de acuerdo a lo propuesto por el sistema de evaluación institucional. (s. f., s. p.)

Se agrega, además, que es un proceso continuo para valorar los aprendizajes a través de los desempeños de los estudiantes en las distintas asignaturas. Conjuntamente, se presentan criterios de evaluación para ayudar a precisar el progreso en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. La evaluación está articulada al modelo pedagógico e implica la valoración de «cómo se aprende, cómo se enseña, qué se enseña, qué se aprende, para qué se enseña, para qué se aprende». En resumen, se observa que el PEI hace mención explícita sobre las relaciones de la lengua materna y extranjera, así como a las nociones de aprendizaje, el modelo pedagógico, la concepción de enseñanza y el marco evaluativo. Por otra parte, aunque la presencia de estas conceptualizaciones es importante, se observó que su tratamiento en el documento podría ser más claro y profundo.

En el plan de área, se retoma el concepto de lengua a partir de la definición de competencia comunicativa y lingüística. La lengua se plantea como un sistema que incluye habilidades léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas. En esto se evidencia una posible contradicción con respecto al PEI, en el sentido que se hace énfasis en el componente lingüístico de la competencia comunicativa, mientras que en el PEI la definición iba más hacia la orientación semántica y funcional. La enseñanza de la lengua extranjera se justifica a partir de los fines de la educación (Ley 115 de 1994, art. 5) que habla sobre la necesidad de comenzar, desde el ciclo básico, el aprendizaje de al menos una lengua extranjera. El documento del plan de área también retoma lo presentado en el PEI como un área de obligatoria instrucción, junto con el castellano. Se enuncia una concepción renovada de la enseñanza de la lengua extranjera cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades para la efectiva y ágil comunicación oral y escrita. Similar al PEI, se observó el uso indistinto entre lengua extranjera y segunda lengua para referirse al inglés, sin tener en cuenta las características del contexto colombiano.

Para referirse al aprendizaje, el plan de área lo presenta como un instrumento para acceder y hacer propio los conocimientos científicos y tecnológicos, con el fin de contribuir a la búsqueda de soluciones a distintos problemas, al crecimiento cultural y al mejoramiento de la calidad de vida. El proceso de aprendizaje se funda en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, haciendo alusión a los componentes cognitivo, metacognitivo, procedimental y social (convivencia). Esta visión integradora del aprendizaje direcciona la enseñanza y la metodología a partir del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes en un proceso continuo de realimentación entre teoría y práctica. Para ello, se parte de tres momentos fundamentales que, de acuerdo con el plan de área, dan forma a la clase: (a) la exploración

de conocimientos previos, (b) la profundización o transformación de significados, y (c) la evaluación, ordenación o culminación de los nuevos significados.

Finalmente, en el plan de área la evaluación se propone como formativa y compartida, ya que se promueve la autoevaluación y la coevaluación. También se destaca la importancia de la evaluación diagnóstica como herramienta de tipo formativo que orienta los procesos de enseñanza y las selecciones metodológicas. Es de resaltar que, durante el Acompañamiento, el equipo docente estaba trabajando en un proyecto institucional de carácter interdisciplinar para el fortalecimiento de la lengua extranjera, con el fin de estructurar las actividades culturales (semana cultural e *English Day*) e interdisciplinarias (feria de la ciencia y deportes) que hacen parte del plan de área.

Los planes de aula integran los tres documentos curriculares del MEN para la enseñanza del inglés: los EBCI, los DBA y el CSI. Estos documentos buscan articular los lineamientos nacionales propuestos por el MEN con la realidad institucional, a la vez que proponen direccionar la enseñanza hacia un enfoque comunicativo y desligarlo de la concepción estructural de la lengua. Sin embargo, se observa que no siempre hay consistencia, por ejemplo, en el tipo de habilidades descritas en los EBCI seleccionados para un grado y periodo, y los DBA escogidos para ese mismo grado y periodo. Para el nivel de Secundaria (grados 6° a 8°), los contenidos seleccionados son tomados del libro de texto *Way to go*, hecho que permite que haya consistencia con los ejes temáticos propuestos desde el CSI (democracia, paz, salud, sostenibilidad y globalización) como temas; aun así, no hay coincidencia con los contenidos lingüísticos y sociolingüísticos o interculturales que detalla el CSI. En los grados 10° y 11° se toma como referencia la lista de contenido de los libros *English, please! Fast track*, lo que conlleva a mayor distanciamiento de los contenidos y temas del CSI —dado que hay poca

coincidencia entre el libro y la guía curricular— y a una disrupción en la secuencia de contenidos y temáticas entre los tres primeros grados y los últimos dos grados de Secundaria.

Durante el Acompañamiento, se invitó a los docentes a ajustar los contenidos propuestos en el plan de área y los planes de aula, de acuerdo con las horas de instrucción. En la Primaria, teniendo en cuenta las dos horas de clase semanal, se les invitó a identificar los temas centrales para cada uno de los grados y se realizó el ejercicio de revisar los contenidos en plan de área en grado 1° y ajustarlos a la intensidad horaria vigente. Igualmente, se les invitó a identificar el contenido temático de los planes de área de otras asignaturas de tal forma que lograra vincular el inglés a las otras áreas (Ciencias, Matemáticas y Educación Física) como una manera de ampliar el tiempo de exposición a esta lengua. En el Acompañamiento, también se revisaron los recursos entregados por la SEM, como el CSI y material complementario y de apoyo; y se presentaron propuestas para el mejor aprovechamiento de estos recursos, puesto que eran utilizados solo esporádicamente.

En Bachillerato se hizo la misma sugerencia de ajustar el contenido temático a los recursos, aunque ya se habían hecho ajustes de contenidos con base en los ECBI y en el texto *Way to go*. En la actualización del plan de área se proyectó la inclusión de las estrategias que el área de inglés viene realizando en la práctica para la promoción y fortalecimiento de la lengua extranjera, con los resultados obtenidos de las experiencias y el registro de evidencias. Entre ellas, se incluye la vinculación de otras áreas del saber.

Por otra parte, se señaló que es importante incluir en los documentos institucionales de manera explícita el papel de la lengua en general y de la lengua extranjera en particular, en relación con el modelo pedagógico que se ha establecido. También es importante explicitar la metodología para el área y hacer conexiones entre dicha metodología y los planes de aula. Dado el enfoque del

PEI y las propuestas del MEN, se sugiere el enfoque *task-based learning* como una alternativa viable que ayude a unificar las prácticas pedagógicas en la IEO.

En cuanto a la evaluación, las recomendaciones estuvieron dirigidas a aumentar la especificidad de las descripciones de técnicas y criterios para evaluar tanto en Primaria como en Secundaria. Si bien la lectura de este apartado muestra que en la IEO hay claridad conceptual con respecto a la evaluación, sus principios e importancia, a nivel práctico los documentos necesitan ser más claros, ya que no es factible visualizar cómo se evaluará a los estudiantes por cada tema o contenido que ven, o con qué técnica se determinará el progreso en el aprendizaje según los EBCI seleccionados.

Práctica pedagógica

A partir de las conversaciones sostenidas y las observaciones de clase, se identificó que las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución Alvacol dependen de su competencia en inglés, de las recomendaciones realizadas en las actividades de acompañamiento de la SEM y de las concepciones individuales sobre enseñanza y aprendizaje.

En Primaria, la enseñanza del inglés se propone desde actividades de sensibilización y motivación hacia la lengua. Por esto, se direccionó el acompañamiento en el aula para identificar los elementos que desde las prácticas favorecen o desfavorecen esta sensibilización del inglés y promover una congruencia entre la metodología y los resultados esperados. Las docentes de Primaria de la institución son principalmente licenciadas en Educación Básica. Hay también en este nivel educativo una docente con título de Licenciatura en Educación Física y otra con título de Licenciatura en Lenguas Modernas. Las maestras apoyan la enseñanza en recursos audiovisuales (como videos de YouTube, audios

de los libros de texto, etc.), aprovechando que cuentan con un proyector y un computador en clase para proveer a los estudiantes de un contenido interesante y para compensar, en el caso de las profesoras que no tienen formación en lenguas extranjeras, sus limitaciones en cuanto al dominio de inglés. Por motivo de la disponibilidad de tiempo durante la ejecución del proyecto, solo se pudo realizar una observación de clase a las docentes, y se exhortó a realizar una autoobservación por medio de grabación de sus lecciones, ya fuera en audio o en video. Es importante anotar que Alvacol, en ejercicio de su autonomía, emplea un texto guía para grados 4° y 5°, lo cual no es usual en el nivel de primaria de las instituciones educativas oficiales.

En la clase de grado 3°, el tema se centró en prendas de vestir y el objetivo era identificar varias prendas de uso frecuente. Luego de saludar en inglés a los estudiantes, la docente inició la clase al proyectar un video en el que se mostraban prendas de vestir en imágenes con su nombre en inglés rotulado y una voz en *off* que pronunciaba la palabra en inglés. La instrucción para los estudiantes (en español) era ver el video y repetir los nombres de las prendas. Al terminar el video, la profesora repitió las instrucciones y reprodujo el video una segunda vez. Una vez terminando el video, proyectó otro con una canción en español e inglés (mezclados como en alternancia de código) con el mismo tema. La canción se reprodujo una vez más y se procedió a realizar una actividad de emparejamiento de imágenes y palabras en una hoja de trabajo en clase. Hubo algunos momentos en los que se abrió la opción de participación de los estudiantes, pero esta fue muy baja. El tema ofreció oportunidades de aprendizaje del inglés, aunque se observó el uso repetido del español como medio de instrucción, reduciendo las posibilidades de exposición y apropiación de la lengua. La actividad que ocupó mayor tiempo fue la repetición grupal e individual de palabras y luego de la canción.

La clase de grado 4° tuvo por tema la descripción de la rutina diaria. Se inició con la respuesta a la pregunta *What date is today?* Luego, la docente procedió a presentar la continuación del tema ya iniciado la clase anterior desde el libro de texto que se usa para este grado. La maestra leyó en voz alta una narración de la rutina diaria de uno de los personajes del libro de texto y acto seguido hizo preguntas de comprensión en español. Los estudiantes escucharon el relato por segunda vez para que tradujeran algunos apartados y así verificar la comprensión. Posteriormente, en interacción docente-estudiante, la profesora pidió a algunos estudiantes decir en inglés la secuencia de las acciones de la rutina presentada en el libro. La clase presentó momentos en los que la docente instruyó a los estudiantes y evidenció su interés en que ellos practicaran vocabulario, a pesar de que la lección era dictada en su mayor parte en español. En la realimentación con la maestra, posterior a la clase sugirieron estrategias para que los alumnos tuviesen más oportunidades de participar y de interactuar entre ellos. En este espacio de reunión con la profesora acompañante, la docente explicó que aprovechaba la actividad de inglés para afianzar procesos en lengua castellana, lo que en su visión justificaba el uso del español y las actividades de traducción. Se conversó con ella y se le indicó que, si bien la comunicación en español en la clase de inglés puede ayudar a procesos como la verificación de la comprensión y para asegurar la claridad de las instrucciones (Harmer, 2007), su uso en exceso y como único medio de instrucción podría privar a los estudiantes de oportunidades de exposición y uso de la lengua y, además, conllevar un aprendizaje memorístico de palabras y expresiones, sin favorecer la habilidad comunicativa. Se sugirió trabajar con los alumnos expresiones en inglés de uso frecuente en el aula como órdenes e instrucciones. La observación en clase de cuarto grado, así como la de tercero, puso en evidencia la necesidad de formación de las docentes en

términos de lengua y un cambio de prácticas en la enseñanza del inglés.

En la clase de grado 5º, la docente inició con una actividad escrita de consolidación de la unidad del libro de texto. Luego, realizó una actividad de verificación de las respuestas. Se comprobó una estructura de clase y de organización de la instrucción a manera de protocolo de participación en el salón. La lección se desarrolló con una interacción docente-estudiantes en la que la profesora hacía preguntas que los alumnos previamente habían respondido por escrito en sus libros y luego ellos tomaban turnos para responder de manera oral dichas preguntas. Se mostraron entusiastas y motivados de participar en la clase. En la siguiente actividad de preguntas y respuestas, los estudiantes no solo respondieron, sino que también pasaban al tablero a escribir las respuestas y la maestra modelaba las respuestas y hacía énfasis en el uso de mayúsculas con los nombres propios. Para la siguiente actividad, la docente escribió las instrucciones en inglés y luego las explicaba oralmente en español, llamando a la participación a quienes no habían hecho el ejercicio hasta ese momento. La educadora continuó con el patrón de interacción docente-estudiante para continuar con la actividad de cierre de la unidad con una narración muy vívida y emotiva. Nuevamente usó preguntas para generar participación. Hizo uso de la alternancia de código (inglés y español) para narrar un episodio de la historia que aparece en el libro, y al final los estudiantes respondieron una serie de preguntas sobre el personaje de la historia. La lección finalizó con un trabajo individual de transcripción de la historia al cuaderno y la asignación de la tarea.

En la sesión se logró que los alumnos se involucraran en las actividades y se mostraran atentos. En la realimentación, se invitó a la docente a usar de manera rutinaria ciertas instrucciones y expresiones comunes del manejo de grupo en su discurso, de manera que su uso se hiciese rutinario y frecuente para los estudiantes; y se

recomendó que dichas instrucciones y frases pudieran estar escritas o pegadas en una cartelera u otro espacio en el salón. Sobre el uso frecuente del español en las instrucciones y en varios momentos de la clase, la profesora comentó que este obedecía a la necesidad de garantizar la comprensión de todos los estudiantes. Al igual que con otras maestras observadas, se hicieron recomendaciones y se sugirieron estrategias para incrementar la cantidad de tiempo de inglés hablado en clase por la docente y por los educandos, sin demonizar el uso del español como recurso.

Las dinámicas de clase evidencian interés de los docentes tanto de Primaria como de Bachillerato en generar dentro de sus posibilidades experiencias de educación significativas, lo cual se refleja en la respuesta de los estudiantes a las propuestas de clase, consideradas como un gran potencial para ser una buena oportunidad de aprendizaje del inglés. Sin embargo, el énfasis que hacen en español como lengua de instrucción más que en inglés hace que se pierda la posibilidad para que los estudiantes tengan mayor exposición a la lengua extranjera y se apropien del vocabulario presentado. Se identifica la necesidad tanto de desvincularse de la traducción como práctica frecuente o única para favorecer el estudio de una lengua extranjera como de incrementar las prácticas grupales de apropiación del vocabulario en contexto.

Las prácticas de los profesores de Bachillerato, que son licenciados en lenguas extranjeras, son diferentes a las de los de primaria. Los maestros indicaron que sus prácticas reflejan lo que han identificado como relevante y necesario que sus estudiantes aprendan para tener éxito en esta área y en los resultados de las pruebas Saber 11. De igual manera, los educadores de los grados 6º y 7º proponen actividades para promover el interés de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, en ocasiones el interés de mejorar los procesos de educación de la lengua materna interfiere en este proceso de forma

negativa, porque los docentes parecen no contar con las habilidades necesarias para cumplir con esta meta.

De las observaciones de clase y las conversaciones con los docentes de Bachillerato, se determinó que la práctica pedagógica para grados de 6° y 7° se oriente a actividades que promuevan la motivación y agrado por el aprendizaje del inglés, coordinado con ejercicios que combinen el estudio de las estructuras y del vocabulario. En los grados 8° a 11°, los estudiantes alternan el aprendizaje de estructuras con el uso de la lengua por medio de presentaciones académicas y culturales, y mediante interacciones a base de preguntas, buscando la integración de contenidos disciplinares como la ciencia, el arte y el deporte con la promoción del aprendizaje del inglés, estos tres últimos contenidos para todo el Bachillerato.

En Bachillerato se emplea la estrategia de exposición a la lengua hablándoles la mayoría de la clase en inglés, pero permitiéndoles participar tanto en español como en inglés. Los docentes también asignan recompensas por la participación, el trabajo de clase y el cumplimiento de sus tareas con los grados iniciales; esta medida parece incrementar la motivación de los estudiantes por participar y aprender.

La mayoría de las prácticas están centradas en el profesor y menos en el estudiante. Esto puede ser ya sea por la concepción del educador sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, por la familiaridad con esta manera de desarrollar la clase, o por los recursos pedagógicos limitados sobre otro tipo de prácticas centradas en los alumnos. Cualquiera que sea la situación, es importante revisar las estrategias metodológicas para realizar una transición hacia un enfoque que sea más favorable para el aprendizaje.

Para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la IEO, los maestros habían realizado actualizaciones en el plan de área con la inclusión del proyecto institucional para el fortalecimiento de la lengua extranjera desde

una propuesta interdisciplinar, en el que involucraron (al momento) las áreas de Educación Física y Ciencias Naturales con pequeñas apuestas del uso del inglés en actividades de esas asignaturas. Desde la planeación curricular, se inició la revisión y el ajuste de los indicadores de desempeño en inglés por grados para que respondiesen a una habilidad más que a un contenido específico. A través del Acompañamiento, se empezaron a realizar arreglos a los planes de aula de Primaria para simplificar su estructura y aumentar su integración con los EBCI y los DBA fundamentales para cada grado, haciendo una priorización de temas y contenidos alcanzables en las dos horas de clase semanales disponibles.

El Acompañamiento se centró más en brindar asesoría a los docentes de Primaria sobre estrategias para desarrollar las clases de inglés y su articulación con otras áreas del conocimiento y para ampliar las horas de exposición a la lengua extranjera como propuesta de compensación por la pérdida consecutiva de las horas de inglés por otras actividades institucionales. También se centró más en trabajar con el equipo en la revisión y el ajuste del plan de aula y de los indicadores de evaluación, al igual que en la motivación del equipo para incluir en el plan de área las actividades artísticas, deportivas y culturales que realizan en diferentes momentos del año lectivo y en inglés, integrado a la programación institucional.

Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de este capítulo, se ha descrito una IEO que ha reconocido sus retos en el área de la enseñanza del inglés y que ha tomado acciones concretas para afrontar dichos retos. Estas acciones han incluido la formulación e implementación de un plan institucional de «bilingüismo», lograr ser una institución focalizada por el MEN y, por ende, recibir dotación de materiales didácticos y capacitaciones. Los resultados en los cuatro años

anteriores al proyecto, y del mismo año en que se implementó el acompañamiento curricular aquí reportado, muestran que los resultados en la prueba de Estado han mejorado, aunque los niveles de los estudiantes en la institución aún no alcanzan la meta del B1 establecida en el PNB. Fue posible acompañar a tres docentes de Primaria, un nivel en el que es muy necesario hacerlo, puesto que se trata de educadoras que no son licenciadas en lenguas extranjeras. A partir de la autoobservación y entrevistas con los maestros, también fue posible obtener una radiografía de las prácticas pedagógicas en Secundaria.

Una de las principales fortalezas en el acompañamiento que se reporta en este capítulo fue la vinculación de los directivos docentes (coordinación y rectoría). Dicha vinculación se vio materializada en la disposición y apertura para dar los espacios de participación y cualificación al equipo docente. A esto se suma el liderazgo de la jefa de área y al trabajo en equipo que se ha consolidado en los últimos años, a través de su confianza en el equipo y la paciencia para continuar con el proceso a pesar de las dificultades que ha debido sortear. El compromiso de la jefa del área nos recuerda el rol del profesor como promotor de cambio, quien asume la responsabilidad de la enseñanza y lidera del proceso de aprendizaje en el aula y en la institución (Bourn, 2016; Miranda y Echeverry, 2011).

Otro aspecto favorable para la institución es su continuidad en los procesos de acompañamiento y la disposición del equipo docente para atender las necesidades que identifican en sus estudiantes y las indicaciones generadas en los seguimientos para fortalecer los procesos de aprendizaje del inglés. Este trabajo de observación y comunicación entre maestros del equipo de trabajo y los directivos docentes ha promovido la integración del equipo de Inglés en Primaria y Secundaria. Los frutos de estos proyectos de acompañamientos no siempre son evidentes en los indicadores en el corto plazo (Gutiérrez y

Mayora, 2021), pero seguramente se irán materializando en la medida que se continúen realizando los ajustes a los documentos institucionales y las prácticas docentes.

En esta propuesta institucional, también se identifica como fortaleza la integración del área de Inglés con otras áreas de conocimiento para incrementar el tiempo de habla y escucha en este idioma en los grados de Primaria y reducir el efecto que deja la constante pérdida de clases por actividades institucionales especiales. En Secundaria, esta idea se ha materializado por medio de actividades en inglés que involucran cátedras como la ciencia y el deporte. La aplicación de principios curriculares basados en la transversalidad de los contenidos en la primaria puede correlacionarse con la que ya está planteada en los libros de bachillerato que incluyen las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Así como se han reconocido fortalezas importantes en la IEO, esta no escapa de factores que debilitan los avances en materia de enseñanza del inglés. Muchos de estos son comunes en muchas instituciones oficiales en Cali y, probablemente, en muchas otras ciudades y territorios. Una de estas debilidades es la falta de mantenimiento de los espacios institucionales y de actualización de los equipos que pueden ser utilizados para la enseñanza de esta lengua. Salones en los que los estudiantes están hacinados, donde solo se cuenta con un tablero, o donde la logística para proyectar un video o una canción implica que se pierda tiempo efectivo de clase por las demoras de buscar e instalar los equipos, salas de cómputo con un acceso a internet lento e ineficiente, son inconvenientes característicos de estas realidades. Por otro lado, si bien es cierto que se han hecho ajustes a favor del aumento de la intensidad horaria y de la integración del inglés con otras disciplinas, continúa siendo un problema la sobreposición de otras actividades académicas o institucionales en horarios de las actividades de aprendizaje del inglés.

Adicionalmente, la meta institucional en materia del inglés sigue siendo definida en términos vagos. No se han establecido de forma clara los niveles del MCER que se pretende alcanzar. Se considera que dicha definición, de una manera clara y explícita, marcaría el horizonte institucional en esta área y se plantearía una ruta de trabajo hacia el alcance de esa meta. En este mismo sentido, y como se observó en el análisis de los documentos curriculares y en las descripciones de las clases, hay una discrepancia entre la visión de lengua que se postula explícitamente en los documentos curriculares y la visión que se materializa en las prácticas de clase. Mientras los documentos hacen referencia a la lengua como comunicación o discurso, un modelo que promovería prácticas más comunicativas y una mayor promoción del uso de la lengua meta, en el aula se observa el predominio de la traducción, el uso casi exclusivo del español (en Primaria), muy poca o inexistente interacción entre estudiantes y casi ninguna generación o negociación de significados propios de los alumnos, todos elementos propios de una concepción de la lengua estructuralista y de enfoques metodológicos como el *grammar translation method*.

Dado que la mayoría de los estudiantes realizan su proceso de aprendizaje del inglés en la institución desde la Primaria, el fortalecimiento del nivel de lengua de las docentes y de sus prácticas pedagógicas en dicho nivel es urgente. Cerrar la brecha existente entre estas asignaturas beneficiaría grandemente el avance en la enseñanza del inglés de la institución, porque los procesos de fundamentación básica en la lengua se deben realizar en el nivel básico y así se genera una ruta secuencial de logros para la Básica Primaria y otra para la Secundaria, al desarrollar una buena base que permita consolidar el proceso de aprendizaje en el nivel secundario. Lograr esto no es sencillo, pero una estrategia intermedia podría involucrar el acompañamiento a las docentes de Primaria por parte de estudiantes

en práctica de las licenciaturas en lenguas extranjeras existentes en las diferentes universidades de la ciudad.

Se recomienda también mantener en el aula las prácticas que promueven la exposición al aprendizaje de inglés, reducir significativamente el uso de la traducción y dar más énfasis al uso de esta lengua. Esto podría lograrse con algunas estrategias sencillas de implementar en el corto plazo: (a) utilizar lenguaje rutinario de clase (palabras, expresiones e instrucciones) de manera constante y sostenida, así como tener recursos visuales con dichas expresiones y palabras en el aula; (b) implementar la autoobservación como una práctica de reflexión pedagógica que apoye el proceso de concientización sobre la traducción y su sobreuso en clase; (c) emplear prácticas pedagógicas que promuevan la interacción entre los estudiantes y que los lleven a negociar significados (aunque sea sobre temas sencillos y con lenguaje de alta frecuencia) que favorezcan el alcance del objetivo de aprendizaje del inglés.

El ejercicio de revisión y actualización de los planes de área y aula, articulado al enfoque pedagógico propuesto en el PEI, debe continuar en diálogo con los documentos de referencia planteados por el MEN para contribuir a acelerar la curva de crecimiento en los desempeños de los estudiantes en inglés en las pruebas Saber 11. Cabe notar que hay condiciones institucionales que deben ser atendidas para mantener y mejorar los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa en todos los niveles.

El equipo de trabajo ha consolidado varios procesos curriculares y metodológicos que necesitan ser sostenidos, mejorados y actualizados (proyecto institucional de bilingüismo, ajustes en la intensidad horaria y cambios al plan de área). La inversión en la cualificación y el acompañamiento del equipo docente es vital para continuar avanzando en el desarrollo de mejores aprendizajes y en la meta de un mejor desempeño en las pruebas de Estado.

Capítulo 8

IEO SUEÑOS POSIBLES: INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

DOI: 10.25100/peu.869.cap8

 Diana Milena Gutiérrez Duque¹⁵

Generalidades de la IEO

La IEO Sueños Posibles está ubicada en la zona centro, en uno de los barrios más tradicionales de la ciudad, perteneciente a la comuna 9, la cual está conformada por diez barrios (Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social, 2017) y atiende a estudiantes de familias de estrato socioeconómico 2. La institución cuenta con tres sedes anexas de Primaria, las cuales funcionan en jornada escolar única, más la sede principal donde se encuentran los niveles de Secundaria y Media, en jornada única y nocturna. De acuerdo con el PEI, esta institución atiende en todos los niveles un buen número de niños y jóvenes que pertenecen al Centro de Protección del Menor, perteneciente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Sueños Posibles ofrece las modalidades de formación académica y técnica en Asistencia Administrativa y en Contabilización de Operaciones Comerciales y Financieras. Los documentos institucionales no incluyen el tamaño de la población estudiantil, pero se pudo establecer que la cifra era mayor a 850 estudiantes entre todos los niveles desde Preescolar hasta la Media, con una sola docente de inglés para los grados de Secundaria y Media. En relación con procesos de fortalecimiento del inglés, se debe mencionar que la institución no es focalizada, es decir, no está incluida en el grupo de colegios que son receptores de las estrategias que diseña el MEN para la implementación del PNB, como dotación de los libros de texto oficial *Way to go* e *English, please! Fast track*, o talleres de desarrollo profesional docente, entre otros. En contraste, la IEO contó con el Acompañamiento para el

¹⁵ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

fortalecimiento del inglés planeado por la SEM en colaboración con la Universidad del Valle para los últimos meses del año 2015.

Una de las acciones realizadas en el marco del Acompañamiento de 2019 fue indagar por los resultados históricos en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de los últimos cinco años (2015-2019), con el fin de tener un diagnóstico del área de inglés en la institución a partir de su desempeño en este examen. Se encontraron variaciones que se presentan en la Tabla 19. La Figura 16 muestra de manera gráfica la evolución anual del promedio y la Figura 17 la de los distintos niveles de competencia a lo largo de los años señalados.

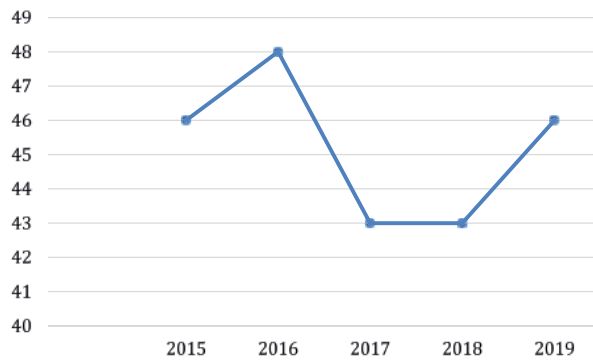


Figura 16. Evolución de la media de desempeño de la IEO Sueños Posibles en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

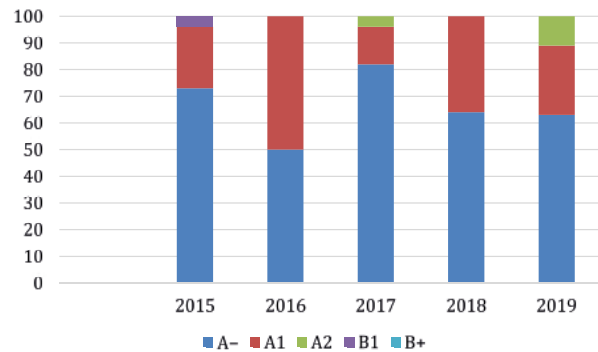


Figura 17. Distribución de los estudiantes de la IEO Sueños Posibles en los niveles del MCEC según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 desde 2015 a 2019

Los resultados muestran que en 2018 el 64% de la población estudiantil se ubicó en el nivel A-. Sin embargo, al contrastar con los resultados del 2019, se vio una variación en positivo de los porcentajes correspondientes a los niveles A-, A1 y A2 (según la Tabla 19 y la Figura 17). En 2018, el 36% de estudiantes se ubicó en el nivel A1, mientras que en 2019, el porcentaje de estudiantes en este mismo nivel fue del 26%. Así mismo, en 2018 ningún alumno alcanzó el nivel A2, a diferencia de 2019, en el que el 11% del estudiantado alcanzó este nivel. Este fue un avance significativo para la IEO, ya que en los últimos cinco años la institución Sueños Posibles solo logró llegar a este nivel en el año 2017 con el 5% de educandos. Pese a estos avances, aún el nivel promedio de inglés

Tabla 19. Resultados de la IEO Sueños Posibles en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. Estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A-	46	8	73%	23%	0%	4%	0%
2016	A1	48	6	50%	50%	0%	0%	0%
2017	A-	43	7	82%	14%	4%	0%	0%
2018	A-	43	6	64%	36%	0%	0%	0%
2019	A-	46	8	63%	26%	11%	0%	0%

sigue siendo A-, en el cual ha estado ubicada en los últimos tres años (ver nuevamente Tabla 18). Esto no es un buen indicador frente al resto de la población, donde la mayoría de los estudiantes de Colombia (en especial Cali) se ubican en el nivel A1, mientras que el nivel meta del PNB es B1.

Cabe aclarar que los documentos del MEN mencionan que la prueba de Estado evalúa la competencia comunicativa con un puntaje de 0 a 100 puntos. Sin embargo, estudios como el de López *et al.* (2011) cuestionan esta aseveración, dado que el examen no incluye las habilidades de escritura, escucha o expresión oral. Por tanto, se podría incurrir en interpretaciones erradas sobre el desempeño de los estudiantes en estas tres habilidades. Para el caso de Sueños Posibles, el puntaje obtenido por los estudiantes fue de 43 puntos en el año 2018 y 46 puntos en el año 2019, es decir que el nivel alcanzado no les permite ubicarse en el nivel principiante o usuario básico. En otras palabras y como lo plantea el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2020), la descripción del nivel de desempeño de los estudiantes de grado 11° es bajo, incluso con resultados «por debajo del primer nivel MCER (A1)» (p. 75).

En esta institución se evidenciaron varios factores que pueden tener relación con estos resultados. En primera instancia, y de acuerdo con los documentos institucionales, el área de Inglés no tiene un papel relevante, no está posicionada en la institución ni en su misión o visión, tampoco en el perfil del estudiante. Tiene, además, una baja intensidad horaria (dos horas semanales) y el enfoque técnico (en la Media Técnica) privilegia el trabajo en inglés basado en los requerimientos del SENA, el cual emplea una cartilla de gramática tradicional que se aleja del enfoque comunicativo propuesto por el MEN en sus libros de texto y en la misma comprensión de lectura de la prueba. Otro factor que también podría tener injerencia en los resultados de la prueba Saber 11 en esta IEO es que gran parte de su población estudiantil

pertenece a los estratos 1 y 2, donde apremian otras necesidades básicas que no son propiamente académicas.

Planeación curricular

Al inicio del proceso de Acompañamiento curricular en la institución educativa Sueños Posibles, la lectura del informe del Acompañamiento del año 2015 y el análisis de los documentos institucionales evidenciaron que el PEI se encontraba en un estado incipiente, mientras que los planes de área y aula estaban en construcción. Esta es una característica recurrente en algunas instituciones oficiales, tal y como lo presentan Mayora y Gutiérrez (2019) en los resultados del acompañamiento curricular del año 2017 a 28 IEO, de las cuales solo el 10,7% ($n = 3$) tenía el PEI actualizado al año en curso. De acuerdo con los autores, aunque no es necesario que este documento sea reelaborado cada año y la Ley General de Educación no estipule una vigencia de este documento, al ser este el norte institucional, es pertinente que el documento se revise de manera frecuente. En el caso del plan de área de la IEO, este carecía de algunos elementos sugeridos por las orientaciones oficiales, como la fundamentación epistemológica, los referentes teóricos y conceptuales en relación con bilingüismo y las competencias básicas del área. En el plan de área de la institución se incluyen los tiempos de instrucción del inglés, dato que evidenció que no hay correspondencia entre la asignación de número de horas en Secundaria (dos horas) y el cálculo de los tiempos señalados por las guías curriculares del PNB (tres horas) para el alcance de la meta B1 al final de los años de escolaridad (ver Tabla 20). La intensidad de tres horas a la semana ya es en sí misma cuestionable para lograr un aprendizaje eficiente de la lengua como lo han indicado autores como Lightbown y Spada (2013), para quienes la *intensidad* en la exposición es un factor decisivo.

Tabla 20. Relación niveles del MCER con grados escolares en Colombia

Grado	Nivel de lengua	Horas asignadas vs. horas recomendadas para el aprendizaje del inglés		
		Número de horas a la semana y al año	Recomendadas	Acumulado
6°	A1	3 horas × 36 semanas	90	108
7°	A2.1	3 horas × 36 semanas	108	
8°	A2.2	3 horas × 36 semanas	108	
	A2		200	216
9°	B1.1	3 horas × 36 semanas	108	
10°	B1.2	3 horas × 36 semanas	108	
11°	B1.3	3 horas × 36 semanas	108	
	B1		375	324

Fuente: adaptada de MEN (2016g).

Por otro lado, si bien la intensidad horaria en la IEO desde Transición hasta grado 5° es acorde con el tiempo sugerido de dos horas semanales, este tiempo no es siempre un tiempo efectivo de clase, tal y como se pudo evidenciar en una de las sedes durante el acompañamiento en el aula. Algunas razones para la reducción de los tiempos de instrucción en la práctica tienen que ver con los niveles de competencia en la lengua de los docentes de Primaria e interrupciones frecuentes de las clases, entre otros (Cárdenas Ramos, 2001; Cárdenas *et al.*, 2015; Clavijo, 2016; Miranda, 2018; Sánchez Solarte y Obando Guerrero, 2008).

La baja intensidad, sumada a los pocos recursos con que cuenta la IEO, pueden estar correlacionados con los bajos resultados en la prueba Saber 11. Una estrategia que podría favorecer esta variable de tiempo de clase de inglés es la que proponen Fandiño-Parra *et al.* (2012):

la intensificación del inglés no solo a partir de más número de horas de clase sino de proyectos transversales que impulsen el uso de esta lengua fuera de la institución, y que le permitan al bachiller jugar el papel de un usuario autónomo del inglés. (p. 366)

De acuerdo con el planteamiento anterior, la transversalidad y el trabajo por proyectos se combinan para minimizar la limitación en las horas de instrucción. El trabajo por proyectos que involucre un trabajo colaborativo entre áreas también minimizaría la poca relación que a veces existe entre lo que se enseña y la cotidianidad de los estudiantes. Algunas actividades de clase suelen estar muy controladas por los docentes y no se generan situaciones que permitan al estudiante explorar su creatividad, transformar la realidad y, para el caso del inglés, practicar habilidades comunicativas orales. Así que sería interesante indagar de qué manera una estrategia como los proyectos transversales puede impactar de manera positiva la motivación, los aprendizajes y los resultados en la prueba de Estado.

Uno de los aspectos que se analizó en la revisión documental del Acompañamiento fue la visión o concepto de lengua. Se encontró que la IEO Sueños Posibles no tenía planteado en el PEI esta concepción y que en el plan de área de inglés no era clara; sin embargo, se pudo inferir a lo largo de los documentos que la lengua es vista como un sistema que cumple una función social facilitadora de la expresión e interacción. Con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera, en

el PEI de la IEO Sueños Posibles se encontraron breves menciones como en el apartado del «Currículo y Plan de Estudios» cuando se menciona que en Primaria el aprendizaje hace referencia a «la adquisición de elementos de conversación y de lectura», mientras que en Secundaria se refiere a «la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera». Estos postulados son citas de los EBCI (MEN, 2006, p. 7) y no es clara la perspectiva institucional más situada acorde con el modelo pedagógico o el perfil del estudiante. Dado que la lengua es inherente y transversal a todas las áreas del plan de estudios, se debería tener mayor claridad sobre su visión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende, sobre el posicionamiento de la misma en la IEO. De acuerdo con el PEI, se interpretó que en Primaria el aprendizaje de la lengua extranjera prevalece la orientación instrumentalista mientras que en secundaria predomina la comunicativa.

El plan de área de inglés toma como base los EBCI y propone el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) y su relación con el desarrollo personal al mencionar que «aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo». Si «el concepto de lengua se ha estudiado en relación con el aprendizaje» (Álvarez Valencia, 2018, p. 56), se podría entonces decir que, para este caso, la visión de lengua se hace partiendo de la relación con el estudio de un idioma foráneo al presentar una visión mixta: cognitivista, instrumentalista y sociocultural del mismo. Estas diferentes concepciones de la lengua desde lo estructural, gramatical y social que para la IEO Sueños posibles dan sentido al propósito de enseñanza, deberían también, de manera coherente, dar cuenta de unas prácticas didácticas, como lo plantea Álvarez Valencia.

Los documentos institucionales de la IEO Sueños Posibles están basados en los EBCI. En el caso del PEI, los «planes de estudio por área» hacen referencia al plan de área de la primera

infancia iniciando con el nivel de Transición e incluyendo un apartado respecto a la dimensión comunicativa del inglés. El documento se apoya para esto en los EBCI y en la competencia lingüística, y plantea también una problemática por resolver el propósito de formación, los objetivos, las competencias y los núcleos temáticos.

Dado que los planes de área y los de aula estaban en construcción en el tiempo del proyecto de Acompañamiento, en estos documentos no habían sido incorporados los DBA, el CSI, o las mallas de aprendizaje. A continuación, se ejemplifica la forma en que los EBCI se encontraron descritos en el plan de área de inglés.

Objetivos del área

Objetivo general de formación en el área:

- Desarrollar las competencias comunicativas de la lengua como son la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística, a través de la escucha, la lectura, la escritura, los monólogos y la conversación; el desarrollo de esas habilidades y saberes permite a los estudiantes ampliar sus conocimientos sobre el mundo, explorar sus habilidades sociales y conocer los aspectos culturales propios de la lengua que se aprende.

Objetivos para cada nivel

Principiante A1 de 1° a 3° de Básica Primaria:

- Comprender historias cortas narradas en un lenguaje sencillo.
- Desarrollar estrategias que le permitan al estudiante entender algunas palabras, expresiones y oraciones que lea.
- Comprender el lenguaje básico sobre la familia, sus amigos, los juegos y lugares conocidos, si le hablan despacio y con pronunciación clara.
- Recurrir frecuentemente a la lengua materna para demostrar comprensión sobre lo que lee o le dicen.
- Hablar en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar las ideas y

sentimientos sobre temas del colegio y mi familia.

- Empezar a estructurar los escritos; aprendiendo a leer y escribir en la lengua materna. Por lo tanto, el nivel de inglés en este proceso es inicial.
- Participar en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación. (Plan de área, IEO Sueños Posible, s. f., s. p.)

El objetivo general de formación en el área está sustentado sobre las bases que proponen los EBCI (MEN, 2006) cuando se refiere a la competencia comunicativa. Sin embargo, no hay un objetivo general o específico que evidencie desde el contexto real de la IEO Sueños Posibles qué problema se espera resolver o qué propósito espera alcanzar el área. Como se puede observar, en los niveles de lengua por alcanzar en cada grado de

escolaridad estos no corresponden a los actuales, establecidos después de los cambios realizados a raíz de la implementación del CSI, lo que implicó disminuir el nivel de lengua meta en el grado 5°. De igual forma, los objetivos para cada nivel dan más énfasis a las habilidades de comprensión que de producción, y se enfocan en actividades de escucha y lectura, privilegiando así la competencia lingüística y pragmática.

Las mallas curriculares de la Sueños Posibles presentan solo estándares, se describen las habilidades de comprensión y producción de los mismos, pero no se especifican las competencias por desarrollar en la lengua extranjera; aunque se pudo inferir que abarcaba todas las habilidades comunicativas propuestas en los EBCI. La Tabla 21 muestra la forma en que los ECBI se encontraron en las mallas curriculares.

Tabla 21. Ejemplo del formato utilizado en las mallas curriculares de la IEO Sueños Posibles

Grado		1°			Periodo		I			
Estándar del nivel: comprendo historias cortas narradas en un lenguaje sencillo. Desarrollo estrategias que me ayudan a entender algunas palabras, expresiones y oraciones que leo. Participo en conversaciones utilizando lenguaje básico sobre mi familia, amigos, juegos y lugares familiares. Hablo en inglés con palabras cortas y aisladas para expresar mis ideas y sentimientos sobre mi colegio y mi familia. Empiezo a estructurar mis escritos.										
Estándar					Temas	Competencias ciudadanas	Competencia laboral	Proyecto transversal	Desempeños	
Escucha	Lectura	Escritura	Monólogo	Conversación						
Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono adecuadamente de manera verbal o no verbal.	Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me interesan familiares.	Copio y transcribo palabras que comprendo y uso con frecuencia.	Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y una pronunciación y entonación adecuadas.	Respondo a saludos y despedidas. Respondo a preguntas sobre cómo me siento.	Los saludos: Hello, How are you?, Good morning, Good afternoon.	Cognitivas	Emocionales/ integradoras/comunicativas	Observo una situación cercana a mi entorno y registro información de manera escrita.	Educación sexual y construcción de ciudadanía.	Me reconozco como un ser valioso y único que merece ser respetado y valorado.
						Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana.	Reconozco que las acciones están asociadas a las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones.			

Fuente: adaptada de las mallas curriculares de la IEO Sueños Posibles.

La estructura de la Tabla 18 es utilizada de manera institucional en todos los grados de escolaridad. Esta malla presenta el estándar para el grado y el periodo escolar, subdividiéndose luego en cinco columnas, bajo las cuales se agrupan los estándares que corresponden a habilidades de comprensión y de producción. Posteriormente, se incluye una columna con los temas que se abordan durante el periodo; esta columna presenta cada tema bajo títulos que evocan una función comunicativa. Incluye tres columnas más que corresponden a competencias ciudadanas y competencia laboral. Finalmente hay tres columnas más, una de proyecto transversal en la que se mencionan las áreas con las cuales se transversalizará, pero sin especificar el tipo de proyecto que se llevará a cabo. La siguiente columna lleva por título «Desempeños» y describe los saberes que se espera que los estudiantes alcancen. La malla concluye con una columna donde se plantea la pregunta o situación problema, la cual no siempre está dirigida hacia la lengua extranjera, sino que puede estar basada en alguna de las otras competencias que se mencionaron antes.

Los avances en materia de planeación curricular y documentos institucionales no se lograron evidenciar para el cierre del proceso de Acompañamiento en 2019, pues este requiere de una dedicación de tiempo considerable y trabajo en equipo. Infortunadamente, las docentes del área no lograron conseguir que se les dieran los espacios institucionales para encontrarse y establecer los criterios de cambios o ajustes pertinentes; sin embargo, se discutieron las siguientes consideraciones y recomendaciones con los docentes, quienes avanzaron parcialmente en su incorporación.

Las modificaciones sugeridas a la planeación curricular abordan aspectos tanto de forma como de fondo, desde incluir la intensidad horaria en cada grado o nivel hasta contemplar el CSI, las mallas de aprendizaje para Primaria, y los DBA en su diseño y el de los planes de aula. Se partió de la premisa que para la inclusión de estos

documentos del MEN, estos deben ser primero estudiados, analizados y apropiados de manera flexible y adaptable a las particularidades del contexto educativo. Así mismo, se recordó que los DBA complementan a los EBCI. Se recomendó plantear de manera clara el problema que resuelve el área, teniendo en cuenta la caracterización de la población estudiantil, así como del contexto y necesidad de aprendizaje. Además, se sugirió tanto en el plan de área como en los de aula incluir la función comunicativa del lenguaje para el propósito específico de aprendizaje.

En cuanto a los objetivos del área, la sugerencia de modificación giró en torno a la redacción de los objetivos para cada nivel, desde Preescolar hasta grado 11º, con el fin de evidenciar la progresión del aprendizaje, la articulación entre los niveles y su evaluación. Dado que el plan de área en el apartado de «Evaluación» solo mencionaba que los esfuerzos «se debían concentrar en llevar a los estudiantes al nivel B1», pero sin especificar la forma en la que se esperaba lograr este objetivo, se pudo inferir a partir de los diálogos con las docentes y los acompañamientos en clase que la evaluación se hace de manera tradicional, a través de revisión de tareas, exámenes, trabajos y exposiciones. Se sugirió, entonces, que la evaluación debe especificar de qué modo se hará, por competencias, por tareas, por proyectos u otras metodologías.

Una de las sugerencias más desafiantes tanto en la planeación como en las prácticas pedagógicas tuvo que ver con el trabajo colaborativo entre pares de áreas diferentes a Inglés para trabajar de manera integrada. Esta sugerencia se presentó buscando promover la transversalización de la lengua a través del currículo para aumentar la exposición a la lengua, como lo plantean Fandiño-Parra *et al.* (2012). La verdad es que para implementar esta estrategia se necesitan tiempos de trabajo en equipo, con los que pocas IEO cuentan, y que para algunos docentes este tipo de trabajo integrado o articulado suele

verse como una tarea adicional; por ende, hay cierta reticencia a involucrarse en él.

Prácticas pedagógicas

En la IEO Sueños Posibles se observaron dos clases del grado 2° de Primaria. En la primera predominó el trabajo en la gramática y el vocabulario por medio de la asociación de imagen-palabra y la repetición. La expresión oral se dio principalmente a través de ejercicios de pronunciación, y en algunos momentos de la clase se invitó a los estudiantes a responder preguntas estructuradas sobre información específica. La metodología se orientó hacia la *total physical response*. Tomando como referencia los EBCI, se puede afirmar que las competencias pragmática y sociolingüística no se abordaron explícitamente en la clase observada, ya que primaron las actividades orientadas al desarrollo de la competencia lingüística.

La interacción en el aula estuvo centrada en el tipo profesor-clase y, con menos frecuencia, en la relación estudiante-profesor o estudiante-estudiante. En cualquier caso, el esfuerzo de la docente por usar el inglés durante la lección fue notable. En relación con los materiales utilizados (*flashcards* y guías), estos estuvieron mayormente controlados por la docente, mientras que los alumnos no tuvieron oportunidades de interactuar o crear a partir de ellos, lo cual refleja una tendencia de carácter precomunicativo. Según Littlewood (1981), las prácticas pedagógicas comunicativas se pueden clasificar de acuerdo con su naturaleza en: (a) actividades precomunicativas, centradas en la precisión, y (b) actividades comunicativas, que se enfocan en la fluidez y en el intercambio de información. Las actividades precomunicativas, a su vez, se clasifican en estructurales y cuasicomunicativas, siendo las estructurales las que tienen que ver con la mecanización y práctica de las estructuras, mientras que las cuasicomunicativas se basan en la comunicación y en la estructura

de la lengua. En la práctica se evidenció el apretamiento hacia las «habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera» que en el artículo 21 de la Ley 115 establece, en referencia al desarrollo de estas habilidades como objetivo específico de la educación básica en el ciclo de Primaria.

La segunda clase acompañada reflejó cambios mínimos, pero que mostraron una ruta para continuar innovando y actualizando. En esta experiencia, los acompañamientos se dieron bajo el mismo propósito comunicativo en grado 2°: expresar, contar y narrar la rutina diaria. En la clase, la docente utilizó creativamente los recursos que llevó para que los estudiantes pudieran manipularlos e interactuar con ellos, así como interactuar entre pares y proponer en grupos respuestas a la actividad planteada, haciendo una clase más dinámica e interesante para los estudiantes. Durante las discusiones acerca de observación, se percibió cómo los profesores adaptan la política a las necesidades del contexto de sus estudiantes. Así mismo, lo hacen con los documentos que proceden del MEN —como señala Miranda (2020)—, en la selección de lo que consideran aplicable y lo que sería sujeto de adaptación para acercarse a las metas de aprendizaje que se plantean como IEO.

El proceso de acompañamiento curricular permitió evidenciar que las prácticas pedagógicas son un motivo de continua búsqueda de innovación en los docentes. Además, hay interés por indagar sobre cómo pueden mejorar las actividades que realizan. Para los profesores, se constituye un resultado positivo la motivación y la disposición de los estudiantes, así como la propia motivación del maestro, que para el caso de Sueños Posibles había tomado diversos cursos de inglés, tanto de manera privada como con los programas de formación docente ofrecidos por la SEM. Algunos factores adversos al aprendizaje en la institución incluyen la falta de recursos, la relación del número de estudiantes-docente en el aula y el poco seguimiento en casa a la práctica constante.

La relación de las prácticas de los docentes con las actuales políticas para el bilingüismo español-inglés no es evidente, dado que si bien la propuesta del MEN plantea una ruta de implementación, esta no se ajusta del todo a los contextos reales de las IEO. Al plantear cómo se pueden mejorar las prácticas surge la necesidad de formación; la actualización de conocimientos, espacios para reuniones de área que permita a los docentes intercambiar ideas, conocimientos, reconocer prácticas exitosas entre ellos; y la importancia de hacer un trabajo colaborativo y ejercicios como este de acompañamiento curricular, pero con más tiempo de ejecución que permitan ver resultados tangibles al final del proceso.

Por otra parte, la institución Sueños Posibles no había incorporado los recursos publicados en el marco del PNB, los cuales pueden ser llevados al aula para la instrucción —por ejemplo: *Bunny Bonita*, los libros de textos oficiales, o las guías curriculares que también orientan la práctica—. Con el Acompañamiento, se socializaron las mallas y se dejó un modelo adaptable de trabajo que incorpora este material. Igualmente, en relación con la metodología, se evidenció desconocimiento por parte de las docentes de las rutas metodológicas recomendadas por el PNB: *task-based learning*, *project-based learning* y *problem-based learning*. Durante este proceso, los profesores manifestaron sus discrepancias frente a la política oficial porque la perciben desfasada de las condiciones reales de implementación. Por ejemplo, dadas las condiciones del contexto educativo de Sueños Posibles, considerar un incremento en la intensidad horaria en Primaria no es factible, dado que la mayoría de las docentes no tienen el conocimiento ni el dominio suficiente en la lengua extranjera para enseñarla. En consecuencia, el nivel de desempeño en la lengua extranjera que la política propone alcanzar es inviable, ya que el proceso de los cinco años de Primaria en la mayoría de los casos no es aprovechado y los estudiantes aprueban los grados sin adquirir unas bases sólidas en inglés.

Por lo anterior, este proceso debe iniciarse casi desde cero cuando los estudiantes llegan a Secundaria. Debe considerarse también que, sumado a las falencias en las bases, los grupos numerosos, la escasez de recursos y en muchas oportunidades la falta de seguimiento en casa no favorece un aprendizaje adecuado. Esto genera una brecha cada vez más amplia entre el sector privado y el público, aunado a la presión de los docentes por mostrar resultados positivos en las pruebas de Estado.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de acompañamiento curricular en la IEO Sueños Posibles fue satisfactorio en cuanto a la disposición de las maestras del área. Si bien los directivos docentes participaron al inicio y permitieron el acceso del proyecto a la IEO, no acompañaron el proceso continuamente, hecho que hubiera dado un impulso al trabajo realizado y a la moral del profesorado. No se logró avanzar en los ajustes de los documentos, ni llevar a cabo un taller en metodología por proyectos, cuya temática dependería de los ajustes finales que lograran hacer las docentes en relación con los temas del siguiente año escolar. De igual forma, quedaron pendientes algunos acompañamientos a las prácticas. En cuanto a los compromisos, se esperaba que las docentes tuvieran en gran parte los ajustes para el inicio del año escolar 2020, pero estos no fueron posibles por las dinámicas internas de la IEO como, por ejemplo, cronogramas con actividades previamente agendadas que no permiten realizar o concluir tareas propias del área, además de no contar con espacios de reunión. Otro compromiso que se estableció fue el de retomar la secuencia didáctica elaborada durante este proceso como modelo para la elaboración de otras para cada uno de los grados. Un compromiso institucional era reconsiderar la utilización del material de inglés del SENA en grado 11° y emplear en su lugar un texto del MEN: el libro *English, please!*

Fast track, el cual va más acorde con las necesidades comunicativas del grado.

Una de las estrategias que se podrían adoptar en la IEO en cuanto a planeación y desarrollo para mejorar en los resultados de la prueba Saber 11 podría ser apoyarse en las matrices de referencia en donde se muestran los resultados de aprendizaje por área, relacionando las competencias y evidencias que se espera alcancen los estudiantes. Este documento permitiría determinar en cuál de las competencias de la prueba (lingüística, pragmática o sociolingüística) se presentan las mayores falencias de los estudiantes para poder potenciar así el trabajo de la clase.

Las docentes del área, con apoyo de los directivos docentes, podrían potenciar el proyecto de transversalización que se menciona en el plan de área, al aunar esfuerzos con docentes de áreas diferentes al inglés, con el fin de tener una mayor exposición a la lengua extranjera.

Algunos factores que propician el trabajo en la planeación curricular y en el acompañamiento a la práctica en la institución son la buena disposición de las docentes del área y su intención de hacer las cosas de una manera diferente. Hay interés de formación por parte de las maestras no solo en la lengua extranjera, sino también en aspectos curriculares que seguramente harán que puedan consolidarse los cambios que requiere la IEO. Sueños Posibles podría propiciar los espacios para reunión de área que permitan a los profesores intercambiar ideas y conocimientos, reconocer prácticas exitosas entre ellos, hacer un trabajo colaborativo eficiente y una observación de clases entre pares, y realizar ejercicios como este de acompañamiento curricular, pero con más tiempo de ejecución que permita ver resultados tangibles al final del proceso.

Ciertos elementos adversos a los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés en la institución son la baja intensidad horaria (si no se logra un trabajo articulado entre áreas que le dé un poco de balance a la falta de horas semanales), la falta de recursos, la relación del número de estudiantes y docentes en el aula, el poco apoyo en casa para la práctica, la falta de espacios de reunión de área y el poco compromiso de los directivos docentes frente a las necesidades del área.

Algunas recomendaciones que se desprenden de la experiencia con la IEO Sueños Posibles incluyen:

- Crear e incorporar el perfil del estudiante y el nivel de competencia en lengua extranjera que se espera que alcance, teniendo en cuenta el énfasis de las áreas especializadas.
- Incluir objetivos de aprendizaje por grado de secundaria.
- Permear la planeación del área con los énfasis de las áreas técnicas considerados en el PEI. Se podría integrar contenidos de estas asignaturas con los contenidos del área de inglés, en búsqueda de una formación integral.
- Realizar la revisión documental de las mallas de aprendizaje para primaria propuestas por el MEN, CSI y los DBA con el fin de conocer su fundamentación y propuesta y analizar la pertinencia para la institución, así como la forma de incorporarlos si se considera adecuado.
- Reconocer de manera explícita en los objetivos institucionales el papel de la lengua materna y alóctona en relación con el modelo pedagógico institucional.
- Establecer acuerdos entre pares de áreas diferentes a la de Inglés para trabajar de manera articulada en la planeación.

Capítulo 9

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL APRENDE Y TRANSFORMA: PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

DOI: 10.25100/peu.869.cap9

 *Ángela Patricia Echeverry Portela*¹⁶

Generalidades de la institución educativa

La IEO Aprende y Transforma se encuentra ubicada al nororiente de la ciudad de Santiago de Cali, en la comuna 7, en la cual se concentran principalmente barrios de estrato 3. Esta institución etnoeducativa afrocolombiana, creada en 1972, ofrece educación formal enfocada en el trabajo y el desarrollo humano en las modalidades industrial y comercial para niños, niñas, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. A la par, brinda servicios de educación técnico-laboral y de aceleración del aprendizaje. Según el PEI de la institución, la educación tecnológica inicia desde el grado de Transición y se constituye en un eje transversal para el fortalecimiento de las áreas técnicas y académicas a medida en que se avanza en los grados. En educación Media, se brinda a los estudiantes tanto acompañamiento en la selección de la especialidad técnica que desean realizar (elaboración de muebles modulares y contemporáneos, electricidad, electrónica y asistencia administrativa) como el correspondiente seguimiento en esta formación.

La institución está conformada por cinco sedes y ofrece una jornada escolar variada. Dependiendo de la sede, se brindan clases en la mañana, tarde, noche y los sábados. Es importante considerar que en el momento de escribir este capítulo solo existía infraestructura de cuatro sedes, pues una de ellas, que atiende estudiantes de primaria, fue demolida en el 2018 y la construcción fue aplazada. Durante las visitas se observó que el lugar estaba cubierto por vegetación y no había indicios de que esa situación estuviese próxima a cambiar en 2019. Esto implicó que los estudiantes de este centro educativo en remodelación fueran reasignados para recibir clases durante la

¹⁶ Profesora cátedra, Universidad del Valle, Colombia. Correo: apecheve@gmail.com

tarde en la sede principal, lo cual generó incomodidad entre la comunidad educativa.

El plantel educativo atiende a una población de aproximadamente 2877 estudiantes, quienes son ubicados en cuarenta y siete aulas que reciben entre cuarenta o cincuenta estudiantes. Además, cuenta en su planta con un rector, cuatro coordinadores académicos y de disciplina y ochenta y seis docentes, según datos consignados en el PEI del 2015. En la Primaria, los docentes generales dan las clases de Inglés. Para la Secundaria solo hay tres docentes de inglés que se distribuyen entre todos los grados.

La Tabla 22 y las Figuras 18 y 19 presentan los resultados históricos del componente de inglés de la prueba Saber 11 entre el período de 2015 a 2019. Según los resultados, el nivel de los estudiantes en la institución ha oscilado entre el nivel A- y A1, con una media del desempeño de los estudiantes entre 47 y 51 en la escala del 1 al 100. En otras palabras, los estudiantes, al finalizar el grado 11° tienen un nivel de competencia comunicativa en inglés básico igual al que deberían tener al finalizar la primaria, según los parámetros establecidos por el MEN en el PNB. Durante este lapso, la brecha entre la meta establecida por la política educativa nacional (preintermedio B1) y el desempeño obtenido no ha disminuido; por el contrario, sigue siendo amplia y permanece constante, registrándose en promedio que el 86% de los estudiantes se concentra en los niveles inferiores de distribución (A- y A1).

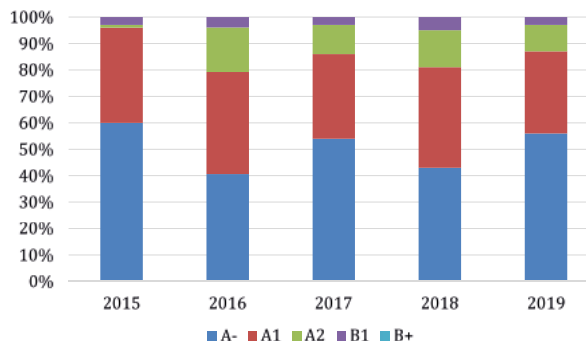


Figura 18. Distribución de los estudiantes de la IEO Aprende y Transforma en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

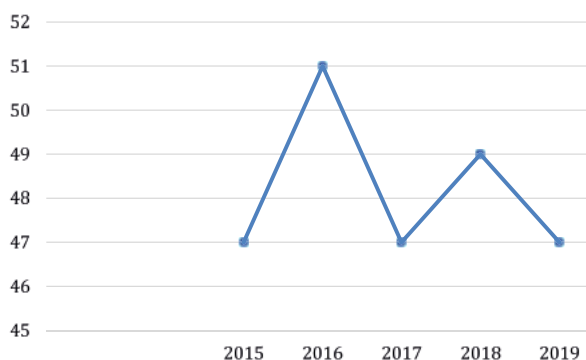


Figura 19. Evolución de la media de desempeño de los estudiantes de la IEO Aprende y Transforma en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Respecto de la variabilidad de los resultados, al igual que con el nivel de competencia promedio, la baja desviación estándar indica que hay

Tabla 22. Resultados de la IEO Aprende y Transforma en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Des. Estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A-	47	7	60%	36%	1%	3%	0%
2016	A1	51	9	41%	39%	17%	4%	0%
2017	A-	47	10	54%	32%	11%	3%	0%
2018	A1	49	9	43%	38%	14%	5%	1%
2019	A-	47	10	56%	31%	10%	3%	0%

una alta homogeneidad entre el puntaje promedio de los estudiantes. En 2015, el puntaje promedio alcanzado fue menor o igual a 47 puntos, lo cual equivale al nivel de competencia A-; luego se presentó un aumento en 2016 y 2018, de 4 y 2 puntos respectivamente. Si bien estos resultados clasifican el desempeño estudiantil en apenas el nivel A1 (cuyo rango es de 48 a 57 puntos), reflejan un trabajo por parte de la institución en busca del mejoramiento de los índices de desempeño en inglés. Finalmente, en 2019 se observó un decremento, al obtener el mismo puntaje (47 puntos) de los años 2015 y 2017. Por otra parte, el porcentaje más alto de los estudiantes que han alcanzado el nivel de competencia de usuario independiente de la lengua (B1) —cuyo rango es entre 79 y 100 puntos— no es superior al 5%. A la luz de estos datos, se evidencia que no hay una tendencia ascendente del dominio en la lengua objeto (puntaje promedio) entre las cohortes analizadas (ver otra vez la Figura 19), lo cual se podría interpretar como un síntoma de la importancia de reconocer las buenas prácticas, identificar las necesidades y trabajar en equipo para abordar de manera diferente el aprendizaje, no solo desde el salón de clase, sino también desde el PEI, el plan de área y los planes de aula. También se evidencia la necesidad de mejorar las condiciones institucionales que apoyan estos procesos, con lo cual se puede facilitar el logro de las metas esperadas y referidas en los documentos institucionales.

Planeación curricular

El PEI de la IEO Aprende y Transforma resalta la participación de todos los actores educativos, quienes a través de un proceso académico pueden tener acceso al conocimiento para crearlo y preservarlo para la posteridad. Asimismo, se plantea que esta participación por procesos y valores es «analítica, deliberativa, creativa y respetuosa del conocimiento, las diversas culturas, prácticas

y maneras de concebir, percibir y vivir la educación» (PEI, 2015, s.p.). En este sentido, la institución considera que los procesos ejecutados posibilitan la transversalidad mediante la integración del currículo y, al ser llevados a cabalidad, son el medio que «permite el desarrollo social y el liderazgo de prácticas colaborativas de participación activa y constante con la comunidad educativa» (PEI, 2015, s.p.). Estos enunciados del PEI no están relacionados con un modelo pedagógico manifiesto.

Implícitamente, el lenguaje se circunscribe de manera transversal en los planes de estudio del área de Preescolar, dentro de la dimensión comunicativa, las metas y las actividades de formación. Mientras que se mencionan lenguajes especializados en los planes de estudio de algunas de las áreas de especialidad como la Informática y el Diseño Gráfico. Se infiere así que la lengua se considera como un instrumento al servicio de la trasmisión de saberes, valores y normas que está directamente relacionado con la formación técnica. De igual modo, se deduce que el lenguaje se usa no solo para hacer alusión al entorno o a la realidad, sino que adquiere un poder transformador e innovador.

La lengua extranjera es un componente del área de Humanidades que también incorpora la castellana. El PEI establece que el componente de idioma extranjero tiene una intensidad horaria semanal de dos horas en todos los niveles y modalidades de formación que la institución brinda. Para los niveles de Básica Secundaria y Media, esto corresponde aproximadamente a 432 horas acumuladas, cálculo basado en las 36 semanas que el MEN considera para la optimización de las horas de inglés de los grados 6° a 11° (MEN, 2016g, p.32). Al respecto, el MEN recomienda una intensidad horaria mínima de entre 3 y 5 horas semanales, que equivalen a un total acumulado mínimo de 648 horas en bachillerato. Esto evidencia un déficit de al menos 216 horas de instrucción en inglés en la institución. A la par, se

advierte que no hay otras asignaturas que contribuyan al fortalecimiento del idioma en cuestión, a pesar de la referencia de la transversalidad en los procesos académicos antes mencionada.

Acerca de este aspecto, durante una de las jornadas de desarrollo curricular a la que asistieron noventa y cinco personas entre directivos docentes y profesores de diferentes áreas de estudio de esta institución, los participantes reflexionaron sobre las distintas estrategias que se podrían plantear para aumentar el número de horas de exposición a la lengua meta del estudiante desde una propuesta didáctica interdisciplinar en la que el inglés se integre a otras áreas de conocimiento, para así facilitar su aprendizaje y el logro de los objetivos (Lenoir, 2013), lo cual podría impactar positivamente en la formación de los estudiantes. Al término de este encuentro académico, fue grato y motivante evidenciar la actitud positiva, responsable y comprometida con la que los profesores llevaron a cabo el trabajo propuesto, y la importancia, la relevancia y el carácter transformador que le atribuyen al proceso de aprendizaje del inglés en la vida de sus estudiantes.

Por otra parte, se observó que la IEO carece de un plan de aula unificado para Primaria y Bachillerato que presente las bases conceptuales sobre las cuales se apoye la propuesta curricular que se está desarrollando y dirija el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase.

En el plan de área de primaria se aprecia que, para el logro de los objetivos, el desarrollo de la competencia lingüística es fundamental, ya que se valora el manejo o dominio del código lingüístico que se evidencia en el conocimiento de aspectos semánticos (conocimiento de vocabulario y reconocimiento de significados), aspectos fonológicos (reglas de pronunciación y deletreo), y aspectos morfosintácticos (estructura de la palabra y de la oración). Igualmente, se incluye el manejo discursivo o textual para combinar ideas y lograr cohesión y coherencia textual. Es importante aclarar que este documento institucional

se encuentra en la etapa de desarrollo y los avances son incipientes, debido, entre otros factores, a que los profesores que enseñan inglés no tienen asignado un tiempo para reunirse y llegar a acuerdos, instaurar metas o trazar una hoja de ruta conocida y compartida por todos los profesores involucrados en este proceso. Las propuestas y los planes de aula que se presentan o ejecutan corresponden a lo que cada uno de los profesores de inglés en Primaria realiza individualmente. Es relevante anotar que, para el desarrollo académico de la asignatura en Primaria, la IEO Aprende y Transforma no cuenta con licenciados en idiomas o lenguas modernas. Por el contrario, en Bachillerato los docentes son licenciados en el área. Sin embargo, durante el Acompañamiento se pudo observar que el número de profesores de la institución era limitado para cubrir la demanda.

El Plan de área de inglés dirigido a la educación Básica Secundaria y Media Técnica incluye varias secciones: «Introducción», «Objetivos generales», «Metodología» y «Objetivos específicos», cada uno dedicado a los grados que van de 6° a 11°; y por último, los planes de aula de cada grado. En el apartado de «Introducción» se hace mención tanto a la aceptación e identificación de la diversidad étnica y cultural como al respeto por la autoridad del maestro y a las reglas, conceptos fundamentales y normas de pronunciación de un idioma extranjero. Así mismo, se evidencia el uso de los términos «segunda lengua» o «idioma extranjero» en forma indistinta. Sobre el particular, en este documento institucional se determina que la segunda lengua es el vehículo para lograr el conocimiento científico y tecnológico, mientras que el idioma extranjero conlleva la búsqueda del desarrollo cultural, al mejoramiento de la calidad de vida y al fortalecimiento del sentido de pertenencia, conciencia de patria y defensa del territorio nacional, y a la comprensión de los intereses que otras naciones tienen sobre nuestros recursos. Esta distinción conceptual asumida

por la IEO Aprende y Transforma no se identifica o relaciona con planteamientos de la lingüística aplicada y podría reflejar una inexactitud en la conceptualización, ya que se incluyen aspectos que no corresponden con las definiciones establecidas de segunda lengua o lengua extranjera (Alonso *et al.*, 2017; Carter y Nunan, 2001). Del mismo modo, y teniendo en cuenta que para el contexto colombiano el MEN ha establecido que el inglés tiene carácter de lengua extranjera (MEN, 2006), la noción que la IEO Aprende y Transforma presenta al respecto parece evidenciar el interés en considerar el aprendizaje de lengua alóctona desde una dimensión social, e incluir aspectos de la identidad propia de los estudiantes, pues se propone usarla para comprender los propios valores culturales, creencias y comportamientos con el propósito de indagar sobre su entorno y otras culturas (Byram, 1997, como se citó en Álvarez Valencia, 2018).

En el análisis de los dos objetivos generales del plan de área se observa una propuesta apoyada en el desarrollo de la competencia lingüística: léxico, reglas gramaticales, sintaxis, adquisición de fluidez desde el estudio de la fonética y la habilidad para usar con exactitud estos y otros componentes de la lengua, integrando las cuatro habilidades comunicativas según lo indicado en los EBCI. Para los objetivos específicos de todos los grados se establece como meta el trabajo de historias o textos cortos que el estudiante debe leer, escuchar, narrar o parafrasear oralmente o por escrito. A pesar de hacer alusión al desarrollo de la competencia comunicativa, el énfasis en la precisión gramatical en la enseñanza de la lengua pone en evidencia la necesidad de alcanzar un equilibrio entre estos dos aspectos de la enseñanza del inglés.

La metodología que se plantea para la enseñanza del inglés es la establecida para el área de Humanidades de la IEO, la cual involucra el aprendizaje colaborativo, la pedagogía por proyectos, los aprendizajes significativos y el buen uso del

lenguaje. Para esto, se desarrollan tres actividades: exploración de conocimientos previos, la profundización o transformación de significados (pasar de los conocimientos previos a los conocimientos nuevos), y la verificación y evaluación de significados emergentes.

A pesar de que la pedagogía por proyectos es cimiento de la propuesta curricular (Rincón, 2022), esta no se materializa en los planes de aula. En uno de los documentos de Primaria se hace una única observación en la que se menciona que los proyectos transversales serán tenidos en cuenta para la planeación, y en algunos planes de aula de Bachillerato se incluyen esporádicamente dentro de las tareas como la redacción del «proyecto de vida» a corto, mediano y largo plazo, agregando material visual. Más allá de estos escasos apuntes, no se evidencia puntualmente cuándo ni cómo se llevan a cabo los proyectos, cuántas horas se invierten en el diseño y presentación de los mismos, ni su alcance en el aprendizaje de los estudiantes. Se percibe así que, en este aspecto, la articulación de la metodología con los aprendizajes propuestos en los diferentes planes de aula no es evidente. Pese a lo anterior, durante el acompañamiento en el salón, los profesores propusieron actividades propias del aprendizaje cooperativo y se tiene evidencia recolectada en las reuniones y encuentros académicos sostenidos durante el Acompañamiento sobre la ejecución de proyectos o trabajos como el Talent Show o el MasterChef que gozan de gran aceptación entre los profesores de todas áreas de estudio y los alumnos, ya que han contribuido a favorecer la participación activa de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma en cuestión y a llevar a cabo actividades basadas en la solución de problemas, como lo sugiere el PNB.

Con referencia al plan de aula, en Primaria existe una estructura unificada de primer a cuarto grado, la cual contiene un estándar por periodo adaptado o tomado de los EBCI, e incluye las

competencias organizadas en subcategorías: laborales, ciudadanas, tecnológicas y bilingüe; o relacionadas con las habilidades comunicativas: escucha, lectura, escritura, monólogo y conversación. Adicionalmente, como se observa en la Tabla 23, se despliegan los objetivos de aprendizaje, el módulo problémico, los desempeños y los criterios de evaluación. El planteamiento de la situación problemática, así como del módulo problémico, se enfocan en los temas y saberes del inglés tales como los saludos, los números, los sentimientos e interrogantes sobre cómo fortalecer la adquisición del vocabulario por medio de actividades cotidianas y ayudas audiovisuales, entre otros. En algunos apartados, los objetivos de aprendizajes (mesocurrículo) y los desempeños enunciados parecen no establecer una relación directa. Por ejemplo, se plantea como objetivo la importancia de estudiar el inglés como «segunda lengua», pero se espera que el estudiante salude de manera formal o informal, o que comprenda instrucciones en el aula.

El plan de aula de quinto grado se presenta en un formato diferente, en el cual no se incluyen los estándares ni las competencias ciudadanas, o las competencias comunicativas de comprensión y producción. La situación problemática se concibe como una pregunta y los objetivos de aprendizaje corresponden al microcurrículo. Como se aprecia en la Tabla 24, se incorporan las estrategias de enseñanza o actividades didácticas, y los temas o saberes a desarrollar. A diferencia de los planes de aula desde el grado 1° al 4°, se incluyen dos aspectos: seguimiento y evaluación, y plan de mejoramiento.

En los planes de aula de grado 6° a 11° se incluyen los cuatro ejes temáticos del CSI: democracia y paz, salud, sostenibilidad y globalización, que guardan correspondencia con el estándar básico de competencia, los objetivos de aprendizaje (tomados literalmente de los DBA) y los desempeños y criterios de evaluación que se plantean. Se omite la situación problemática y el módulo problémico.

Tabla 23. Ejemplo de plan de aula de Inglés para el grado 1°, IEO Aprende y Transforma

Grado: 1°			
Estándares			
Me relaciono en la escuela frente a la escucha y producción oral en lengua extranjera			
Situación problemática			
¿Cómo respondo a expresiones en inglés con mis compañeros?			
Competencias:			
Laborales: se relaciona con otros a través de saludos, preguntas y respuestas sencillas.			
Ciudadanas: responde correctamente a preguntas sencillas.			
Tecnológicas: maneja adecuadamente las fichas o talleres en clase.			
Bilingüe: copio y transcribo palabras en inglés que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase.			
Objetivos de aprendizaje (mesocurriculares)	Módulo problémico	Desempeños	Criterios de evaluación
Propiciar en los educandos la importancia de estudiar el inglés como segunda lengua.	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a saludos y despedidas, y relaciona imágenes con palabras. • Responde a las órdenes dadas en el idioma extranjero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde correctamente a preguntas sencillas. • Saluda de manera formal e informal según el caso. • Comprende instrucciones dadas en el salón. 	La evaluación es continua e integral: todas las clases se hace seguimiento al avance o dificultades del estudiante enfatizando en disposición, participación en clase, asistencia, puntualidad y seguimiento de instrucciones. Se tendrán en cuenta: talleres en clase, pruebas escritas, participación y compromiso, cumplimiento de acuerdos, autoevaluación y coevaluación.

Fuente: adaptada del plan de aula de grado 1° de la IEO Aprende y Transforma.

Tabla 24. Ejemplo de plan de aula de Inglés para el grado 5°, IEO Aprende y Transforma

Área: Humanidades		Asignatura: Inglés		IHS: 2	
Módulo problémico Conversaciones cortas y sencillas en inglés usando las estructuras predecibles.				Grado: 5°	
Objetivos de aprendizaje (microcurriculares) Saludar y despedirse adecuadamente en inglés. Comprender, pronunciar, escribir y leer el vocabulario de los temas estudiados.					
Tiempo (semanas)	Pregunta problémica	Indicadores de desempeño	Temas o saberes	Estrategias de enseñanza/ actividades didácticas	Seguimiento
	¿Cuándo debo usar las expresiones de cortesía?	Uso adecuadamente las expresiones de cortesía de acuerdo con el contexto.	<i>Polite expressions: please, excuse me..., thank you</i> (expresiones de cortesía).	Presentación de videos, pósteres y <i>flashcards</i> . Práctica de conversaciones orales y escritas.	
Evaluación y plan de mejoramiento					
Evaluación: se evalúan todas las actividades de clase en un proceso formativo, permanente y continuo, teniendo en cuenta especialmente la participación en clase, la entrega oportuna de trabajos, tareas y actividades, la realización de exámenes orales y escritos, y la participación en conversaciones y exposiciones en inglés; se prueba al estudiante desde los componentes cognitivo, personal y social.					

Fuente: adaptada del plan de aula de grado 5° de la IEO Aprende y Transforma.

Sobre la evaluación, en los planes de aula de grado 1° a 4° se propone la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (MEN, 2016g), mientras que en el plan de aula de grado 5° se consigna que el estudiante es probado desde los componentes cognitivo, personal y social. Conjuntamente, las actividades de clase se desarrollan dentro de un proceso formativo, permanente y continuo, para lo cual se privilegia la participación en el aula, la entrega oportuna de trabajos, tareas y actividades, la realización de exámenes orales y escritos, y la participación en conversaciones y exposiciones en inglés. Por otra parte, y a pesar de asignarse un espacio para los criterios de evaluación en todos los planes de aula de Primaria, no se encuentran datos de los mismos, y en su lugar se expone una serie de técnicas de evaluación: talleres, exposiciones, tareas, investigaciones, lecturas, trabajos en grupo, tipos de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación), y aspectos actitudinales tales como asistencia, motivación, forma de llevar los cuadernos, seguimiento al avance o dificultad que se presente y disposición.

En los planes de aula de inglés para Bachillerato se consignan criterios de evaluación para lograr la motivación y la promoción de las habilidades comunicativas en la expresión escrita y oral, en la comprensión de textos orales y escritos, en actitudes que hacen alusión a los valores como la responsabilidad, el cumplimiento, el respeto, la pulcritud, la participación, la constancia en sus deberes escolares, y en su relación con sus compañeros y docentes. Todos estos aspectos guardan relación directa con los ejes temáticos del CSI.

Prácticas pedagógicas

Los hallazgos que se precisan en este apartado son producto del trabajo realizado con una profesora de grado 5° y un profesor de grado 11°, licenciado en Lenguas Modernas. Para reunir información sobre las prácticas pedagógicas, se realizaron cuatro encuentros con el fin de analizar los documentos institucionales: PEI, plan de área y plan de aula, en diálogo con los documentos de

referencia planteados por el MEN; así como cuatro visitas de acompañamiento en el aula, dos por cada profesor, enfocadas en apoyar la práctica pedagógica. Previo a esta actividad, los docentes llevaron a cabo la autoobservación de una de sus lecciones, cuyo propósito era analizar y reflexionar sobre la metodología y las prácticas pedagógicas implementadas en sus clases de inglés.

En relación con los enfoques y los métodos adoptados por los profesores no hay una orientación definida. A partir de la información analizada, se infiere que el enfoque comunicativo es el adoptado para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en la LE. A pesar de ello, no se visualizan prácticas pedagógicas suficientemente comunicativas que promuevan el uso de la lengua en situaciones que reflejen la realidad. Las actividades propuestas son de carácter precomunicativo, es decir, prácticas estructurales que no trascienden a la ejecución de actividades propiamente comunicativas. De acuerdo con Littlewood (1981), las primeras están fundamentadas en la precisión, y enseñan estructuras, funciones y vocabulario; las segundas implican compartir e intercambiar información. Por otra parte, en el plan de área se infiere, desde la noción dada de lengua extranjera, la inclusión de la función intercultural, puesto que se propone que el aprendiz sea capaz de percibir la relación entre su propia cultura y otras, para así valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias. No obstante, en los objetivos establecidos y en la práctica pedagógica no se incluyen aspectos que promuevan el desarrollo de una actitud positiva y reflexiva hacia otras culturas sin dejar de valorar la propia.

De acuerdo con conversaciones sostenidas con los docentes, las observaciones que se llevaron a cabo en el aula fueron una valiosa y enriquecedora experiencia de aprendizaje para ellos y para sus estudiantes. Al respecto, se encontraron algunas similitudes entre las prácticas pedagógicas asumidas por los profesores de los grados 5° y 11°.

Durante estos encuentros, se observó una participación activa y colaboración constante de los estudiantes tanto en Primaria como en Bachillerato, quienes realizaron el trabajo propuesto con diligencia. Igualmente, fue evidente su interés por el aprendizaje de la lengua meta y su bajo nivel de filtro afectivo (Krashen, 2003), lo cual es una ventaja que incrementa la motivación, la actitud y la autoconfianza, y disminuye los niveles de ansiedad propios de este tipo de procesos educativos (Pizarro y Josephy, 2011). Las estrategias pedagógicas usadas (dictados, sopa de letras, juegos dirigidos, trabajo colaborativo, entre otros) fueron pertinentes y significativas, ya que por medio de ellas se les brindó a los estudiantes la posibilidad de interactuar y trabajar cooperativamente haciendo uso de variados recursos para el aprendizaje: guías de trabajo, televisor, computador, juegos, audios, videos disponibles en la red, entre otros. Durante el desarrollo de las clases se propusieron actividades de andamiaje que les permitieron a los alumnos cumplir con el logro establecido.

Como características sobresalientes de la metodología empleada por la profesora de inglés de grado 5°, de quien se mencionó antes que no es licenciada en lenguas, se destacan un uso menor de la lengua materna y mayor del inglés, la disminución de la traducción de las instrucciones y del vocabulario, y el esfuerzo consciente por proporcionar a los estudiantes el *input* requerido en la lengua extranjera. Durante las clases, la docente se apoyó en el uso de las TIC (computador, televisor, *video beam* y videos en YouTube) y una gran cantidad de material didáctico creado por ella misma. Al respecto, la profesora presentó videos sobre el tema de la secuencia didáctica elegida: *The Clothes*, para realizar ejercicios de comprensión auditiva que también sirvieron para trabajar la pronunciación. Del mismo modo, consideró estrategias de andamiaje como el uso de imágenes para activar conocimientos previos o presentar palabras o estructuras nuevas, a saber: *What color is it?*, *Is it big or small?*, *Do you like it?*, *What are you*

wearing today?, I'm wearing a blue scarf; y así hacer más comprensible e interesante el tema. En el desarrollo de las clases prevalecieron las actividades precomunicativas (Littlewood, 1981) tales como ejercicios de repetición, descripción de imágenes, hacer y responder preguntas, y juegos para practicar de forma entretenida el vocabulario y los aspectos de la lengua oral o escrita; uno de estos juegos se llamó Clothes Bingo. Al analizar estos hallazgos con la información de la autoobservación se pudo evidenciar, en efecto, el predominio de actividades tendientes al desarrollo de la competencia lingüística.

La experiencia en el grado 11° se caracterizó por el empleo de la lengua meta todo el tiempo. Se evidenció el uso de estrategias de andamiaje como apoyo para presentar un tema nuevo y para facilitar al estudiante asumir su proceso de aprendizaje de forma autónoma y así construir el conocimiento (Delmastro, 2008). De esta manera, mediante preguntas y respuestas guiadas por el profesor, los estudiantes explicaron las situaciones presentadas en un video desde su propia experiencia, haciendo uso del tema propuesto: *The Future*. La actividad se desarrolló dentro de un contexto significativo y relevante al aprendizaje, de manera que la lengua extranjera pudo ser más comprensible e interesante. Sobresale también el uso de las TIC y la recurrencia de las actividades precomunicativas tales como reproducción de diálogos de libros, transformación de modelos, preguntas y respuestas, entre otros.

Aunque no se observó durante el acompañamiento en el aula, los profesores participantes y los colegas de otras disciplinas de la IEO comentaron que los estudiantes de grados 10° y 11° llevan a cabo proyectos como Talent Show, MasterChef, Fruit Day y Thanksgiving, en los cuales tienen la oportunidad tanto de poner en práctica lo aprendido en clase de inglés desde una perspectiva comunicativa, como de involucrarse en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto. Se debe tener en consideración que estas actividades

conllevan muchas horas de planeación, preparación y ejecución e involucran el uso de la lengua. Por otra parte, es destacable que durante las sesiones observadas los profesores asumen diferentes roles como mediadores y orientadores de situaciones y oportunidades para el aprendizaje, como fuentes de información o modelos y como proveedores de realimentación, sobre todo.

Finalmente, sobre la posible relación de las prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos en la prueba Saber 11, la observación en el aula permitió identificar que las primeras se ven condicionadas por el número de estudiantes por clase (entre 45 y 50) y la intensidad horaria asignada (dos horas semanales), lo cual podría estar incidiendo en los procesos de aprendizaje y, por ende, en los resultados. Al respecto, Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008) afirman que para alcanzar la meta (B1) del PNB se deben considerar diferentes factores como las condiciones de aprendizaje y requisitos académicos necesarios para la adquisición de la lengua extranjera. Aspectos como el restringido número de horas de clase, los salones sobrepoblados, la necesidad prioritaria de revisar y organizar o reorganizar el currículo, el limitado número de materiales y de recursos audiovisuales, y las precarias condiciones en las cuales se enseña son aspectos que deben ser valorados y superados por los entes administrativos, ya que en el caso particular de la IEO Aprende y Transforma el compromiso de los profesores participantes en este proyecto es evidente.

Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se resumen las conclusiones que se derivan de los hallazgos de este acompañamiento y de algunas recomendaciones de la comunidad educativa.

El entusiasmo de los profesores de inglés participantes en este trabajo, el buen clima que reina en sus clases, la amable relación establecida

con sus estudiantes, el reconocimiento de los esfuerzos y logros de los aprendices son factores que inciden en el interés y la motivación que estos demostraron en las clases. Estos elementos se deberían conservar y consolidar a lo largo del proceso para continuar propiciando un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Los docentes participantes, igualmente, son responsables, creativos, comprometidos con su labor educativa y están dispuestos a involucrarse en procesos de mejoramiento de su práctica pedagógica, con el fin de alcanzar las metas que han establecido las entidades educativas para el área de inglés. Sin embargo, sus propósitos se ven restringidos por una serie de inconvenientes que se presentan y afectan a las instituciones oficiales: sobrepoblación en las aulas, malas condiciones o ausencia de algunos equipos audiovisuales en los salones, falta de tiempo para reuniones de área, PEI desactualizado, carencia de aulas, entre otros.

A pesar de que la intensidad horaria para el área de inglés estipulada por la IEO Aprende y Transforma es baja y no está permitiendo la consolidación de la competencia comunicativa de la lengua ni el alcance de la meta de desempeño B1, no se vislumbra un cambio a favor de un incremento del número de horas, según lo manifestado por los profesores, ya que esto demandaría otras variaciones. En primer lugar, exigiría nuevas contrataciones, lo cual resulta incierto si se tiene en cuenta que en la actualidad la institución presenta un déficit de profesores en esta área de estudio. Así mismo, se necesitaría más espacios o aulas y en este momento el sitio también presenta falencias en cuestión de infraestructura, debido a la demolición de una de las sedes cuya construcción está pendiente.

A propósito de la intensidad horaria, durante una de las jornadas curriculares, los directivos docentes, los maestros de inglés y los profesores de diferentes áreas de estudio de primaria y bachillerato convocados de las cinco sedes de la IEO Aprende y Transforma ratificaron su compromiso

de trabajar conjuntamente para definir estrategias en busca del fortalecimiento del aprendizaje de esta lengua. Por tal razón, sugirieron que la inclusión de esta área de conocimiento como parte de las diferentes asignaturas puede ser viable a través de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta, por ejemplo, el currículo sugerido, la creación y el uso de material didáctico que incluya tarjetas (imagen y vocabulario), la utilización de plataformas virtuales y lecturas que promuevan el aprendizaje de la lengua extranjera, entre otras proposiciones dadas. Al plantearse la transversalización de Inglés con las demás áreas, la institución debería contemplar la posibilidad de llevar a cabo un programa de desarrollo profesional y mejoramiento continuo en el cual se proporcionen las herramientas básicas necesarias que permita la incorporación de la LE con criterio pedagógico y didáctico en los diferentes procesos educativos propios de cada campo o área de conocimiento.

Es necesario que las directivas de la institución generen y establezcan espacios para que los profesores que enseñan inglés tanto en la Primaria como en el Bachillerato se reúnan para compartir experiencias y plantear estrategias, cambios o planes de mejoramiento en la enseñanza del área en mención. Esto contribuiría a aplicar en la práctica docente nuevos contenidos, metodologías y técnicas de enseñanza, así como a concertar la planeación y la ejecución de proyectos institucionales en los que el inglés cobre protagonismo y que conlleve el mejoramiento de la competencia en lengua extranjera de los estudiantes.

Dado que la conceptualización establecida por la IEO Aprende y Transforma para la segunda lengua y la lengua extranjera resulta imprecisa, es recomendable que sea revisada, reconsiderada y relacionada o fundamentada desde los planteamientos de otros autores. Esto facilitaría la planificación e implementación de una enseñanza significativa y de calidad enfocada en las necesidades reales del aprendiz y en los lineamientos trazados por el MEN.

Con el fin de lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad, tener un buen resultado en dichos procesos y obtener un avance significativo en el desempeño de los estudiantes en la prueba Saber 11, que actualmente ubica a este plantel educativo en la categoría de dominio bajo o muy bajo, es prioritario que la visión del área de Inglés se incluya en los tres documentos que integran el PEI y se consolide y articule desde los otros documentos que conforman el currículo de la institución, a saber el plan de área y los planes de aula. Concretamente, desde el plan de área se podría establecer la fundamentación disciplinar y didáctica, la contextualización institucional, los aprendizajes por periodo que se esperan alcanzar en armonía con los lineamientos de la política lingüística del MEN, los enfoques y las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Es necesario resaltar que este fortalecimiento curricular es un proceso dinámico y continuo que, además de demandar la articulación de todos los elementos antes mencionados, implica la participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Considerando que el fortalecimiento de la enseñanza del inglés es uno de los aspectos que con frecuencia se encuentra en la agenda de la SEM de Cali, la institución podría considerar la disponibilidad de espacios y oportunidades para que los profesores (en especial de Primaria) que no son licenciados en lenguas extranjeras puedan participar y aprender tanto la lengua como la metodología para enseñarla. Esta participación en programas de cualificación puede brindar a los docentes habilidades necesarias para responder creativamente a los desafíos que surgen en el aula y desarrollar eficazmente el proceso educativo de lengua extranjera.

Dado que el aprendizaje de una lengua no termina al salir de clase, los profesores podrían tener en cuenta los intereses, las necesidades y las habilidades de los estudiantes con el fin de recomendarles los medios o recursos adecuados

para aumentar la exposición y las oportunidades de uso de la lengua inglesa de forma significativa. La lectura de textos variados, el acceso al lenguaje auténtico o semirrealista de programas de TV, series o películas, y el uso de las tecnologías de la comunicación como videos, audios, blogs, entre otros, son fuentes que logran incentivar el trabajo autónomo fuera del aula y, por ende, contribuir a la práctica constante que puede ayudar a los estudiantes a progresar con mayor rapidez en el aprendizaje y obtener así resultados satisfactorios (Doyle y Parrish, 2012; Stockwell, 2013).

El fortalecimiento de las habilidades de escucha, lectura, escritura y habla, así como la adquisición de vocabulario en lengua extranjera se puede facilitar mediante la implementación de proyectos de salón como Talent Show, MasterChef, Fruit Day y Thanksgiving, los cuales deberían ser incluidos en el plan de aula, detallando por ejemplo los objetivos, la metodología y la evaluación que se adoptaría. Estas actividades lúdicas y culturales, además de abrir el aula de clase a otros espacios educativos, permiten a los estudiantes crear entornos en los que se muestre que el inglés puede ser un elemento dinámico, práctico y útil en su vida cotidiana (Guastalegnanne, 2019).

Por último, esta experiencia es un testimonio de la importancia de tomar medidas institucionales a fin de revisar y reestructurar documentos como el PEI, el plan de área y los planes de aula para asegurar la calidad de los aprendizajes mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE. A pesar de las dificultades que se puedan enfrentar, trabajar en la presentación de un currículo de inglés en el cual se detallen los fundamentos legales y pedagógicos, el perfil de estudiante al terminar cada grado o nivel, el alcance y la secuencia del material, las actividades para los estudiantes y las técnicas o estrategias de instrucción y evaluación, es una de las contribuciones que se pueden aunar a los esfuerzos presentes y futuros por mejorar el nivel de dominio del inglés en la IEO Aprende y Transforma.

Capítulo 10

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL ÉDGAR PEREA: REFERENTE DE TRANSVERSALIDAD

DOI: 10.25100/peu.869.cap10

 Andrés Iván Bernal Vargas¹⁷

Generalidades de la IEO

La IEO Édgar Perea se encuentra localizada al nororiente de la ciudad de Cali, en la comuna 7 y atiende estudiantes de familias pertenecientes al estrato socioeconómico 3. La IEO cuenta con dos sedes y brinda actualmente educación en Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Técnica cuya modalidad es informática.

Esta institución ofrece aceleración del aprendizaje a estudiantes en extraedad, esto es, educación a jóvenes que han estado por fuera del sistema educativo o que están en riesgo de abandonarlo. Dicho programa ofrece nivelación básica en las competencias de lectoescritura y busca integrar a estos estudiantes a la formación regular. De acuerdo a la información suministrada por las directivas de la institución y contrario a lo que plantea la estrategia, la vinculación de estos jóvenes a la Secundaria puede presentar una alta deserción.

La IEO ha participado en varios programas liderados por la SEM, tales como el Proyecto Tit@, Educación Digital para Todos; Mi Comunidad es Escuela (en convenio con la Universidad del Valle); Programa Apoyos Pedagógicos, en el cual tuvieron asistencia en procesos de inclusión en discapacidad y talentos excepcionales; y un acompañamiento de un programa para apoyo psicosocial a estudiantes, entre otros. A nivel nacional, la institución se ha vinculado a Educapaz y al Programa Todos a Aprender (PTA). En cuanto a programas para el fortalecimiento del inglés, la IEO no ha sido focalizada, por lo cual no ha hecho parte de las estrategias diseñadas por el MEN para la implementación del PNB. En 2019, la IEO contaba con 580

¹⁷ Profesor auxiliar, Universidad del Valle, Colombia. Correo: andres.bernal@correounivalle.edu.co

estudiantes matriculados, 332 en primaria y 248 en secundaria. En términos de proporción, la relación es de un docente por cada 41,5 estudiantes en Primaria y un docente para 248 estudiantes en Secundaria.

A continuación, se presentan los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11, los niveles alcanzados por los estudiantes de la IEO y la evolución de la puntuación promedio desde 2015 a 2019 (ver Tabla 25). Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel A- al terminar su formación en grado 11°. En 2019, el 77% de los estudiantes obtuvo el nivel A-, mientras que el 23% se ubicó en el nivel A1. Si se comparan estos puntajes con los del año inmediatamente anterior, es notable que el porcentaje de estudiantes con nivel A- aumentó, en tanto que el nivel A1 decreció. Solamente en el año 2016 un 19% de los estudiantes consiguió llegar a un nivel A2, hecho que se repitió en 2018 pero con un porcentaje mucho menor (5%).

En la Figura 20 se aprecia una marcada tendencia en estos cinco años hacia el nivel A-, seguido del nivel A1 y muy discretamente del A2. Se reconoce del mismo modo que en este lapso ningún estudiante había logrado el nivel B1.

Si se tiene en cuenta el puntaje a lo largo de estos años (véase Figura 21), la media es de 45,6 y su registro más alto fue de 48 puntos en 2016, año en el que se alcanzó el nivel A1 por primera y única vez.



Figura 20. Distribución de los estudiantes de la IEO Édgar Perea en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

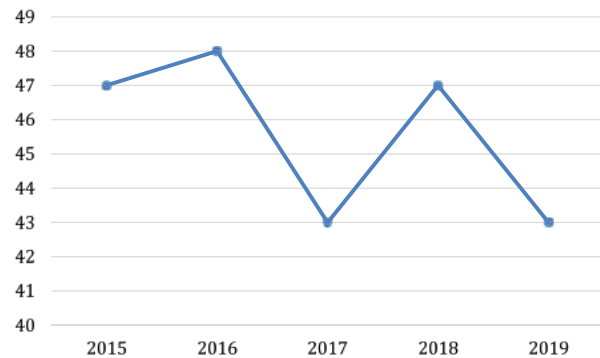


Figura 21. Evolución de la media de desempeño de la IEO Édgar Perea en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Dados los bajos niveles alcanzados en esta prueba, el único docente de inglés de Básica Secundaria y Media de la institución emprendió un proyecto en estrategias de lectura con el fin de

Tabla 25. Resultados de la IEO Édgar Perea en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel	Media	Desv. estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A-	47	4	57%	43%	0%	0%	0%
2016	A1	48	9	58%	23%	19%	0%	0%
2017	A-	43	7	67%	33%	0%	0%	0%
2018	A-	47	7	47%	47%	5%	0%	0%
2019	A-	43	7	77%	23%	0%	0%	0%

mejorar el desempeño de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos del profesor y de la IEO, los niveles A2 y B1 siguen pendientes por alcanzar.

Planeación curricular

La institución Édgar Perea estuvo vinculada durante tres años consecutivos (2017, 2018 y 2019) a proyectos de fortalecimiento del inglés en la ciudad de Cali. Las acciones realizadas en el año 2019 lograron reunir a diferentes estamentos de la IEO en el proceso de acompañamiento. Se vincularon docentes tanto del área de Inglés como de Lengua Castellana, Informática y Deporte, y se contó además con la participación de la coordinación académica.

La intensidad horaria para la enseñanza del inglés oscila entre dos y tres horas semanales: para toda la Primaria se asignan dos horas, para los grados de 6º, 7º, 8º y 10º se cuenta con tres horas semanales, y para 9º y 11º dos horas semanales por decisión de las directivas.

En la fase inicial del proyecto se llevó a cabo la revisión de documentos institucionales como el PEI, la malla curricular de Secundaria y los planes de aula de inglés. El PEI se encontraba en proceso de actualización y ajuste durante el Acompañamiento. En este documento se observó que el modelo pedagógico de la IEO corresponde al humanista-significativo, que busca formar ciudadanos con conocimientos, valores y competencias para desempeñarse exitosamente en la sociedad, productivos para el trabajo y la vida, y respetuosos de los seres humanos y del medio ambiente.

La malla curricular analizada correspondía al año 2018. En ella se integran documentos oficiales del MEN como los EBCI y los DBA. En dicha malla se observan para cada grado, inicialmente, los objetivos curriculares y el problema integrador, clasificados por periodos. Posteriormente, se incluyen los EBCI y los DBA para cada asignatura, distribuidos en tres periodos. La información final

de la malla corresponde a los indicadores de desempeño expresados en *savoirs*: saber, saber hacer y saber ser. Para ilustrar esta integración en la malla curricular se tienen, por ejemplo, los siguientes estándares concernientes al primer período de grado 6º: (i) Comprendo textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas, de mi interés, sobre otras asignaturas y mi entorno social; (ii) Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno; (iii) Identifico en textos sencillos, elementos culturales como costumbres y celebraciones; y por último: (iv) Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer. En el mismo grado y periodo se proponen los siguientes DBA: (a) Participa en conversaciones cortas para decir su nombre, edad, datos básicos a profesores, amigos y familiares; (b) Comprende instrucciones relacionadas con actividades y tareas de clase, la escuela y su comunidad y expresa de manera escrita y oral lo que entiende de estas; (c) Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutina, actividades cotidianas y gustos. Se observa, de esta manera, correspondencia general entre estos componentes y, particularmente, correlación entre el estándar (ii) y los DBA (b) y (c), en cuanto a la comprensión de actividades cotidianas y de su comunidad, al igual que entre el estándar (iv) y los DBA (a) y (c), en términos de la interacción en la vida cotidiana. La Tabla 26 presenta un ejemplo de planeación curricular.

En relación con los planes de aula, se observó una propuesta de trabajo pedagógico de manera transversal en torno a las competencias ciudadanas y laborales, y al componente etnoeducativo para el área de Lenguaje e Inglés de Secundaria. En una de las sesiones de trabajo con los docentes, se logró identificar que la integración de los documentos oficiales en la malla curricular fue diseñada desde la coordinación de la institución sin contar con la participación de los profesores de inglés.

Tabla 26. Ejemplo de la planeación para el grado 6°, periodo 1, IEO Édgar Perea

Período 1	
Objetivos curriculares	Construir y promover la integración social a través del ejercicio de la participación ciudadana (democracia y participación ciudadana)
Problema integrador	¿Haciendo uso adecuado del lenguaje se puede promover la integración social y la participación ciudadana?
Estándares de inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas, de mi interés, sobre otras asignaturas y mi entorno social. • Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno. • Identifico en textos sencillos elementos culturales como costumbres y celebraciones. • Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer.
DBA de inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en conversaciones cortas para decir su nombre, edad datos básicos a profesores, amigos y familiares. • Comprende instrucciones relacionadas con actividades y tareas de clase, la escuela y su comunidad y expresa de manera escrita y oral lo que entiende de estas. • Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutina, actividades cotidianas y gustos.
Indicadores de desempeño	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la idea principal y las ideas secundarias en textos narrativos en forma oral y escrita, en su lengua materna y extranjera. • Comprende información básica de textos orales y escritos sobre temas relacionadas con sus actividades cotidianas y con su entorno social. <p>Hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambia información de actividades cotidianas y de su entorno, en el aula de clases. • Escribe oraciones cortas y sencillas sobre actividades cotidianas donde se evidencia el dominio de estructuras básicas de la lengua materna y del inglés. • Redacta párrafos cortos de mediana complejidad sobre actividades cotidianas y académicas en lengua autóctona y alóctona. <p>Ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora sus características personales y las de sus compañeros. • Respeta las diferencias físicas e ideológicas de sus compañeros de clase.

Fuente: adaptada de la planeación de grado 6° de la IEO Édgar Perea.

Otra actividad desarrollada en el marco de este proyecto fueron las jornadas de desarrollo curricular que se realizaron en la Universidad del Valle. Estas jornadas permitieron conocer mejor las opiniones de los docentes sobre la enseñanza del inglés en su institución. Ellos manifestaron la necesidad de incrementar la intensidad horaria semanal para la instrucción del inglés, en aras de dar cobertura a un mayor número de contenidos y, en consecuencia, mejorar los niveles de lengua de los estudiantes. Este aumento en el número de horas implicaría, evidentemente, ampliar el equipo docente, como lo sugirió uno de los asistentes. Además, mencionaron que la metodología del *task-based learning*, sugerida en la política educativa oficial, es pertinente pues permitiría un mayor involucramiento de los estudiantes y desarrollo de sus competencias comunicativas.

Por otra parte, los docentes expresaron que para establecer la relación entre los documentos institucionales y las guías curriculares del MEN, los primeros deben estar completos. En ese sentido, afirmaron que el PEI estaba en etapa de resignificación y que no tenían plan de área. Este último documento reviste una gran relevancia, pues en él se registra la propuesta educativa que orienta la enseñanza del inglés; en este sentido, su elaboración debería ser tarea de un equipo docente. Ahora bien, si la IEO cuenta con un solo maestro encargado de la planeación y ejecución de las clases para toda la Secundaria y debe, asimismo, a dedicar tiempos considerables para el proceso de evaluación y sus respectivas actividades complementarias, cabe preguntarse: ¿podría esperarse que este profesor genere él solo tal documento?

Una experiencia que podría impulsar el trabajo en el área de Inglés en la institución y la creación del plan de área se dio en la última reunión del proyecto de Acompañamiento, en la que participaron los docentes de Inglés, Lengua Castellana, Informática y Deporte; además de la Coordinación de la institución, el profesor acompañante, y la Coordinación del equipo de la Universidad del Valle. En esta reunión se presentaron los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 durante los últimos cuatro años y se discutió sobre cómo fortalecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés después de tres años de participación en los proyectos de acompañamiento. Se acordaron las siguientes estrategias: (a) proyecto interdisciplinar entre las áreas de Inglés, Deportes e Informática (iniciativa que surgió del interés que los docentes de las áreas mencionadas manifestaron, ya que habían empezado a vincular el uso del inglés en algunas de las actividades de sus asignaturas); (b) conformación de un equipo de área que incluyera a los docentes de Primaria que están en proceso de formación en lengua (construcción del plan de área, articulación de la planeación curricular entre Primaria y Bachillerato); (c) fortalecimiento de procesos de enseñanza en Primaria (asesoría interna del docente de Secundaria a sus colegas); (d) aumento de la intensidad horaria en el componente de Lenguaje y Comunicación (mayor exposición de los estudiantes a la lengua extranjera); y, finalmente, (e) inclusión del papel de la lengua extranjera en el PEI.

Prácticas pedagógicas

En este apartado se describen las prácticas pedagógicas observadas y para tal efecto se presentan por separado dos casos. En cada situación primero se contemplan aspectos identificados durante las clases como el nivel lingüístico de los docentes, las estrategias didácticas, el uso de materiales

y la participación de los estudiantes. Luego se presenta la relación entre las prácticas y las metodologías implementadas y las prescritas por la política oficial. Posteriormente, se menciona el significado de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes y, para terminar, se resalta el impacto del acompañamiento.

Es necesario mencionar que los dos docentes que participaron en el proyecto se mostraron prestos para colaborar, aunque su perfil académico es bastante disímil, tanto en su formación profesional como en su nivel lingüístico. Estos factores influyeron en las prácticas pedagógicas.

En la clase de grado 5°, el docente acompañado es licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y no cuenta con formación profesional para la enseñanza del inglés; su nivel en esta lengua se percibe bajo (A-), razón por la cual sus clases son orientadas casi totalmente en español. El tema de la clase observada fue «Descripción física e intelectual», cuyo objetivo consistió en «Describirse a sí mismo y a sus compañeros». El docente implementó las siguientes actividades: apreciación y comparación de las imágenes pegadas en el tablero, lectura de fichas (vocabulario de adjetivos), observación de un video corto sobre una canción (trabajada previamente) e identificación del mensaje («somos diferentes»), asociación entre las fichas con imágenes y las fichas con palabras, y dibujo de su cuerpo en una ficha de cartulina. Así mismo, el docente recordó el uso del *I am* para describirse, a lo cual una estudiante afirmó que era el verbo *to be*. Como tarea final, dos estudiantes mostraron ante el resto del curso su creación, que consistió en un dibujo de su cuerpo y leyeron la descripción de sí mismos. Durante la lección fueron utilizados diferentes materiales tanto visuales como auditivos, entre ellos: fichas con dibujos, fichas con palabras, computador, reproductor de audio y piezas de cartulina que el docente había preparado.

Dadas las circunstancias educativas y sociopolíticas que vivía el país en el segundo semestre

de 2019 (paros de docentes, manifestaciones de estudiantes y de centrales obreras como protesta a la desfinanciación de la educación, entre otros), solo se logró observar una clase en el nivel de Primaria. Sin embargo, al tener en cuenta experiencias de Acompañamiento en años anteriores con el mismo docente, se pudo apreciar una ligera progresión en el ejercicio pedagógico toda vez que se observaron estrategias didácticas que sugieren la implementación de enfoques centrados en la comunicación, con rasgos del enfoque *task-based learning*, como se evidencia en la tarea final de la clase observada: «dibujarse en una ficha de cartulina y describirse a sí mismo ante el grupo». Además, se logra apreciar una secuencia lógica de la lección, que permite ver aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo inicial de la competencia comunicativa. Sobre la sesión observada, el maestro manifestó sentir mucha presión antes y durante la lección, ya que persiste el temor de saber si se hace o no un buen trabajo. Al conversar sobre su práctica, agregó que tiene más claridad sobre qué hacer para abordar contenidos desde una perspectiva comunicativa, aunque en la clase se observaron algunos sesgos estructuralistas, como el uso de metalenguaje y las indicaciones explícitas de forma. Para citar un ejemplo: en cierto momento, el educador preguntó «cuál es el pronombre que se usa para describirse uno mismo», a lo que un estudiante respondió «I» (yo) y el docente registró en el tablero el pronombre y agregó «am» (I am). Enseguida preguntó cuál era ese verbo, una alumna replicó «To be» y otra niña tradujo inmediatamente «ser o estar». Para finalizar, se reitera el *input* limitado en inglés al que son expuestos los estudiantes en primaria durante las clases.

Distinto al caso de Primaria, en la clase de grado 10º, el profesor de Secundaria cuenta con estudios de licenciatura para la enseñanza de lenguas extranjeras y su nivel educativo le permitiría orientar sus lecciones en inglés. Aun así, el uso del inglés en el salón fue muy limitado. Por ejemplo,

en la primera de las sesiones observadas en grado décimo escribió en el tablero los objetivos de la clase en español: «Comprender vocabulario relacionado con la globalización» y «Comprender textos cortos sobre la globalización». Para apoyar la explotación de lecturas, el docente recurrió a fotocopias, fichas con preguntas, imágenes, computador y proyector. Los recursos utilizados y el acompañamiento del maestro de la institución motivaron la intervención de los estudiantes, que se dio tanto en la lengua materna como en la extranjera. La sesión inició con la pregunta sobre qué es la globalización. Las ideas de los estudiantes fueron registradas por el educador en el tablero en forma de esquema. Luego, proyectó imágenes y publicidad de diferentes marcas y preguntó qué veían. Enseguida presentó una imagen de Colombia con texto en inglés y lo tradujo con los estudiantes. Después, el profesor pidió conformar grupos de tres estudiantes y luego distribuyó una copia de la lectura a cada grupo. Se asignaron veinte minutos para leer y responder un cuestionario. Durante la lectura, interrumpió para solicitar que identificaran la idea principal del texto y se desplazó por el salón para asesorar a los grupos. En cada grupo, el docente presentó una bolsa que contenía unas preguntas abiertas para que los estudiantes escogieran una pregunta al azar y la respondieran con base en el texto. Finalmente, se logró apreciar, por un lado, la participación de al menos ocho alumnos para leer durante el cierre de la sesión y escribir en el tablero las respuestas al cuestionario y, por otro lado, el cumplimiento de los objetivos propuestos.

La segunda sesión observada giró también en torno al tema de la globalización y tuvo como objetivo reconocer información general y detallada del texto escrito. Aunque el docente presentó esta clase como una sesión centrada en la comprensión de lectura, en la práctica se evidenció que esta daba seguimiento a una lección anterior (diferente a la primera clase observada), pues al inicio retomó un ejercicio sobre la voz pasiva y

solicitó a sus estudiantes que repitieran en voz alta una a una las frases escritas previamente en el tablero y luego les pidió que reconocieran el tiempo de los verbos. Enseguida, el profesor devolvió una lectura titulada *Things go better with Coca-Cola*, registró once preguntas en el tablero e invitó después a sus estudiantes a responderlas. Los educandos trabajaron en parejas y el maestro los asesoró en sus respectivos puestos y les aclaró dudas, principalmente a nivel lexical. La siguiente actividad de clase consistió en que los estudiantes escogieran al azar un papel con una de las preguntas que tenía en una bolsa, las preguntas solicitaban la identificación de información precisa. Cada pareja se dispuso a responder su pregunta. Para terminar, un alumno de cada grupo leyó y respondió en inglés la pregunta asignada, y luego la escribió en el tablero. La confianza brindada por el profesor y el material utilizado facilitaron la participación de los estudiantes, con frecuencia en español. Esto ocurre normalmente durante la exploración de conocimientos previos. Por otro lado, el educador recurrió al cambio de código durante sus clases, como en este ejemplo: «Tenemos que trabajar *quickly because the time...*». Se comunicó en español (L1) para proponer una lluvia de ideas o dar instrucciones para una actividad, mientras que para leer fragmentos de una lectura o las preguntas del cuestionario para verificar su comprensión lo hizo en inglés (L2).

En la secuencia didáctica de esta última sesión observada se identificó el registro de los DBA y los objetivos sugeridos en el esquema curricular. Al respecto, el docente anotó precisamente: «Intercambia opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social» en el campo de DBA. Como meta: «Valorar el papel de la globalización en los productos de uso cotidiano». Y respecto a los objetivos de la secuencia: «Reconocer ideas generales y específicas en textos escritos argumentativos cortos sobre temas académicos y científicos, estructurar textos argumentativos orales y escritos de mediana longitud sobre temas

académicos y científicos, y expresar opiniones sobre temas académicos y científicos en interacciones espontáneas».

Para este profesor, la importancia del acompañamiento a las prácticas pedagógicas radicó en la posibilidad de reflexión, lo cual facilitó el reconocimiento de sus propios aciertos y dificultades, y así poder tomar conciencia sobre las formas como podría seguir mejorando su quehacer docente. Para terminar, el maestro expresó que las sugerencias hechas al final de las observaciones de clase servirían para su ejercicio pedagógico.

Conclusiones y recomendaciones

De la experiencia en la IEO Édgar Perea de Acompañamiento se destaca la vinculación al proyecto de uno de los docentes de inglés de Primaria y la disposición constante del docente de Secundaria; ambos asistieron y participaron en todas las reuniones y visitas, situación que da muestra de su interés por mejorar su quehacer pedagógico. Por otro lado, vale la pena resaltar la propuesta pedagógica que existe de adelantar un trabajo interdisciplinar en apoyo a la enseñanza del inglés, trabajo al que se adhieren docentes de otras asignaturas. Esta propuesta permite exponer a los estudiantes a un mayor *input* durante su jornada escolar. No obstante, en el PEI no se evidencia la determinación de aumentar la intensidad horaria para la enseñanza del inglés ni el propósito que se pretende alcanzar con la lengua extranjera.

Las visitas de acompañamiento fueron espacios de reflexión que permitieron analizar posibilidades que existen para un cambio hacia mejores prácticas. Por ejemplo, las observaciones de clases a los dos docentes de inglés involucrados en el Acompañamiento dejaron ver una voluntad para innovar en sus prácticas pedagógicas; se apreció un cambio significativo en la orientación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que en las clases los profesores empezaron a fomentar poco

a poco el desarrollo de la competencia comunicativa, restando protagonismo a aspectos lingüísticos como la gramática y el vocabulario que se abordaban antes de manera estructuralista.

Sin lugar a dudas, el material oficial diseñado desde el MEN es un aporte al proceso de enseñanza, de aprendizaje y de formación del inglés como lengua extranjera, pues se presenta no solo una guía progresiva de los aprendizajes para la planeación curricular, sino también una ruta metodológica para el desarrollo de las clases. Dicha propuesta metodológica que incluye los enfoques *task-based*, *project-based* y *problem-based*, podría alinearse con el modelo pedagógico de la IEO con tareas que apunten al desarrollo de competencias ciudadanas que permitan a los estudiantes desempeñarse en sociedad como seres reflexivos preocupados por las problemáticas de su entorno y generar, al mismo tiempo, sus propios conocimientos.

Por otro lado, como se mencionó antes, la institución no contaba con un plan de área en el momento de Acompañamiento, por lo cual no hay una concepción teórica escrita que sirva de fundamentación para el aprendizaje de lenguas extranjeras o enfoque metodológico que guíe la práctica. Una limitación adicional es la asignación de la enseñanza del inglés en Primaria a docentes que no cuentan con formación profesional en ese campo ni con el nivel de competencia en la lengua requerido para tal fin. En esta realidad, muchos de los docentes hacen su mejor esfuerzo, pero es claro que la competencia comunicativa en inglés es necesaria para el desempeño de la enseñanza.

Adicionalmente, si bien la IEO se ha enterado de algunos eventos externos recientes organizados por la SEM, los estudiantes no han logrado participar en ellos por inconvenientes del docente o por la dificultad que representa salir de la institución con los jóvenes —permisos, transporte, desescolarización de algunos grupos, entre otros—; así los estudiantes han perdido

oportunidades de tener una mayor exposición a la lengua extranjera. Se puede considerar en esta y otras instituciones la posibilidad de apoyar este tipo de oportunidades.

El mayor inconveniente que se encuentra a nivel educativo en este proceso de Acompañamiento radica en la desescolarización de los estudiantes. Si bien los docentes dedican tiempo a su propia formación y mejoramiento de su quehacer pedagógico, los niños y jóvenes se quedan sin clases cada vez que sus profesores deben acudir a una reunión con el profesor acompañante o con la coordinación del proyecto. Se produce la paradoja de que el proyecto reduce las horas de exposición a la lengua para los estudiantes al mismo tiempo que uno de sus objetivos es precisamente el aumento de la intensidad horaria de las clases de inglés. Ante esta problemática, se sugiere estudiar la posibilidad de conseguir practicantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle para que reemplacen a los docentes durante las reuniones, particularmente aquellas que se llevan a cabo en la misma IEO. El trabajo hecho por los estudiantes universitarios podría ser reconocido como parte de su práctica docente.

En la institución, si bien hay acciones curriculares y pedagógicas que conducen a mejorar la enseñanza del inglés, se recomienda incorporar en el PEI el propósito que se espera alcanzar en lengua extranjera, teniendo en cuenta el énfasis en los procesos de transversalidad. Esta información puede hacer parte del perfil del estudiante o de la misión o la visión institucional.

Para el diseño del plan de área, como documento oficial de la institución, inicialmente se requiere destinar tiempo al equipo docente. Dado que este documento se encuentra en elaboración, se recomienda que se presenten de manera explícita y clara los componentes mínimos sugeridos por las orientaciones oficiales: los postulados teóricos del área, el problema que resuelve el área, la justificación del área, los objetivos

generales del área, los objetivos por niveles de instrucción, los objetivos por grados, los contenidos, la metodología, la evaluación, el plan de apoyo a estudiantes con dificultades, la integración curricular, que es un aspecto particular a la IEO Édgar Perea, y la bibliografía que soporta el plan de área. Pueden encontrarse aclaraciones de estos componentes en la *Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE* (MEN, 2016e). Igualmente, debe incluirse en este documento la Básica Primaria, de manera que se tenga una visión clara e integral de la formación para el inglés durante la escolaridad. Se recomienda, además, actualizar la malla curricular y que sus componentes sean internamente consistentes con lo planteado a nivel conceptual y que contemplen, a la par, el nivel de Básica Primaria. Asimismo, se sugiere hacer la transición de la conceptualización de los DBA a la implementación de las metodologías que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, es importante contar con la participación activa de los docentes en las adaptaciones que se requieran tanto de los documentos del MEN como de los ajustes de los textos institucionales. Esto incentiva y motiva la apropiación de los procesos entre los maestros, pues son quienes conocen de primera mano el contexto y las necesidades de los estudiantes.

Para la consolidación de un equipo interdisciplinar, se sugiere iniciar, como área, con la revisión documental del material propuesto por el MEN para analizar su pertinencia en el contexto

institucional y hacer la adaptación (si fuera conveniente) de los DBA, las mallas curriculares para Primaria y el CSI para Secundaria y Media; presentar los contenidos del área de Inglés al equipo de trabajo interdisciplinar para que encuentren puntos comunes en sus planeaciones y evitar que el trabajo en la integración del inglés con otras áreas se perciba como una tarea adicional sin sentido; y establecer reuniones sistemáticas del equipo docente de inglés y del equipo interdisciplinar. Estas reuniones podrían programarse teniendo en cuenta las semanas institucionales y servirían, además, para la asesoría a los profesores de Primaria y para hacer seguimiento periódico al proceso de integración e implementación de los materiales oficiales del MEN, a fin de hacer los ajustes necesarios, incluso sobre la marcha, entre un período académico y otro, sin tener que esperar el inicio del nuevo año escolar. De no ser posible hacer modificaciones al proceso durante el año lectivo, las ideas que surjan de las evaluaciones deben hacer parte del plan de mejoramiento institucional.

Para terminar, obtener mejores resultados en la sección de inglés de la prueba Saber 11 podría ser factible si se apunta decididamente al desarrollo de la comprensión lectora, implementando de manera sistemática algunas de las estrategias de aprendizaje sugeridas por Chamot y O'Malley (1994) como atención dirigida, atención selectiva, inferencia, puesta en contexto, uso de recursos, entre otras; o estrategias como la exploración del paratexto y el subrayado.

Capítulo 11

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL TRAZANDO RUTAS: MODELO DE INTENSIFICACIÓN

DOI: 10.25100/peu.869.cap11

 Carlos Mayora¹⁸

Generalidades de la IEO

La IEO Trazando Rutas está ubicada en la zona nororiente de la ciudad de Cali en la comuna 7. Esta comuna está integrada por once barrios clasificados en los estratos 2 y 3, siendo este último el más frecuente en la zona (Alcaldía de Santiago de Cali, s.f.). La institución comenzó funciones en 1978 y contaba con cuarenta y dos años de antigüedad a la fecha de escritura de este capítulo. La institución es mixta, de carácter oficial y ofrece las modalidades de formación Básica Secundaria, Media Técnica en las especialidades Informática, Electricidad, Mecánica, Comercio y Programación Web, así como educación de adultos (ciclos 1 y 2) y aceleración del aprendizaje. Se compone de cuatro sedes ubicadas en la misma comuna, pero en diferentes barrios. La sede central ofrece los niveles de Educación Básica Secundaria en jornada única y Media Técnica en jornadas matutina y vespertina. La sede dos¹⁹ atiende a los niveles educativos Preescolar, Básica Primaria en jornada única, y educación de adultos (ciclos 1 y 2) y aceleración del aprendizaje en jornada vespertina. La sede tres se concentra en la atención de los niveles educativos Preescolar y Básica Primaria (en jornada matutina y vespertina para el grado 5º). La sede cuatro también se centra en los niveles de Preescolar y Básica Primaria (en jornada única).

Según el PEI de la institución, publicado en 2019, la población de estudiantes es de 1235, incluyendo 26 estudiantes en la modalidad de aceleración del aprendizaje. En este mismo documento, se indica que el 62%

¹⁸ Profesor asociado, Universidad del Valle, Colombia. Correo: carlos.mayora@correounivalle.edu.co

¹⁹ Se utiliza una denominación numérica al azar para mantener la privacidad de la IEO.

de los estudiantes vive en sectores en estrato 3, el 17% en estrato 2, el 16% en estrato 1, y un 5% de alumnos cuyo estrato socioeconómico es desconocido. También se reporta en el PEI que la mayoría de los estudiantes son mujeres (55%). En total, 48 docentes laboran en la IEO Trazando Rutas, de los cuales 5 son docentes del área de Inglés en los niveles de Básica Secundaria y Media Técnica (aproximadamente el 10,4% de los docentes). Si consideramos que la población estudiantil en estos niveles educativos es de 646 estudiantes y hay 5 docentes para inglés, podemos estimar que cada docente atiende a un aproximado de 129 estudiantes semanalmente. También es importante destacar que esta institución es y ha sido focalizada por el MEN en los últimos cuatro años, lo que implica que ha sido beneficiaria de las actividades de cualificación, materiales y recursos distribuidos por el MEN en las diferentes estrategias y acciones de la política educativa Colombia Bilingüe.

En lo que respecta al desempeño de los estudiantes de esta IEO en la sección de inglés de la prueba Saber 11, esta información se presenta en la Tabla 27 y en las Figuras 22 y 23.

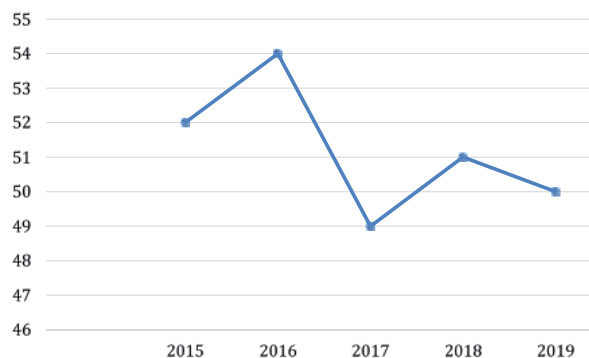


Figura 22. Evolución del desempeño de la IEO Trazando Rutas en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

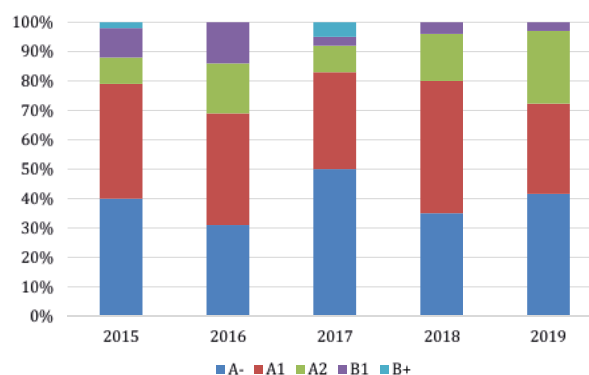


Figura 23. Distribución de los estudiantes de la IEO Trazando Rutas en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Tabla 27. Resultados de la IEO Trazando Rutas en las pruebas Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. Estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A1	52	12	40%	39%	9%	10%	2%
2016	A1	54	10	31%	38%	17%	14%	0%
2017	A1	49	12	50%	33%	9%	3%	5%
2018	A1	51	8	35%	45%	16%	4%	0%
2019	A1	50	10	42%	31%	25%	3%	0%

La tabla y las figuras anteriores muestran que el desempeño de la IEO en la sección de inglés del examen de Estado no ha sido el más destacable. En el periodo de tiempo observado, la media del desempeño de los estudiantes de la IEO ha oscilado entre 49 (año 2017) y 54 puntos (año 2016), manteniéndose en el nivel A1 como desempeño promedio. Los valores de la desviación estándar en estos años señalan que el desempeño de los grupos es bastante homogéneo y que no registra variaciones importantes. En cuanto a la distribución del desempeño de los estudiantes según los niveles del MCER, se observa que, consistentemente, la mayoría se clasifica en los niveles A- y A1, ya que la suma de estos dos niveles en todos los años representa alrededor del 80% de los estudiantes, con excepción del año 2016. Este año parece haber sido uno con resultados positivos en la prueba, pues se observa el promedio más alto del desempeño ($X = 54$), una menor proporción de estudiantes en los niveles A- y A1 comparada con los otros años (el 69%, aunque aún por encima de la mitad de los estudiantes), y el porcentaje más alto de estudiantes en el nivel B1 (el 14%). A partir del año 2017 vuelve a haber un descenso en el desempeño de los estudiantes reflejado en los valores de los promedios y la distribución de los porcentajes de estudiantes clasificados en los niveles A- y A1, y una disminución de los estudiantes en los rangos B1 y B+. En resumen, se observa que en la IEO Trazando Rutas no se han cumplido las metas establecidas por el MEN en lo que se refiere a los niveles de competencia en inglés como lengua extranjera que los estudiantes deberían alcanzar al final de la educación Secundaria y Media Técnica, a pesar de que la institución ha recibido los materiales didácticos, las orientaciones curriculares, la dotación tecnológica, los asistentes extranjeros y las demás acciones contempladas en las políticas educativas y lingüísticas centrales y municipales.

Planeación curricular

El primer elemento por mencionar con respecto a la planeación curricular es la intensidad horaria para el área de Inglés. Según el plan de área de esta asignatura de la IEO, los estudiantes reciben cinco horas de clases de inglés entre los grados 1° a 7°, siete horas en los grados 8° y 9°, y cuatro horas en los grados 10° y 11°. Esta intensidad horaria sería suficiente para considerar que la IEO tiene un programa de intensificación de acuerdo con los parámetros que estableció el MEN (2014). No obstante, se pudo conocer en las reuniones con los docentes y directivos que en los grados de la Básica Primaria no siempre se cumple con la intensidad horaria establecida en los documentos. Esto se debe principalmente a que los docentes de este nivel educativo no son licenciados en lenguas extranjeras, y en su formación profesional no tuvieron un componente fuerte de competencia en la lengua o área específica de didáctica de la lengua extranjera. Hay en este nivel educativo de la IEO tres docentes que por inclinación e interés personal se consideran con más capacidad para la enseñanza del inglés, por haber participado en diferentes programas de cualificación ofrecidos por el MEN o la SEM. Teniendo esto en cuenta, la IEO Trazando Rutas ha implementado un esquema de rotación en el que estas maestras atienden las horas de lecciones de inglés de otros grupos, además de los propios; mientras sus colegas dictan las clases de otras asignaturas. Sin embargo, el número de docentes que rotan no es suficiente para todos los grupos, aparte de que pertenecen solo a una de las cuatro sedes, lo que limita la posibilidad de apoyar o extender esta estrategia con el resto de profesores.

En contraste con la situación de Primaria, en los grados 8° y 9° sí se cumple la intensidad de siete horas semanales, implementada desde el 2016, pero hay preocupación entre los docentes por el hecho de que esta mayor intensidad horaria no

se ha reflejado en los resultados de las pruebas de Estado. En los grados 10° y 11°, la intensidad horaria disminuye debido a las modalidades de la Media Técnica. En estos niveles se hacen ajustes en los horarios de varias asignaturas —entre ellas Inglés— para que los estudiantes puedan hacer las prácticas correspondientes a su modalidad y para participar en convenios de formación con el SENA. Es posible inferir que la reducción horaria en estos dos últimos años esté incidiendo en los resultados de las pruebas Saber 11, ya que, al momento de tomar las pruebas, los estudiantes ya han pasado casi año y medio con menor exposición a la lengua inglesa.

Otro elemento crucial al definir la planeación curricular es la concepción de «lengua» y de «lengua extranjera» que la IEO propone. Aunque en el PEI no se presenta una conceptualización o definición formal de los términos «lengua» y «lenguaje», la IEO cuenta con un plan lector o proyecto de lectura institucional. Desde el 2015, el proyecto se ha transversalizado y el plan de lectura se aborda desde todas las áreas y en todos los niveles. La transversalización e institucionalización de este proyecto de lectura resulta del reconocimiento de que las habilidades de la lengua materna, específicamente las asociadas a la literacidad, subyacen el desarrollo del conocimiento en todas las áreas. Por lo tanto, se puede afirmar que, si bien no hay una formalización acerca de lengua en el PEI, se infiere una concepción holística del lenguaje —y de la lengua autóctona— como un conjunto de habilidades no solo lingüísticas, sino también cognitivas y culturales que van más allá de un área de conocimiento y que sirven como la base del desarrollo del pensamiento.

En el plan de área de inglés, se presenta una conceptualización formal y explícita de lengua tomada literalmente del documento *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés* (MEN, 2016g), que plantea que la lengua es

un sistema dinámico, no lineal, que permite representar, interpretar y comprender el mundo y que se compone de variadas competencias y funciones. Es un sistema que se adapta a las contingencias y que toma ventaja de nuevas construcciones de significados provenientes de las variadas interacciones en las que se usa permitiendo así que surjan nuevas comprensiones. (p. 28)

Esta definición de lengua puede clasificarse como sistémico-funcional, pues reconoce la lengua como un sistema cuyos elementos cumplen funciones sociales y comunicativas, y que la selección de los elementos del sistema obedece a las necesidades de adecuación contextual (ver Álvarez Valencia, 2018). Otra evidencia del predominio de una visión funcional de la lengua es la adopción de la competencia comunicativa dentro de la estructura conceptual del área. El modelo de competencia comunicativa adoptado es el propuesto por el MCER (Consejo de Europa, 2002) que se compone de competencia lingüística, sociolingüística y pragmática; sin embargo, el documento también hace referencia a la competencia intercultural como un eje importante de las competencias que el área pretende desarrollar en el estudiante. La definición que se ofrece también es tomada de las *Orientaciones y principios curriculares* (MEN, 2016g) antes mencionado. Aunque dicha definición se presenta en la estructura conceptual del área, en los contenidos, objetivos y otros componentes curriculares del plan de área o de los planes de aula no se observó referencia explícita a la noción de interculturalidad. De hecho, no hay evidencia de los contenidos socioculturales que recomienda el MEN en las mallas curriculares de transición a grado 5° y el currículo sugerido de inglés de grados 6° a 11°.

Con respecto a la integración de los documentos oficiales que conforman la política educativa en torno a la enseñanza del inglés, puede decirse que ha sido parcial, con mayor o menor presencia según el nivel educativo. Desde Transición al grado 5° no hay conexión con las mallas de

aprendizaje para inglés ni con los DBA, mientras que los EBCI son parcialmente incorporados, puesto que no se reflejan por completo en la planeación. En los grados de transición a 5° los contenidos se organizan en unidades denominadas por frases en español (por ejemplo, «Mi lindo colegio» en grado 1° y «Disfruto del clima» en grado 2°) que no son tomados o adaptados de las mallas de aprendizaje, sino que se derivan de los ejes temáticos de la planeación del área de Lengua Castellana. Aunque estos títulos de las unidades sugieren una orientación funcional, los contenidos que se listan dentro de cada unidad son principalmente de tipo lingüístico, con un claro énfasis en el léxico (ver Anexo 6).

Aunque en el plan de área de los grados 6° a 8° no se mencionan los DBA, estos son incluidos en los planes de aula elaborados por los docentes. Por otro lado, la selección de los contenidos en el plan de área muestra una correspondencia parcial con los módulos y temas del CSI (MEN, 2016d). De acuerdo con este plan, la serie *Way to go* (MEN, 2016h) se usa en el aula como material y recurso de enseñanza. Desde grado 9° hasta 11° sucede lo mismo con los DBA: no hay evidencia de ellos en el plan de área, pero se presentan como guía de la planeación en los planes de aula. En estos grados, se han adoptado completamente los contenidos de los libros de texto *English, please! Fast track*. Una observación recurrente de los docentes de la IEO con respecto a estos ejemplares es que no están del todo alineados con los módulos y contenidos del CSI (MEN, 2016d); aun así, son los libros los que determinan los contenidos, la secuencia y la progresión. En estos grados (9° a 11°), hay una mayor presencia de contenidos funcionales y de temas en comparación con los grados anteriores. En conclusión, en la Básica Primaria no hay presencia de los documentos curriculares del MEN, de 6° a 8° se incorporan los DBA en los planes de aula, mas no en el de área, la selección de los contenidos es una elaboración de los docentes, y se mencionan los libros de texto del MEN como

material guía. Finalmente, en los últimos grados pasa lo contrario, hay preferencia por el libro de texto del MEN que sirve no solo de recurso metodológico en el salón, sino también que da la estructura a los contenidos, con los DBA jugando un papel nominal solo en los planes de área y ausentes de los de aula.

Como resultado del Acompañamiento, no se produjeron cambios inmediatos y concretos en los documentos curriculares de la institución, aunque se llegó a un compromiso por parte de los docentes de tomar en cuenta y considerar las recomendaciones y apuntes del informe de revisión documental del profesor acompañante. Entre los aspectos que los maestros reconocieron como cambios necesarios se considera la necesidad de una reestructuración de objetivos y contenidos desde Transición hasta grado 5°, incorporando más explícitamente las mallas de aprendizaje para inglés (MEN, 2016f) e incluyendo más elementos funcionales y culturales. En la Básica Secundaria, los docentes reconocieron la necesidad de incorporar los DBA y más elementos de contenido del CSI, y en los grados de 9° a 11° hacer una revisión más crítica del libro de texto *English, please! Fast track* que, si bien se puede mantener el libro como guía didáctica y metodológica, su incorporación en la planeación curricular debe ser complementaria y no convertirse el libro en el currículo. Esto último es un fenómeno común en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, según señala Appel (2011, como se citó en Richards, 2014) y es uno de los principales argumentos de los detractores de estos materiales; se recomienda ver a Richards (2014) y a Tomlinson (2012) para reseñas sobre el tema de los libros de texto.

La práctica pedagógica

La descripción de las prácticas pedagógicas en esta IEO se basa en reuniones, entrevistas, planeación conjunta y observación de clases de dos

docentes de la institución, una profesora de grado 2º, licenciada en Educación Básica sin formación en enseñanza de lenguas extranjeras, y de un maestro de grado 9º, licenciado formado en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La educadora de grado 2º (a quien en lo sucesivo se le identificará por el seudónimo «Anamile») manifestó desde la reunión inicial su preocupación en torno a dos temáticas: su limitado dominio del idioma que debe enseñar y el exceso de contenidos que ha de impartir durante el año escolar. Para Anamile, el currículo planeado tiene muchos temas y, en su percepción, no es posible cubrirlos todos en el tiempo asignado (esto es, cinco horas semanales, distribuidas en dos horas semanales con ella en el aula y tres horas semanales con otra docente en el espacio del horario de jornada única), aun cuando en la revisión el currículo reveló que la mayoría de los temas son lexicales (ver Anexo 6 para un ejemplo de temas en la básica primaria). También reconoció que, en algunas semanas, ella no dicta las dos horas de clase de inglés, en ocasiones porque no le da tiempo para cubrir otras áreas curriculares que para ella son más importantes, y a veces porque nota a los estudiantes cansados (la clase sería por lo general los viernes); y porque incluso reportó tener estudiantes muy reticentes y con aprehensión hacia el inglés.

Las prácticas pedagógicas observadas en la primera clase se pueden resumir de la siguiente manera:

- El énfasis fundamental es el vocabulario. Se privilegian los contenidos lexicales sobre los funcionales y sintácticos.
- La lección sigue un esquema de presentación del contenido, práctica controlada y práctica semicontrolada, que implica actividades manuales (colorear, recortar, pegar, etc.) y en la que los estudiantes aplican los contenidos tratados. En la clase observada, el tema era el tiempo (*weather*), los niños recibieron una hoja con dibujos de los estados del tiempo en la parte superior y las palabras para nombrarlos

en inglés en la parte inferior. Ellos debían recortar las imágenes y palabras para emparejarlas y pegarlas en su cuaderno.

- La práctica controlada predominante es escuchar y repetir, así como las interacciones docente-alumno en forma de pregunta y respuesta, mayormente solicitando la traducción o equivalente en español de una palabra o frase («How do you say “hace calor” in English?»).
- El estímulo o *input* lo constituyen canciones y un video tutorial en español sobre el tema de la clase.
- El principal medio de instrucción es el español para explicaciones, instrucciones y establecer la comprensión. El inglés se usa solo para las frases o palabras meta que los estudiantes deben repetir.
- No se utiliza un material específico u oficial (por ejemplo, *Bunny Bonita* [MEN, 2008]) o los complementarios disponibles en el portal de Colombia Aprende para este nivel. El material utilizado incluye aquellos que son de internet y que la docente selecciona con poca o ninguna adaptación.

Las prácticas reflejan una visión de la enseñanza de la lengua basada en la memorización e imitación (método audiolingüe), pero que se apoya en el uso de la lengua materna para hacer traducciones y comparaciones (método de la gramática y traducción). Esta visión muestra una inconsistencia entre el currículo ejecutado (lo que la docente hace en el aula) y el currículo intencionado (lo establecido en el plan de área y los lineamientos de los documentos emanados del MEN), el cual aboga por una visión comunicativa de la lengua y una visión constructivista del aprendizaje. Las *Mallas de aprendizaje de inglés* (MEN, 2016f) recomiendan que para el grado 2º se implemente el enfoque metodológico del *task-based learning* (Willis y Willis, 2007), pero, por su estructura, este no es el enfoque que guía la sesión observada. Por el contrario, lo que pudo apreciarse en la

clase de Anamile refleja uno de los planteamientos de Kumaravadivelu (2006) sobre el accionar de los docentes en el aula: muchos docentes sin modelos conceptuales y metodológicos sólidos para enseñar lengua recurren a las técnicas y procedimientos con los que les enseñaron a ellos.

La segunda clase observada de Anamile fue el resultado de una planeación conjunta entre la docente y el profesor acompañante. Para esta clase se buscó orientar a la maestra en la implementación de una tarea comunicativa en el aula, a fin de incrementar los contenidos funcionales (más allá de solamente contenidos lexicales) y de promover más interacción estudiante-estudiante. Si bien la lección de Anamile conservó muchos elementos de la anterior, algunos progresos fueron evidentes. En primer lugar, hubo más actividades por cada momento de la clase. Hubo contenidos funcionales, como preguntar y responder acerca del estado del tiempo y pedir recomendaciones. También se observó más interacción y cooperación entre los alumnos para responder las actividades, y aunque los diálogos en los que participaron eran bastante controlados (basados en un modelo fijo), hubo oportunidades para que los educandos hicieran sustituciones y adaptaciones semánticas dentro del modelo, lo cual corresponde a un tipo de práctica menos controlada que solo escuchar y repetir. Aunque Anamile continuó usando el español para algunas explicaciones e instrucciones, hubo un aumento en la cantidad de inglés al que los niños fueron expuestos tanto en los modelos utilizados para presentar la lengua (un video educativo sobre la ropa a utilizar según el estado del tiempo y las estaciones totalmente en inglés) como en la cantidad de instrucciones y ejemplos que la misma profesora dio en inglés.

Al final de la clase, Anamile le preguntó en español a los niños sobre lo que aprendieron ese día y les hizo preguntas de repaso (traducción) de los términos enseñados (prenda de vestir y las estaciones). La mayoría de los niños respondieron correctamente y de manera entusiasta.

La docente también quiso saber si les había gustado la clase y qué actividad les había gustado más. Los niños respondieron afirmativamente a la primera pregunta e identificaron cada actividad de la clase expresando sus preferencias.

El docente de grado 9° acompañado, a quien identificamos como «Richard» para este capítulo, fue muy colaborador en el proceso de seguimiento; sin embargo, no fue posible realizar una planeación conjunta entre él y el maestro acompañante. En parte, esto se debió a la poca disponibilidad de tiempo del docente Richard, quien estaba participando, además, en otros procesos de desarrollo profesional docente y de acompañamiento con el Consejo Británico y el MEN. La otra razón es que, dada la formación de Richard como licenciado en lenguas extranjeras, las entrevistas y las observaciones mostraron que contaba con un repertorio metodológico suficiente para el desarrollo efectivo de sus clases.

El profesor Richard organiza sus clases siguiendo el modelo del *project-based learning* (Stoller, 2002). Esta selección está acorde a lo que establece el plan de área de inglés de la IEO y el PEI. En el primero de estos documentos se indica que el enfoque metodológico para el grado 9° implica una combinación de *task-based learning* y *project-based learning*. La selección metodológica también es consistente con lo que establece el CSI. Fiel a este enfoque, Richard propone una meta o producto final para el proyecto, integra contenidos temáticos de otras áreas con los contenidos lingüísticos y comunicativos, y articula las clases en función de trabajar progresivamente hacia esa meta o producto del proyecto. Lo que no fue posible observar fue si la selección de la temática, la estructura y el producto del proyecto fueron negociados y consensuados con los estudiantes, un factor definitorio en esta metodología, de acuerdo con López y LaCueva (2007).

En el período académico durante el cual se desarrolló el Acompañamiento, Richard trabajó el módulo de salud. El proyecto para ese período

eran los hábitos de vida saludable. En la primera clase que se observó, el tema particular era el efecto del uso excesivo del celular sobre nuestra salud y la tarea para los estudiantes era escribir recomendaciones para reducir o racionalizar su uso. Para esto, los estudiantes trabajaron en equipos e hicieron una lectura de un texto en un tipo de tarea denominada *jigsaw task* (Willis y Willis, 2007). Para la segunda clase, observada casi un mes más tarde, los alumnos ya habían hecho una encuesta sobre hábitos saludables de personas de la IEO (docentes y estudiantes de otros grados) y personas de su comunidad. En clase, los educandos iban a tabular y hacer gráficas con las respuestas a la encuesta que ya habían recolectado. Dos semanas después de esta lección, presentarían en el salón un afiche con los resultados del proyecto.

Lo siguiente es una descripción genérica de ambas clases del maestro Richard, en la que se destaca las coincidencias y lo que parecen ser sus prácticas pedagógicas:

- Las clases están bien estructuradas y organizadas, y los diferentes momentos de la misma están bien definidos y son claramente identificables.
- Se explicitan el objetivo de la clase y las actividades a realizar desde el comienzo.
- El principal medio de instrucción es el inglés con usos esporádicos del español en situaciones en las que es necesario para garantizar la comprensión de los estudiantes.
- Se incorporan recursos tecnológicos como videos, audio, presentación de diapositivas y páginas interactivas, manejadas por el profesor desde un computador y un proyector central. Estos recursos son adecuados y utilizados acertadamente.
- Las explicaciones gramaticales explícitas y el uso de metalenguaje tienen una clara relación entre forma y función. Cuando se recurre a la forma lingüística, esta siempre guarda relación con el uso funcional.
- Algunos de los contenidos lingüísticos tratados en el aula no están directamente relacionados con el objetivo de la clase y su inclusión se ve forzada, aunque el docente hace lo posible para que se note una alineación. En la primera lección observada sobre el uso del celular y la salud, por ejemplo, el maestro presentó y explicó los superlativos como punto gramatical, aunque dicha estructura no fue utilizada realmente en la ejecución de la tarea por los estudiantes.
- La lengua extranjera no es solo un objeto de estudio en sí mismo, sino que también es un medio para aprender sobre otras cosas y tratar otros temas. Un ejemplo de esto es el efecto del uso excesivo del celular sobre la salud y la graficación y manipulación de información obtenida a través de encuestas.
- El docente genera las situaciones y oportunidades para que los estudiantes hablen en inglés e interactúen de manera significativa, aunque responden e interactúan principalmente en español y usan el inglés al responder en algunas actividades comunicativas controladas o reproduciendo modelos. Los niveles de competencia en comprensión de lectura y escucha son altos, pues la mayoría de los alumnos sigue la clase, comprende las instrucciones y realiza las actividades, y son muy pocos los que parecen no entender completamente. Su producción en inglés, por el contrario, es limitada.
- Buen manejo de grupo y ambiente de aula positivo.

Las prácticas del docente muestran una visión de la enseñanza y aprendizaje del inglés que enfatiza el significado, la comprensión y la comunicación. También se evidencia la visión de aprender haciendo y a través de la interacción y la cooperación. En este sentido, las prácticas observadas son consistentes con el fundamento conceptual descrito en los documentos

institucionales, incluyendo el componente tecnológico que está muy presente en el PEI y el plan de área. También se observó la incorporación y adaptación de los ejes temáticos y contenidos del CSI (MEN, 2016d), como se vio en el tema hábitos de vida saludable.

Richard es un docente que disfruta su trabajo y es evidente su dedicación. Aun así, reconoce que su labor se ve afectada por muchas limitantes y factores contextuales. Una de sus preocupaciones es que, desde que se incrementó la intensidad horaria a siete horas semanales, ha habido una exigencia mayor para los maestros en inglés y reclamos desde las directivas de la IEO y de la SEM por los resultados en la prueba Saber 11 que, como se mostró en el primer apartado de este capítulo, no revelan mejoras importantes. El profesor comentó que la movilidad de estudiantes (ingresan estudiantes de otras instituciones que vienen de programas de solo dos horas semanales), el crecimiento de la población de alumnos venezolanos con competencias muy bajas en inglés, la falta de algunos recursos materiales y logísticos (como la poca disponibilidad de espacios dotados con equipos para todos los estudiantes) son algunos de los factores que, en su opinión, explican estos resultados insatisfactorios. También comentó que desde los actores curriculares externos se esperan resultados inmediatos y no se comprende la naturaleza compleja del proceso de aprendizaje de una lengua. Por último, destacó la necesidad de fortalecer lo que se enseña y cómo se enseña en la Básica Primaria.

A modo de cierre de esta sección, las observaciones evidenciaron un contraste metodológico entre la Primaria y la Básica Media y Media Técnica. En la Primaria, la docente evaluada reflejó un abordaje de la enseñanza del inglés que no se corresponde con lo establecido en el plan del área o con el PEI respecto a la visión del lenguaje, la lengua extranjera y el aprendizaje. En la Básica Media se observó la apropiación por parte del docente de estas concepciones institucionales tanto

en la manera de planear las clases, la metodología y las prácticas de aula.

Algunos de los efectos del Acompañamiento tienen que ver con la satisfacción reportada por ambos docentes participantes. Anamile destacó haberse sentido a gusto con las actividades implementadas en la clase planeada con acompañamiento y que estas no representaron un reto pese a su limitación en su nivel de competencia. También destacó el hecho de que, aunque la clase fue más larga de lo habitual (llegando a dos horas), los niños no se mostraron cansados ni aburridos como usualmente sucedía en otras lecciones de la asignatura que había dictado. Al final, cuando se preguntó a los estudiantes cómo se sintieron y qué actividades les gustaron más, estos se mostraron contentos y satisfechos; recordaban las diferentes actividades y ofrecieron una evaluación positiva.

La docente agradeció la asesoría al profesor acompañante, pero al mismo tiempo lamentó que dicha guía llegase tan tarde en el año escolar, que durara tan poco tiempo, que se limitara a un número reducido de clases y que involucrara a una sola profesora. En sus palabras manifestó:

Yo he aprendido mucho de esta experiencia y espero seguir estas pautas para planear mis propias clases, pero ¿qué pasa con mis compañeras? Yo soy solo una docente en una sede y mis demás compañeras no se verán afectadas o impactadas por este tipo de proyectos. (Anamile, comunicación personal, 20 de octubre de 2019)

Una de las metas de estos proyectos es que, si bien solo algunos maestros son acompañados, se espera que los seleccionados sean multiplicadores de los aprendizajes. Sin embargo, es dudable que esa meta se cumpla, pues los docentes en diferentes jornadas y actividades de este proyecto (y otros similares) manifiestan que en las instituciones rara vez hay espacios para reuniones, trabajo colaborativo y socialización de experiencias formativas (Mayora y Gutiérrez, 2019). En la IEO

Trazando Rutas, la dificultad de tener reuniones permanentes se incrementa al tratarse de cuatro sedes.

Con respecto al profesor Richard, sería muy aventurado decir que el Acompañamiento tuvo un impacto directo en su práctica docente. Como ya se dijo, con él no hubo una planeación conjunta ya que por su formación y experiencia, el Acompañamiento no requirió discusiones detalladas sobre metodologías o desarrollo curricular. Aun así, cabe destacar que la interacción con un par académico de la universidad y que este profesor acompañante reconociera sus prácticas tuvo un efecto positivo en su propia imagen y su auto-percepción como maestro de lenguas extranjeras. Los docentes de las IEO en Cali y en Colombia en general están a menudo en la mira de las críticas de la sociedad y pocas veces reciben un verdadero reconocimiento de su labor (Méndez Rivera *et al.*, 2020).

Conclusiones

Trazando Rutas se destaca entre las IEO de Cali por la toma de decisiones curriculares orientadas a impactar de forma significativa el área de Inglés. Esto se refleja en la intensidad horaria establecida —especialmente alta en los grados 8° y 9°—, la organización y estructura de sus documentos institucionales —PEI y plan de área— y la disposición al trabajo colaborativo y a la participación en proyectos de Acompañamiento tanto del MEN como de la SEM. Lamentablemente, estas fortalezas aún no se han materializado en los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11, un hecho que es causa de preocupación en todos los actores educativos de la IEO. Si bien la intensidad horaria es un factor importante para el aprendizaje de la lengua, este no es ni único ni suficiente. Por una parte, ha habido participación activa en proyectos de acompañamiento del MEN y de la SEM, pero estos no impactan a todas las sedes

de manera equitativa, ni a todos los docentes. Hay más horas de clase, pero no todas las maestras de Primaria tienen la formación para hacer el mejor aprovechamiento de esas horas. Los profesores de la Básica Secundaria y la Media son licenciados y cuentan con más horas de instrucción, pero manejan grupos de más de treinta estudiantes por clase.

El análisis del currículo planeado (los documentos oficiales) y ejecutado (las observaciones de clase) de la institución revela la marcada diferencia entre la Básica Primaria y la Básica Secundaria y Media Técnica. Los abordajes metodológicos, los grados de alineación con las directrices curriculares del MEN, la coherencia interna de metas, contenidos y evaluación, y los criterios de selección y secuencia de contenidos son diferentes y, en algunos casos, inconsistentes. Por ejemplo, de una ausencia casi absoluta de las mallas de aprendizaje (MEN, 2016f) y los DBA en la Primaria (MEN, 2016b), se pasa a la incorporación integral del libro de texto del MEN (2016c) como currículo en los grados de la Media Técnica.

Como balance general de la experiencia esta se puede calificar como mixta. Por un lado, hubo avances y logros interesantes, pero quedaron aspectos pendientes para futuras intervenciones. Entre los logros hay que destacar los avances que ha tenido el currículo intencionado de la IEO en términos de constante mejora y actualización de estos (Marmolejo y Mayora, 2020). En los aspectos a mejorar, se hicieron varias recomendaciones que no quedaron plasmadas en los documentos curriculares institucionales y se han dejado como recomendaciones a futuro.

También es destacable que con Acompañamiento se pudo apoyar a la docente de grado 2° al momento de incorporar y modificar varias de sus prácticas, y de planear y dictar una clase que fue satisfactoria para ella y para sus estudiantes. No obstante, las inquietudes que la misma profesora planteó son importantes en relación con que este Acompañamiento se limitó a pocos

profesores y, por ende, su impacto a nivel pedagógico probablemente también sería limitado.

Precisamente, es la voz de Anamile la que permite destacar factores que limitan los posibles impactos de este proyecto y otros parecidos: inicios tardíos en el año escolar, tiempo limitado para una verdadera ayuda y un acompañamiento efectivo, e intervención en casi la mitad de las IEO de Cali; aparte de que el trabajo con pocos docentes por cada una y la carencia de un seguimiento efectivo y continuado dan como resultado que esta intervención no alcance la profundidad que podría tener.

Las recomendaciones que se dejan para la IEO Trazando rutas en función de esta experiencia son las siguientes:

- En la Primaria es necesario que los y las docentes participen en programas de desarrollo profesional docente que incluyan la estructura, el funcionamiento y las características de los documentos curriculares del MEN.
- Dado que en los grados 9° a 11° no es explícito el componente de competencias específicas de los énfasis técnicos que se plantea en el PEI, se recomienda hacer un proceso de revisión y adaptación –más que de adopción– de los contenidos del libro de texto del MEN. Los libros de texto deben cumplir una función didáctica y metodológica, pero no pueden convertirse en el currículo de la institución.
- Es necesario abrir espacios en los horarios de los maestros que permitan las reuniones de área, la planeación conjunta y el trabajo colaborativo. Aunque esto se hace en las semanas de desarrollo institucional, no son suficientes y se requiere de tiempos regulares y constantes. Además, en el esquema actual se trabaja por grados de manera separada, lo que no permite establecer una integración entre los niveles educativos.
- Tanto los profesores de Primaria como los de Secundaria solicitan la dotación y el equipamiento de recursos y materiales para el área de Inglés. En Primaria, la solicitud se refiere a tarjetas de vocabulario, afiches, imágenes, juegos, videos y contenidos como los de las cartillas que el MEN diseñó y distribuyó para dicho nivel educativo; su disponibilidad en línea no es suficiente. En cuanto a Secundaria, la solicitud se concreta en un aula permanente para el área de Inglés, dotada con los recursos tecnológicos que favorezcan el aprendizaje. De este modo, se pueden ofrecer mejores clases y se puede ahorrar tiempo de desplazamiento de docentes dentro del plantel para dar sus lecciones.

Capítulo 12

TENDENCIAS EN LA PLANEACIÓN CURRICULAR Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI

DOI: 10.25100/peu.869.cap12

 Diana Milena Gutiérrez Duque²⁰,  Norbella Miranda²¹

Conocer y entender cómo los docentes pertenecientes al mismo sector educativo, desde sus diferentes instituciones, se involucran en procesos de desarrollo curricular en proyectos de Acompañamiento es clave para la toma de decisiones por las instituciones participantes, así como también por las entidades gubernamentales y sus aliados que lideran estos procesos. En este capítulo discutimos el análisis transversal de los ocho casos presentados en los capítulos 4 al 11, a partir de los dos grandes temas del proyecto: la planeación curricular y las prácticas pedagógicas. Esto, antecedido por una breve sección de caracterización de los casos, en la que incluimos generalidades de las IEO y los resultados de la prueba Saber 11 presentados en dos grupos: desde 2015 a 2019 (como se incluyó en los capítulos de cada caso), y de 2020 a 2021 como información nueva para hacer seguimiento a los resultados.

Caracterización de las IEO

Generalidades de las IEO

Las ocho IEO que participaron de esta investigación están distribuidas en cinco de las veintidós comunas de la ciudad de Cali: 1, 7, 9, 14, 18, además de una IEO rural que limita al sur con la comuna 1. El perfil socioeconómico de estas IEO comprende los estratos 1, 2 y 3. Las ocho instituciones tienen entre veinte y sesenta años de funcionamiento, lo cual se refleja en su infraestructura, que en algunos casos estaba siendo objeto de actualización.

La población estudiantil varía entre 3750 y 450, con una media de 1714 estudiantes. De las ocho instituciones participantes, cinco incluyen técnica

²⁰ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

²¹ Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

comercial en la Media Vocacional, la mitad ofrece la modalidad académica, mientras que otras diversifican la propuesta con técnica industrial, contabilidad y diseño gráfico. En correspondencia con la población estudiantil, el número de docentes de inglés también varía desde un solo profesor en la institución más pequeña hasta seis en la institución con mayor número de estudiantes. Dos de las IEO están focalizadas por el MEN para la implementación de la política de bilingüismo español-inglés (Alvacol y Trazando Rutas).

En relación con los documentos institucionales, específicamente el PEI, se evidenció que su última revisión databa de entre cinco y diez años, es decir que la mayoría de las instituciones (87,5%; $n = 7$) no había hecho cambios recientes al PEI. En dos de ellas no se especificaba el año del documento, pero por su contenido se pudo inferir que no había sido modificado en los últimos años. En los informes a las IEO recomendamos que, en la medida en que el PEI es la hoja de ruta de las instituciones educativas, se esperaría un trabajo más frecuente en su revisión por los distintos actores de la comunidad escolar. En contraste, el plan de área de más de la mitad de las IEO (62,5%; $n = 5$) presentaba en promedio entre uno y dos años desde su última actualización. A través del Acompañamiento se pudo establecer que los docentes del área de inglés realizan un ejercicio de análisis y reflexión curricular más constante, especialmente al inicio del año escolar y, en algunos casos, siguen las recomendaciones dadas en proyectos de Acompañamiento curricular como el que se reporta en esta investigación.

Resultados de las pruebas Saber 11

Al revisar el histórico de los resultados de la prueba Saber 11 desde 2015 hasta el 2019 (ver Tabla 28), encontramos que, en promedio, el nivel de los estudiantes fluctuó entre A- (52%) y A1 (36%), siendo el nivel A- en el que se registra el mayor número de estudiantes y, por ende, se los cataloga como usuarios básicos con manejo de

vocabulario elemental. Cabe resaltar que en el año 2016 es donde más estudiantes alcanzaron el nivel B1 (usuario independiente), que es el esperado para estudiantes de grado 11°; sin embargo, este promedio no logró mantenerse a lo largo de los años y, por el contrario, a partir de 2016, el nivel entró en retroceso. En relación con el nivel B+, que es superior al nivel esperado (B1), se encuentran casos aislados, con excepción del año 2019. Como se observa en la Tabla 28, las IEO que mostraron mayor porcentaje de estudiantes en el nivel B1, meta del PNB, fueron Alvacol y Trazando Rutas, que no solo han participado en los proyectos de Acompañamiento de 2017 y 2018 liderados por la SEM y universidades locales, sino que, coincidentalmente, han sido las dos únicas IEO focalizadas por el MEN para la implementación de la política lingüística.

Adicionalmente, los resultados históricos en la prueba Saber 11 de los años 2020 y 2021 evidenciaron variaciones (véase Tabla 29). En el año 2020, marcado por la pandemia y la educación virtual, los datos muestran un descenso en los porcentajes de avances que las instituciones habían alcanzado. Se debe considerar que debido al calendario escolar A, los estudiantes de las instituciones oficiales presentan la prueba Saber 11 en noviembre, es decir, estos estudiantes vivieron todo el año escolar en condiciones de virtualidad. Si bien la prueba de Estado no evalúa los conocimientos del último año de escolaridad, sino el proceso formativo durante toda la escolaridad, se debe tener en cuenta las condiciones físicas, emocionales y académicas generadas por la pandemia en el resultado de los hallazgos del año 2020. En este año, las ocho instituciones educativas tuvieron una tendencia hacia el descenso, incrementando el porcentaje de estudiantes que se clasificaron en el nivel A-. Sin embargo, fue en el nivel A2 donde hubo una reducción considerable de alumnos que migraron hacia los niveles inferiores, solo del 1% al 13% de ellos se sostuvo en el nivel A2.

Tabla 28. Resultados de las pruebas Saber 11 en inglés de los años 2015 a 2019

IEO	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño																								
	A-					A1					A2					B1					B+				
	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019
1 Alvacol	34	33	30	15	18	50	33	37	53	43	11	25	24	27	34	4	9	9	4	5	1	1	1	1	0
2 Navegantes del Conocimiento	52	44	68	67	65	40	33	27	29	12	8	19	5	4	23	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Trazando Rutas	40	31	50	35	42	39	38	33	45	31	9	17	9	16	25	10	14	3	4	3	2	0	5	0	0
4 Montaña Mágica	54	48	52	50	47	40	29	23	33	26	4	19	11	16	26	1	5	3	1	0	1	0	0	0	0
5 Aprende y Transforma	60	41	54	43	56	36	39	32	39	31	0,7	17	11	14	10	2,6	4	3	5	3	0	0	0	1	0
6 Oriente Nuevo	65	59	66	63	64	32	34	30	31	26	2	7	3	5	8	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0
7 Sueños Posibles	73	50	82	64	63	23	50	14	36	26	0	0	4	0	11	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8 Édgar Perea	57	58	67	47	77	43	23	33	47	23	0	19	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 29. Resultados de las pruebas Saber 11 en inglés de los años 2020 y 2021

IEO	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño									
	A-		A1		A2		B1		B+	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
1 Alvacol	39	38	39	34	13	18	9	11	0	0
2 Navegantes del Conocimiento	70	67	23	25	7	8	0	0	0	0
3 Trazando Rutas	58	37	30	37	7	13	4	9	0	4
4 Montaña Mágica	76	62	22	32	2	3	0	1	0	1
5 Aprende y Transforma	58	53	32	31	7	13	1	3	1	0
6 Oriente Nuevo	81	72	18	25	1	1	1	1	0	0
7 Sueños Posibles	94	67	6	25	0	0	0	8	0	0
8 Édgar Perea	81	58	14	29	5	8	0	4	0	0

El nivel B1 mantuvo un promedio más estable, con dos instituciones que lograron mejorar ese resultado aumentando entre 1 y 4 puntos el promedio del año anterior y otras dos que disminuyeron su promedio en este nivel entre 1 y 2 puntos. La IEO Aprende y Transforma logró tener un estudiante en el nivel B+. En el año 2021, los promedios favorecieron la clasificación tanto de estudiantes como de las instituciones. Ese año

hubo menos estudiantes en el nivel más bajo de la clasificación: A-, observándose un incremento porcentual hacia los niveles A1, B1 y B+. Se destaca que después de enfrentar un año académico con muchos altibajos debido a la pandemia, siete de las instituciones lograron un incremento considerable en el porcentaje de estudiantes que en el año 2021 clasificaron al nivel B1. Montaña Mágica y Trazando Rutas tuvieron entre el 1% y 4%

de educandos en el nivel más alto B+. Cabe resaltar que de manera individual algunas instituciones han ido mejorando sus resultados históricos como son Alvacol, Trazando Rutas y Édgar Perea.

Sin embargo, de manera general, el nivel en donde mayoritariamente se ubican los estudiantes de acuerdo al resultado de la prueba de estado es A1, nivel en el que son capaces de usar frases sencillas para necesidades inmediatas, dar información personal básica y relacionarse de forma elemental con un interlocutor, es decir, según la política educativa y lingüística es el nivel y las habilidades que debería tener un estudiante de grado 6° de secundaria y no un alumno que está culminando su proceso de formación. Este resultado refuerza lo que ya se ha planteado en otras investigaciones y es la importancia de tener docentes preparados para la enseñanza del inglés en la básica primaria, de lo contrario se seguirá presentando la brecha en el nivel esperado en los estudiantes, ya que las falencias de la primaria se trasladan a la secundaria y a la media. Un análisis diferencial merece la institución educativa Trazando Rutas cuya intensidad horaria es superior tanto en lo mínimo requerido como en las horas recomendadas, con una intensificación horaria que está por encima de una institución oficial regular. Como se puede observar en la Tabla 29, esta IEO es una de las que presenta mayor porcentaje de estudiantes en el nivel B1 y B+, seguida por Alvacol. Otra vez, son estas las dos únicas instituciones del grupo focalizadas por el MEN, lo cual parecería estar indicando que esta estrategia, sumada a otras condiciones, podría estar correlacionada con los resultados en la prueba Saber 11.

Analizando los resultados en mayor detalle, se podría inferir que los avances, por mínimos que parezcan, se deben por un lado a que las prácticas pedagógicas han cambiado, lo que da como resultado un impacto positivo en los educandos. Por otro lado, podría ser también que los estudiantes estén más abiertos al aprendizaje del inglés de forma más consciente, teniendo en cuenta

las posibilidades que el conocimiento de una lengua extranjera les puede representar.

Hasta ahora hemos presentado generalidades de los casos. En lo que sigue del capítulo, respondemos a las preguntas subsidiarias de la investigación. La Tabla 30 recoge el resumen de los temas —«Planeación curricular y PNB» y «Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB»— y las categorías transversales, tanto preestablecidas como emergentes. Hemos incluido en el centro de la tabla las preguntas de investigación subsidiarias relacionadas con cada tema y frente a las categorías que las responden.

Planeación curricular y PNB

La planeación curricular en el marco del Acompañamiento incluyó la revisión y análisis del PEI y de los planes de área de humanidades o de inglés, de acuerdo con la organización de las IEO y de los planes de aula, así como el diseño de secuencias didácticas, esto último bajo la comprensión del currículo como práctica (*enactment*). El Acompañamiento curricular se sustenta en conocer los contextos en los cuales se desenvuelven los docentes y en valorar el trabajo previo que han desarrollado como primer insumo y punto de partida para la labor colaborativa entre profesores acompañantes y docentes de las IEO. Las directrices que el MEN ha establecido para la enseñanza del inglés se abordan como aspectos que enmarcan la visión de educación, aprendizaje y lengua, pero no son una imposición para los componentes del currículo en cada institución. En este sentido, analizar los elementos e interpretar los significados que los docentes dan al proceso de planeación curricular sirve de base para determinar el impacto y la pertinencia de los objetivos planteados desde las políticas educativas. Así mismo, el alcance del currículo planeado devela la apropiación que los profesores hacen de las políticas educativas. A continuación, presentamos las categorías relevantes para la planeación

Tabla 30. Categorías transversales

Tema	Preguntas subsidiarias de investigación	Categorías
Planeación curricular y PNB	¿Cuál es el estado actual del currículo intencionado para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, cómo se refleja en los documentos institucionales?	Intensidad horaria Reuniones de área Avances en los documentos institucionales
	¿Se han integrado los documentos del MEN para la enseñanza del inglés en los documentos institucionales?	Integración de guías curriculares del MEN en documentos institucionales Valoración de los documentos del MEN Avances en los documentos institucionales
	¿Qué cambios se hacen en el PEI, en el Plan de área y en el plan de aula para reflejar las intenciones de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés?	Impacto del Acompañamiento en la planeación curricular
	¿Qué secuencias didácticas apoyan los cambios que se plantean para la mejora del currículo planeado y en el aula?	Currículo y planeación de las prácticas pedagógicas
Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB	¿Qué prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés emplean los docentes en sus IEO?	Impacto del Acompañamiento en las prácticas pedagógicas Diferencia en las prácticas pedagógicas de primaria y secundaria Estrategias de integración de áreas
	¿Qué significan las prácticas pedagógicas para los docentes que las implementan?	«Hay que tener en cuenta los mil y un obstáculos que se nos presentan»
	¿Qué constituyen resultados positivos y negativos para los docentes?	Avance hacia prácticas más comunicativas El papel de los directivos docentes en el Acompañamiento
	¿Cómo se relacionan las prácticas de los docentes con las actuales políticas para el bilingüismo?	«El lesson plan es tan lindo en el papel»

curricular, emergentes como producto del análisis transversal de los casos, de acuerdo con los resultados del análisis de los documentos, las encuestas y las entrevistas grupales.

Intensidad horaria

De acuerdo con los datos (ver Figura 24), se puede afirmar que casi todas las IEO participantes se encuentran dentro del promedio de horas mínimas asignadas en los colegios con modalidad de programa regular o tradicional (MEN, 2014), esto es, de 1 a 3 horas semanales en primaria y de 3 a 5 horas semanales en secundaria y media. Solo una IEO asigna 7 horas de inglés a la semana, que contaría como criterio para clasificarlo en modalidad de intensificación.

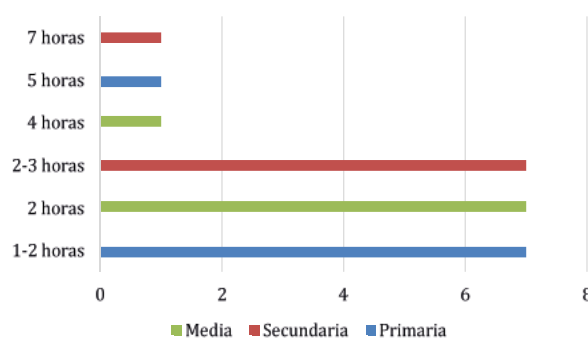


Figura 24. Distribución de la intensidad horaria en las ocho IEO participantes

Al analizar los datos por niveles y grados encontramos que el 87,5% de las IEO tienen una intensidad horaria similar, mientras que el 12,5% cuenta con un número de horas de instrucción

en todos los niveles que supera los promedios regulares. De igual forma, y de acuerdo con los datos, solo en la básica primaria y la secundaria (no en la Media) se estaría cumpliendo, al menos en papel, con la intensidad horaria que de acuerdo con MEN (2016g), permitiría el logro del nivel A (principiante). Esta información se basa en que para el MEN (2016f) al finalizar la escolaridad en primaria, un estudiante debe haber recibido mínimo 216 horas de clases de inglés, o en otros casos, quienes tuvieron 2 horas de clase desde transición hasta 5°, 432 horas.

En secundaria, las horas recomendadas para alcanzar el nivel A1 son 90 horas al año, y con la asignación de 3 horas semanales al año como la tienen las instituciones que participan de este estudio, llegan a 108 horas anuales. Según estas cifras, los estudiantes estarían recibiendo, al menos en papel, 18 horas más de clase de inglés de lo sugerido para el alcance del nivel.

En el caso del nivel A2, lo recomendado son 200 horas de clase al año, y este tiempo se cubre con la asignación de 3 horas al año entre los grados 7° y 8°, arrojando como acumulado 216 horas, es decir que en estos grados los estudiantes reciben 16 horas más de clases de inglés, lo que para la política oficial debería ser un tiempo prudencial para alcanzar los niveles de dominio del MCER adoptado por el MEN. En el caso de los grados superiores (9°, 10° y 11°), la mayoría de instituciones participantes (87,5%; $n = 7$) tienen una intensidad horaria semanal de 2 horas de clase de inglés, que representan 216 horas de clase durante estos tres años de escolaridad; sin embargo, esto evidencia que la intensidad horaria en estos grados está 108 horas por debajo del mínimo requerido (324 horas) y 156 horas por debajo de las horas recomendadas (375 horas).

Como se mencionó antes, solo la institución educativa Trazando Rutas está por encima tanto de los requerimientos mínimos en la intensidad horaria como de las horas recomendadas. En este caso en particular a nivel de secundaria, con una

intensidad de 7 horas semanales, el acumulado del año representa 252 horas, lo que significa que para alcanzar el nivel A1, tienen una intensificación de 144 horas más que el resto de las instituciones; y para llegar al nivel A2, tienen 40 horas más de clase que una IEO regular. Esta intensidad horaria facilita que sus estudiantes al terminar el grado 11° logren mejores resultados en la prueba Saber 11 que las demás IEO participantes, como lo muestran las Tablas 27 y 28. De hecho, Trazando Rutas tiene un porcentaje de estudiantes que, aunque bajo, alcanza el nivel B+. Sin embargo, esa no es la realidad de la gran mayoría de las instituciones oficiales, como bien lo reflejan las cifras antes mencionadas.

Establecer de manera exacta un número de horas determinadas para alcanzar un nivel de dominio en la lengua extranjera es problemático y más cuando se trata del contexto de IEO, ya que hay diversas variables que influyen en los alcances de los niveles que se plantean en las políticas educativas. No se deben desconocer las diferencias entre las horas planeadas en el currículo y las efectivamente trabajadas en el aula de clase de las IEO, en donde las interrupciones por reuniones, situaciones ajenas a las institucionales (p. ej., falta de agua), recesos escolares por los paros o suspensiones colectivas acordadas, o por participación de docentes en diferentes proyectos de la SEM o del MEN, los ausenta de clase (Miranda, 2018), lo cual causa una reducción en las horas mínimas o sugeridas para alcanzar los niveles establecidos en el MCER.

Por otra parte, la intensidad horaria en primaria requiere un abordaje diferencial, dado que en secundaria y media, al tener docentes para la enseñanza del inglés que manejan el idioma, las horas mínimas de clase se dan, así no sea en las proporciones establecidas; mientras que en primaria, las horas mínimas para la clase de inglés en algunas ocasiones no se cumplen. Considerando que un gran número de IEO se han sumado al modelo de jornada única en primaria, podría

utilizarse este tiempo para intensificar las horas de clase al disponer de docentes con un mejor manejo de la lengua, como lo ha hecho la institución Trazando Rutas, que tiene cinco horas de inglés en Primaria. Así lo mencionó una de sus docentes en la entrevista grupal:

Una de las acciones que tomó la rectora este año, que también desafortunadamente no tan fortalecido por lo de la pandemia, es que una docente de Bachillerato empezaba... iba a iniciar a dar las clases de inglés en las de jornada única [...]. Yo como directora de grupo doy dos horas de inglés, pero en jornada única se dan las cinco horas, una hora ya sea diaria. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de agosto de 2022)

En general, los hallazgos de la encuesta, las entrevistas grupales y los informes del Acompañamiento curricular muestran que los docentes califican como una debilidad para la enseñanza del inglés la intensidad horaria de las clases en sus instituciones. Este hallazgo no sorprende y más bien reitera la preocupación que al respecto han planteado académicos como Correa *et al.* (2014), Guerrero (2010), Miranda *et al.* (2016), Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008), entre otros, sobre el impacto negativo de la limitada asignación de tiempo de instrucción en los aprendizajes de la lengua extranjera y en el alcance de las metas de la política educativa. Los hallazgos de esta investigación y de los autores antes mencionados coinciden en que la organización escolar en las instituciones, así como las políticas educativas, muchas veces no propician el aprendizaje de la lengua alóctona, sino que, por el contrario, perpetúan la inequidad en el sector oficial y esto empieza en situaciones cotidianas como la asignación y cumplimiento de los tiempos de instrucción.

Reuniones de área

Durante los años en que se ha realizado el Acompañamiento curricular en las IEO, una situación recurrente manifestada por los docentes ha sido

la falta de tiempo y espacios para el encuentro. Se debe aclarar que en las IEO, la conformación del área de inglés en muchas ocasiones carece de representantes de primaria. Esto se da por diversos factores, entre ellos: las instituciones tienen sedes que están distantes a la sede principal y el hecho de que la jornada escolar en primaria, en su gran mayoría, es jornada única. Estos dos factores dificultan el desplazamiento de los profesores a las reuniones (cuando se dan), e incluso obtener el permiso de los coordinadores puede ser difícil. Además, las maestras de primaria (las de las instituciones participantes) no se sienten cómodas perteneciendo al área de inglés dado que, en su opinión, «no saben inglés» y prefieren por este motivo vincularse a otras áreas, tales como español y ciencias naturales. Esta situación, frecuente en las IEO, tiene una incidencia en la poca articulación que se refleja en los documentos institucionales entre primaria y secundaria.

Los docentes manifiestan que cada año, previo al ajuste del cronograma institucional y a la asignación académica, solicitan tiempo para que las reuniones de área se incluyan como parte de las horas de la carga académica, a fin de que quede oficializado y se respete este tiempo. En las entrevistas grupales al respecto, los maestros manifestaron que requieren: «mayor apoyo en cuanto al tiempo para trabajar como equipo de área» (ENT, docente de Sueños Posibles, 30 de septiembre de 2020), «brindar espacios institucionales para que los docentes planeen» (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020), «priorizar los encuentros docentes sobre temas de importancia para las áreas» (ENT, docente de Oriente Nuevo, 30 de septiembre de 2020).

De acuerdo con Freeman (2016), aprender a enseñar una lengua es una práctica social y como tal se aprende también al hacer parte de una comunidad profesional, en la que el apoyo entre docentes en el trabajo de instruirse continuamente para enseñar permite a los educadores intercambiar ideas y conocimientos, reconocer prácticas

exitosas entre ellos, y hacer un trabajo colaborativo y una observación de clases entre pares, de manera que los maestros con un nivel mayor de proficiencia en inglés puedan asesorar las prácticas pedagógicas de los docentes que cuentan con una menor proficiencia.

Por otra parte, los resultados de las encuestas mostraron que para el 73,1% de los profesores ($n = 19$), hay mayor integración entre docentes de primaria y los de bachillerato para la enseñanza del inglés, a partir del trabajo realizado en el marco del proyecto de Acompañamiento curricular del 2019 (ver Figura 25). Así mismo, el 38,46% ($n = 10$) de los docentes resaltó en las encuestas dos aspectos en el fortalecimiento de estas comunidades profesionales: el trabajo colaborativo entre los docentes de inglés de bachillerato y el trabajo colaborativo entre los profesores de inglés y de otras áreas. En un menor porcentaje (34,6%; $n = 9$), los maestros perciben avances en el trabajo colaborativo entre los que enseñan inglés y los que dictan lengua castellana.

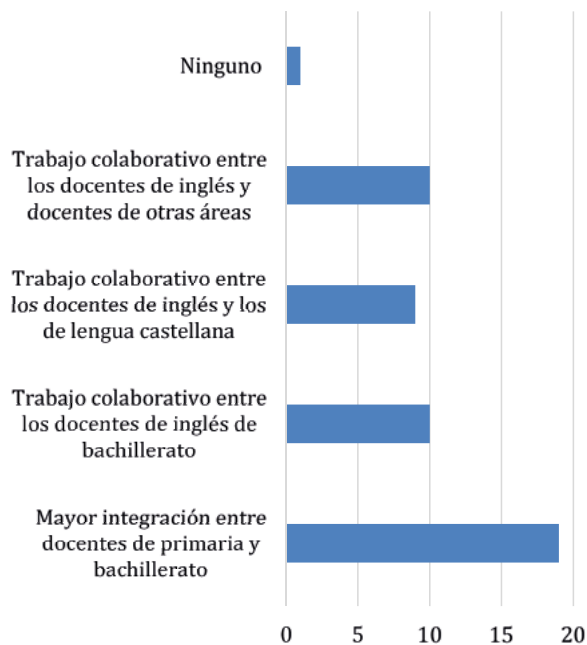


Figura 25. Cambios que se han dado en la cultura profesional de las IEO como producto del Acompañamiento

Diferentes posturas teóricas sostienen la idea de que la lengua materna no interfiere con la adquisición de una lengua adicional, sino que por el contrario podría servir de base para dicho proceso y jugar un rol facilitador (Artieda, 2017; Kahn-Horwitz et al., 2006; Leiva, 2007). En este sentido, Gutiérrez y Mayora (2021) concluyeron que «la competencia en lectura en la lengua materna es un fuerte predictor del desempeño en la lengua extranjera» (p. 55) y en la prueba Saber 11. En consecuencia, los docentes de inglés y de castellano tienen una oportunidad de fortalecer y potenciar los procesos de lectura desde ambas lenguas. Se concluye, entonces, que teniendo el tiempo de reunión entre profesores del área e incluso de otras, se puede dar continuidad y sostenibilidad al trabajo que se ha iniciado con algunos maestros, para hacerlo extensivo al total de educadores del área y esto solo se dará en la medida en que estos espacios de encuentro e integración permanezcan en el tiempo. Por tanto, la gestión de los directivos docentes es fundamental.

Avances en los documentos institucionales

En Colombia, las instituciones educativas tienen libertad para formular sus PEI según sus características y necesidades. Sin embargo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece los componentes mínimos del plan de estudios: los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración (art. 79). La experiencia del Acompañamiento curricular muestra que el plan de estudios de las IEO participantes se presenta de manera general en el PEI, en el que menciona las áreas y las asignaturas con su respectiva intensidad horaria por niveles y grados, mientras que en el plan de área se especifica más detalladamente al incluir objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Sin embargo, esto no aplica a todas las IEO y hay algunas que carecen de algunos de esos elementos. Por último, se debe mencionar entre los documentos institucionales

el plan de aula, dado que en él las instituciones especifican las actividades para alcanzar los objetivos del plan de área.

La encuesta indagó respecto al estado de desarrollo de los tres documentos curriculares mencionados al inicio del año escolar 2019 y, después, al finalizar el proceso de Acompañamiento en el año 2019. De acuerdo con los datos de la Figura 26, al inicio del año, el plan de área fue el documento que tenía mayores avances (85,7%; $n = 24$), entre consolidado y elaborado, y en revisión. Seguidamente, el plan de aula era el documento institucional con más desarrollo (75%; $n = 21$), mientras que el PEI en la mayoría de los casos (60,7%; $n = 15$) se encontraba en etapa de construcción o revisión, y para un grupo menor de IEO (10,7%; $n = 3$) era inexistente.

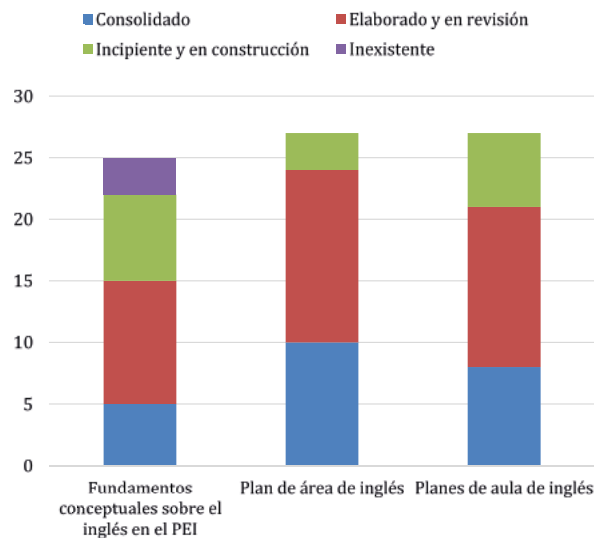


Figura 26. Estado de desarrollo de los documentos curriculares al inicio del año escolar 2019

Frente a la misma pregunta —pero esta vez al finalizar el proyecto de Acompañamiento (ver Figura 27)—, el plan de área tuvo un 75% ($n = 21$), es decir, un 10% menos de avance. El plan de aula presentó un 70% ($n = 19$) de desarrollo, lo que representa un 5% menos de ajustes, mientras que

el PEI no sufrió ninguna variación. Sin embargo, tanto al iniciar como al finalizar el proceso de seguimiento, la inclusión de fundamentos conceptuales sobre el inglés en el PEI ha tenido muy poco desarrollo. Aunque se esperaría ver resultados más altos, esto no es sorprendente dado que las dinámicas institucionales y el poco tiempo de ejecución de este tipo de proyectos dificultan ver reflejados en los documentos institucionales los cambios o las recomendaciones que surgen de los procesos de análisis y reflexión con los docentes. Se recuerda que el Acompañamiento de 2019 se ejecutó durante los últimos meses del año escolar, de agosto a noviembre, cuando las instituciones están *ad portas* de cerrar el año académico.

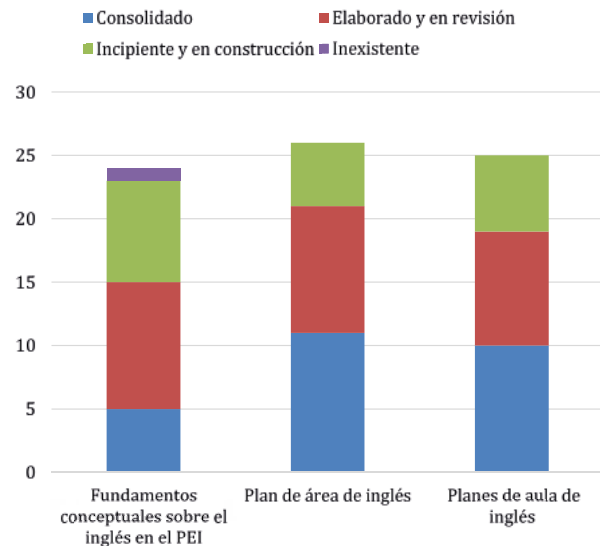


Figura 27. Estado de desarrollo de los documentos curriculares al finalizar el Acompañamiento

Los resultados de las entrevistas grupales confirman los hallazgos de las encuestas. A continuación se presentan algunas de las opiniones de los docentes al respecto: «No hemos avanzado en lo que se refiere al PEI e integrando a lo que tiene que ver con el bilingüismo, eso no se ha hecho» (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020). Otro dice lo siguiente:

Entonces, hasta este momento estamos con el PEI intacto, o sea, sigue tal cual. Y los ajustes que se tenían que hacer, pues [el] plan de área y [la] malla curricular se han ido haciendo, pero muy despacito porque, pues, precisamente no se nos han dado esos espacios para nosotros poder hacer ese ajuste que hay que hacer. (ENT, docente de Sueños Posibles, 30 de septiembre de 2020)

Algunos docentes también comentan ciertos avances:

Se reformaron todos los planes de estudio de todas las áreas y ahí aprovechamos para reformar desde Primaria todo, de acuerdo a esta formación que nos dieron y de acuerdo a los documentos, como el ABC [*English kit*]. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

En nuestra institución, pues, se logró avanzar este año, precisamente con mi otra compañera, en la parte del plan de área de 3°, 4° y 5°, teniendo en cuenta la metodología sugerida, plan de área y plan de aula; pues empezamos con ese para poder hacer la explicación [...] al resto de compañeros de Primaria y Transición. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

Creemos importante que, como lo expresan los dos últimos docentes, los documentos curriculares sean revisados y, si es necesario, actualizados cada año, de manera que los profesores tengan claridad sobre los procesos educativos que desarrollan.

Integración de guías curriculares del MEN en documentos institucionales

Otras preguntas dejan ver que los docentes perciben que se ha aprovechado el trabajo curricular entre pares, más aún cuando había docentes que no conocían los documentos de sus IEO y otros que no utilizaban los documentos del MEN en sus planeaciones. A la pregunta: «¿Qué tipo de cambios se han dado en el currículo de su IEO como producto del Acompañamiento?», los resultados

de las encuestas reflejaron que la integración de los documentos del MEN en el nivel de primaria, donde más cambios o avances se han dado (ver Figura 28). La integración de los DBA en el plan de área de este nivel es el cambio más importante, de acuerdo con la percepción de los docentes (63%; $n=17$), seguida de la integración de los EBCI en el mismo plan de área del mismo nivel (51,9%; $n=14$) y, finalmente, la integración de las mallas de aprendizaje en Primaria (48,1%; $n=13$). Sin embargo, durante el seguimiento a las instituciones, se pudo evidenciar que en la mayoría de los casos los EBCI eran el documento base de la planeación y la organización curricular y, en algunos casos, si bien los documentos mencionaban la incorporación de los DBA o de las mallas de aprendizaje, en la práctica estos no se reflejaban. Una posible explicación a esta situación es el tiempo que los documentos oficiales llevan circulando: mientras que los EBCI tienen más de una década (MEN, 2006), los DBA (MEN, 2016a, 2016b) y el CSI (MEN, 2016d, 2016g) llevaban solo tres años en circulación al momento del Acompañamiento.

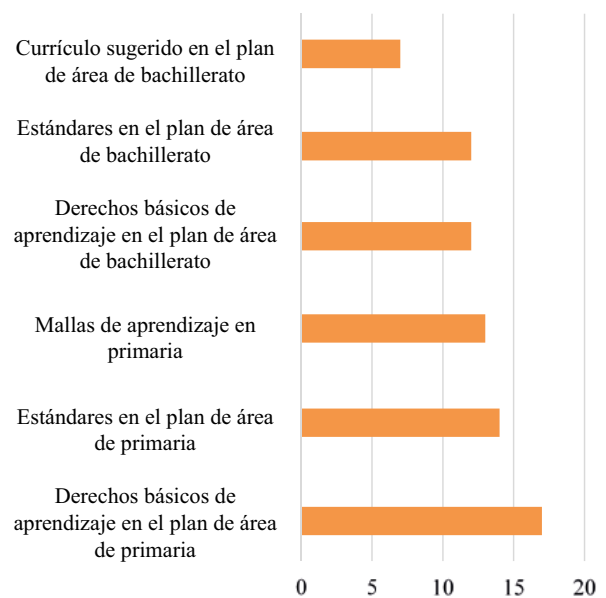


Figura 28. Integración de guías curriculares de política en documentos institucionales como producto del Acompañamiento

Valoración de las guías curriculares del MEN

Los resultados de las entrevistas grupales dan cuenta de las diferentes miradas de los docentes en relación con la implementación de los documentos del MEN. A continuación, se presentan algunas de las opiniones de los maestros al respecto:

Por ejemplo, para 6° y 7° el tema no cambia mucho, digamos es «Mi familia», «Información personal», «La escuela» [se refiere a los temas de las asignaturas], pero ya para 9°, 10° y 11°, ya con este modernismo que está muy bueno. Por ejemplo, se ha incluido mucha tecnología, se ha incluido globalización, medio ambiente, que me encanta. Entonces, yo veo que, que en ese sentido a mí me ha aliviado; si se puede decir, aligerado un poquito el trabajo, porque veo que ya hay transversalidad. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Yo pienso que estos documentos orientadores sí nos han ayudado mucho, ¿cierto? Por ejemplo, los DBA, lo que debe alcanzar un alumno; hay como una lista [...]. Y que no generaliza tanto [...]. Es decir que de acuerdo al contexto, pues uno hace las... lo adapta, pero siempre hay como un norte, ¿cierto? Donde debemos de ir. Aquí lo más complejo es cómo, cómo llevarlos al... contextualizarlos, cómo llevarlos a aplicarlos, ¿no? Y que verdaderamente lo que está en el papel se cumpla. (ENT, docente de la IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020)

Cuando las estudiantes de lenguas extranjeras vienen al colegio (porque tenemos convenio) a hacer sus prácticas, ¿sí? Entonces... y me entrevistan o entrevistan a otros docentes y nos vemos con esta realidad del colegio público y todo lo que manejamos. Ese currículo sugerido es muy, muy ambicioso, y el libro es muy, muy ambicioso. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Como se puede ver, las opiniones de los docentes se ubican en un espectro que va desde opiniones positivas, pasando por lo que proponen los documentos ministeriales, hasta posturas menos favorables que tienen que ver, por ejemplo, con el

hecho de que el currículo sobrepase las realidades contextuales, como lo menciona la docente de la IEO Alvacol en su segunda intervención.

Impacto del Acompañamiento en la planeación curricular

Cuando se preguntó en la encuesta sobre: «¿Cuál ha sido el nivel de impacto del trabajo de Acompañamiento en los documentos curriculares de su IEO (PEI, plan de área, plan de aula)?» (ver Figura 29), se encontró que más de la mitad de los docentes (57,14%; $n = 16$) considera que el Acompañamiento curricular ha tenido un impacto medio en los documentos curriculares y un 21,4% ($n = 6$) de ellos cree que el impacto ha sido alto. De manera global, se puede afirmar que para el 78,6% ($n = 22$) de los profesores el impacto del trabajo de Acompañamiento ha sido positivo y que este no ha sido mayor debido, entre otros factores, al poco tiempo con que se cuenta en el marco del proyecto para realizar los ajustes y al poco tiempo con que se cuenta en las instituciones para el trabajo colaborativo, una vez finalizado el proyecto.

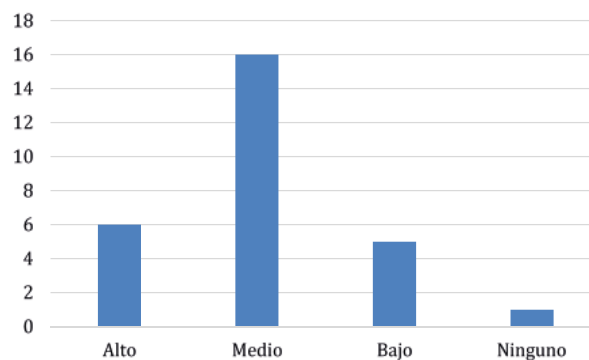


Figura 29. Nivel de impacto del Acompañamiento en los documentos de planeación curricular de las IEO

Parte de los ajustes se realizan posterior al Acompañamiento, siguiendo las sugerencias o recomendaciones que se generan del proceso. Estas son algunas de las explicaciones dadas por los docentes:

La institución hizo todo un esfuerzo con sus docentes para mejorar todos los planes de área y de aula para este año, y con el Acompañamiento curricular ya teníamos claro qué cambiar y cómo, pero quedó solo en el papel, en cuadros de Excel. La implementación no la alcanzamos a hacer por la pandemia, en Bachillerato ya lo estábamos haciendo. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

El tiempo asignado al asesor es demasiado corto y no le dan suficiente espacio, dentro de la institución. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

Se hicieron observaciones, y de acuerdo a ellas se han hecho algunos ajustes. Aún queda pendiente ajustar en el PEI el concepto de lengua y comunicación desde las áreas de Humanidades. (ENT, docente de Oriente Nuevo, 30 de septiembre de 2020)

Currículo y planeación de las prácticas pedagógicas

Por otra parte, se encontró que el 71,4% ($n = 20$) de los docentes habían seguido trabajando en los documentos institucionales después del Acompañamiento curricular, con el fin de mejorar sus prácticas (véase Figura 30). Teniendo en cuenta que la encuesta fue respondida en la pandemia con sus consecuentes retos y desafíos, es encomiable que los docentes hayan continuado reflexionando sobre las recomendaciones dejadas en los documentos institucionales y evidencia el compromiso que tienen por articular el currículo con las prácticas.

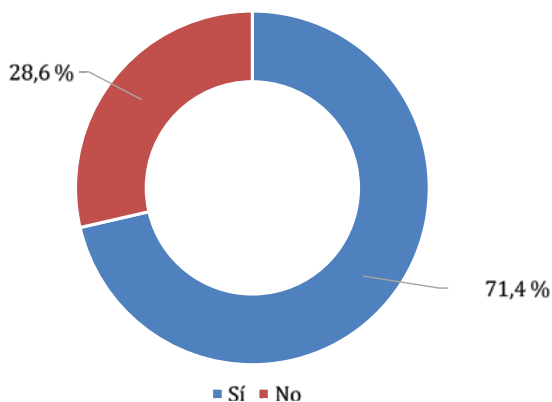


Figura 30. Continuación del trabajo en los documentos institucionales después del Acompañamiento

A continuación, se presentan apartes de las entrevistas grupales en donde también se da cuenta de este resultado.

Se reformaron todos los planes de estudio de todas las áreas y ahí aprovechamos para reformar desde Primaria todo, de acuerdo a esta formación que nos dieron y de acuerdo a los documentos, como el ABC. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Entonces, teniendo en cuenta ese interés, esa falta de herramientas en casa; entonces, ¿qué hizo el área? Dijo: «Bueno, esto de las mallas lo podemos fotocopiar de esto, con los DBA, con los estándares [EBCI]», y los sugirieron para los planes de área. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

Decir, si usted me dice las mallas en su totalidad, como viene la malla estructurada, ¿usted la está trabajando en su grado? No lo estamos haciendo, pero sí se está teniendo muchísimo en cuenta la estructura de la malla, el incorporar el video, el incorporar el juego, ¿sí? La parte lúdica dentro de la práctica pedagógica y dentro de la planeación. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

Los hallazgos en la planeación curricular guardan relación con los planteamientos de Deng (2010), quien describe la existencia de tres dimensiones en la planeación curricular: la planeación institucional, la programática y la de clase; todas ellas están interrelacionadas e influyen en la efectividad de las reformas curriculares, ya que impactan en mayor o menor medida lo que se enseña y se aprende en la escuela. El autor explica que la planeación institucional se refiere al discurso sobre las políticas curriculares en relación con la escuela, la cultura y la sociedad. Para nuestro caso, el discurso utilizado desde el MEN, que se traduce en metas, objetivos y enfoques promovidos desde la institucionalidad como la forma más efectiva de generar los cambios esperados. En el nivel intermedio de la planeación programática el currículo se concreta en documentos y materiales

de clase, con los que se espera aterrizar la abstracción del discurso con el currículo ejecutado. Por último, en el currículo de la clase, desarrollado por los docentes, se transforman los niveles institucional (discurso) y programático (documentos y recursos) en experiencias educativas en el aula. En este último nivel de planeación, los profesores interpretan, adaptan y transforman los niveles anteriores a la luz de sus conocimientos, experiencias, necesidades de sus estudiantes y de su contexto escolar, entre otros.

Esta investigación evidencia que no hay una comunicación bidireccional única entre los diferentes niveles de la planeación propuesta por Deng, lo cual resuena con la visión de las políticas educativas como *texto* propuesto por Ball (2006). Para Ball, entender las políticas como texto implica que sean interpretadas y apropiadas de distintas maneras en los distintos contextos. Es decir, los maestros pueden adoptar, adaptar, resistir o ignorar las políticas (Johnson, 2013).

Para una relación más directa entre las políticas y la práctica, algunos académicos colombianos (p. ej., Correa y Usma, 2013; Miranda y Valencia Giraldo, 2019) han propuesto la participación más activa de los docentes en las decisiones de política macro. Los maestros conocen bien los contextos en que se apropian las políticas y pueden apoyar la delimitación de los alcances reales, así como plantear estrategias factibles para su consecución. Además, las escuelas son organizaciones complejas que tienen sus propias lógicas de funcionamiento, por lo cual atender o no a una directriz tendrá mucho que ver con sus dinámicas e intereses (Maguire *et al.*, 2015).

Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB

Las prácticas pedagógicas son un eje central en la educación formal. A través de ellas se materializan las intenciones formativas de docentes

o instituciones educativas, ya sea que estén explícitamente presentadas en los documentos curriculares o en las visiones no expresadas de los educadores. En este apartado desarrollamos las categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas, a partir de la triangulación de los resultados de los distintos instrumentos de recolección de información (informes finales, encuestas y entrevistas) e ilustrados con citas de los docentes de las IEO participantes en el estudio.

Cabe agregar que el análisis y reporte de las prácticas pedagógicas en los informes finales están basados en las observaciones de aula que realizaron los profesores acompañantes. En la Tabla 31 se muestran los grados involucrados en el Acompañamiento.

Tabla 31. Acompañamiento en el aula de las ocho IEO

Institución educativa oficial	Grados de clases acompañadas en el aula
Aprende y Transforma	5° y 11°
Oriente Nuevo	5° y 10°
Navegantes del Conocimiento	7°
Trazando Rutas	2° y 9°
Montaña Mágica	8° y 9°
Sueños Posibles	2°
Alvacol	3°, 4°, 5° y 6°
Édgar Perea	5° y 10°

Impacto del Acompañamiento en las prácticas pedagógicas

De acuerdo con la mayoría de los docentes participantes en las encuestas (75%, $n = 21$), el Acompañamiento impactó en nivel medio o alto sus prácticas pedagógicas (ver Figura 31). Para algunos maestros (25%; $n = 7$) este impacto fue bajo. Uno de los de primaria explicó en la encuesta que la razón para esto tenía que ver con su nivel de inglés, ligado a su formación: «El Acompañamiento fue bueno, la gran dificultad para el mejoramiento de las clases es el bajo conocimiento que tengo

del idioma» (ENC). Otro docente de inglés de secundaria aseguró que el Acompañamiento «me ha ayudado que yo cambie un poco mis prácticas dentro del aula» (ENT, docente de IEO Édgar Peera, 30 de septiembre de 2020).

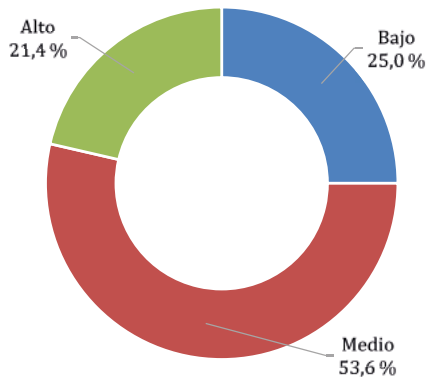


Figura 31. Nivel de impacto del Acompañamiento en las prácticas pedagógicas

El contraste de los dos comentarios anteriores parecería sugerir que los docentes de secundaria se benefician más del Acompañamiento que sus pares en primaria; sin embargo, esto no siempre es así. Es posible que las prácticas pedagógicas en el nivel de primaria se hayan impactado ligeramente más que las de bachillerato como producto del Acompañamiento. Como lo muestra la Figura 32, a partir del Acompañamiento de 2019, las clases de inglés en primaria están conectadas con los DBA (57,1%; $n=16$), incluso más que las de secundaria (42,9%; $n=12$). En forma similar, el impacto del Acompañamiento en el uso de las mallas de aprendizaje fue mayor en las prácticas pedagógicas de primaria (42,9%; $n=12$) que el impacto del proyecto en el uso del CSI en las prácticas pedagógicas de secundaria (35,7%; $n=10$). Este hallazgo podría estar relacionado con el hecho de que en el nivel de secundaria ya se había hecho el trabajo de integración de los documentos curriculares oficiales de la política del PNB, como lo mencionan los informes de los proyectos de Acompañamiento de los años anteriores.

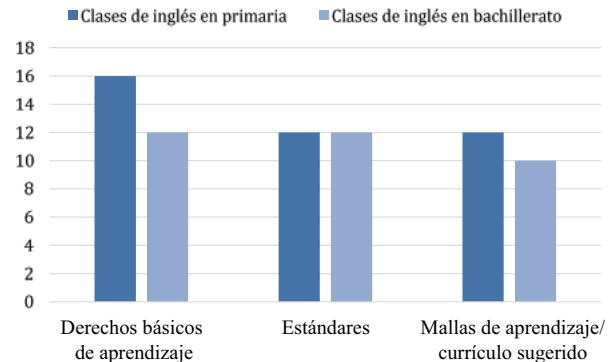


Figura 32. Tipo de cambios se han dado en las prácticas pedagógicas como producto del proyecto de Acompañamiento

Por otro lado, el Acompañamiento ha generado la reflexión de los docentes no solo durante la ejecución del proyecto, sino también posterior a este. Seis meses después de finalizado el proyecto, al contestar la pregunta de la encuesta acerca de si habían seguido reflexionando sobre su práctica pedagógica después del Acompañamiento, más del 96 % de los profesores respondió afirmativamente (véase Figura 33). Entre otros comentarios, uno de los maestros explicó en la encuesta que continuaba «fortaleciendo estrategias metodológicas como el *task-based learning and projects*» (ENC).

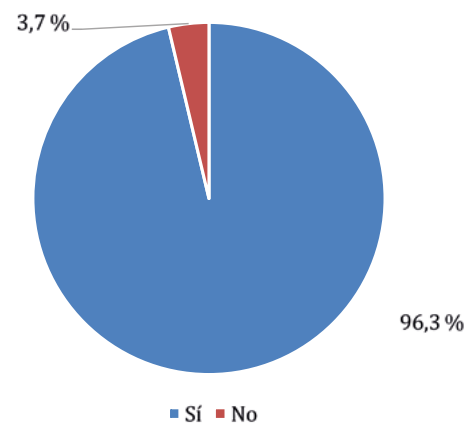


Figura 33. Continuación de la reflexión por los docentes sobre su práctica pedagógica después del Acompañamiento

Durante el proyecto y con base en la autoevaluación de sus clases, se había pedido a los educadores participantes que reflexionaran sobre el significado de sus prácticas docentes, la efectividad, las posibles mejoras y la relación con los documentos curriculares de la política nacional (ver Anexo 7). Esta reflexión fue compartida y discutida por los maestros con los profesores acompañantes del proyecto en sesiones de trabajo conjunto. La autoobservación y reflexión son estrategias que permiten observar aspectos de la práctica pedagógica que pueden pasar desapercibidos en la cotidianidad y que pueden servir como punto de partida para comprender las propias actuaciones, así como para replantear las estrategias de enseñanza si fuese necesario (Bailey *et al.*, 2001). En consecuencia, el hecho de que la mayoría de los docentes participantes en el Acompañamiento hayan continuado las reflexiones sobre su práctica sienta bases para un ejercicio más informado de la toma de decisiones acerca de la apropiación de las políticas educativas para la enseñanza del inglés.

Diferencia primaria-secundaria

Un hallazgo importante al revisar las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan inglés en las IEO participantes es la diferencia entre el nivel de básica primaria y básica secundaria, al encontrarse en este último nivel prácticas más conducentes a la comunicación en la lengua extranjera. En uno de los INF Trazando Rutas se lee esta conclusión generalizable a las otras IEO participantes: «las observaciones evidenciaron un contraste metodológico entre la primaria y la básica media y técnica». La diferencia en las prácticas pedagógicas se explica, al menos parcialmente, por la formación académica y los niveles de competencia en inglés de los profesores. Como se puede ver en la tabla de participantes del capítulo de metodología de esta investigación (Tabla 4, cap. 3), tres de los siete docentes (el 42,9%) que participaron en las entrevistas grupales y que enseñan en el

nivel de primaria tienen formación en licenciaturas distintas a lenguas extranjeras, por lo cual deben hacer esfuerzos adicionales en sus carreras para cumplir con el mandato de enseñar inglés en este nivel educativo. La falta de docentes licenciados en lenguas extranjeras está suficientemente documentada en la literatura que analiza la política lingüística del PNB (Cárdenas y Miranda, 2014; Cárdenas *et al.*, 2015; Correa y González, 2016; Gutiérrez Duque, 2023). Correa y González (2016) identifican la enseñanza del inglés en primaria como el desafío más apremiante de las escuelas primarias públicas desde que se promulgó la Ley General de Educación en 1994, mientras que Cárdenas *et al.* (2015), refiriéndose al reto que les implica enseñar inglés en primaria, relatan que tres maestros de este nivel entregaron la prueba diagnóstica de inglés casi inmediatamente después de recibirla, «reconociendo su total carencia de conocimiento de la lengua extranjera» (p. 152).

La Tabla 32 muestra las actividades, metodología, materiales y uso del inglés y del español en las prácticas pedagógicas de las clases de Primaria y Secundaria observadas por los profesores acompañantes y reportadas en los informes de las IEO.

Como se observa en la Tabla 32, el tipo de actividades en la primaria para la enseñanza del inglés siguen metodologías tradicionales que incluyen el método audiolingüe, con prácticas controladas de la lengua, énfasis en vocabulario y traducción. Estos resultados son similares a los hallazgos de Chaves y Hernández Gaviria (2013) en su estudio sobre las prácticas metodológicas en la enseñanza de inglés en instituciones públicas y privadas de estratos 1 a 4 en Cali. Aunque hay un acercamiento a la metodología *task-based*, este es aún incipiente. La competencia limitada en inglés del profesorado encargado de la enseñanza en primaria aparece como un factor relevante que impediría intentar otras estrategias y metodologías, si se tiene en cuenta que es un componente disciplinar, requisito necesario para el desempeño

(Richards, 1998 como se citó en Cárdenas *et al.*, 2015). Las docentes de primaria son conscientes de esta limitación y trabajan para superarla, como lo expresa una de ellas:

Bueno, lo primero, a pesar de que no manejo el inglés, es trabajarlo más, trabajarlo más, mermarle al español en la clase y trabajar un poquito más el inglés; que es ahí donde uno dice: *Oh, my God*, ojalá lo que yo aprendí [sonríe] lo haya aprendido bien, porque si no, craso error que voy a cometer con estos niños, ¿no? (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

La docente de Trazando Rutas siente que la responsabilidad de la enseñanza del inglés recae sobre sus hombros, no parece cuestionar que el sistema educativo ha fallado en asignar dicha tarea a profesionales que no han sido preparados en su formación inicial para ella (Cárdenas Ramos, 2001; Cárdenas y Miranda, 2014; Correa y González, 2016). Chaves y Hernández Gaviria (2013) afirman que los docentes de primaria están «forzados por la ley a cumplir un rol para el cual no fueron formados» y que la enseñanza del inglés «requiere una competencia real en la

lengua y preparación metodológica robusta que no puede ser alcanzada de la noche a la mañana» (p. 75). Bastidas Arteaga *et al.* (2015) utilizan la metáfora de «empezar la casa por el tejado» (p. 114) para referirse a la falla de la política al establecer la enseñanza del inglés en primaria sin tener docentes preparados. Los proyectos de Acompañamiento curricular y, más aún, los de desarrollo profesional docente apoyan esta preparación, como lo mencionó un profesor en la encuesta que aplicamos en el Acompañamiento: «Lo que aprendí en la formación me permite tener un poco de claridad sobre el uso comunicativo del idioma» (ENC, 10 de julio de 2020). Sin embargo, los proyectos de desarrollo profesional docente necesitan cobertura y, sobre todo, la continuidad que requiere el aprendizaje de lenguas extranjeras, dos factores que aún no están lo suficientemente presentes en las estrategias oficiales para la implementación de la política del PNB (Álvarez Valencia *et al.*, 2015).

En las encuestas encontramos que los docentes de primaria y bachillerato tienen percepciones distintas acerca de su propio trabajo en relación con las metodologías que emplean en sus clases como producto del Acompañamiento.

Tabla 32. Caracterización de las prácticas pedagógicas en las clases de inglés de los docentes participantes en el proyecto de Acompañamiento curricular de acuerdo con los informes finales de las IEO

	Primaria	Secundaria
Actividades	Traducción Énfasis en vocabulario Práctica controlada Precomunicativas	Precomunicativas Diálogos Centradas en interacción
Metodología	Tradicional Audiolingüe Respuesta física Total Acercamiento a <i>task-based</i>	Tradicional <i>Project-based</i> Acercamiento a <i>problem-based</i>
Materiales	Realia Flashcards Audiovisuales Guías	Audiovisuales Páginas web interactivas Contenidos de internet Sin recursos del MEN (IEO rural)
Uso de L1 / L2	Predomina L1 L1 para explicaciones, instrucciones, establecer comprensión L2 para saludos, fecha, instrucciones	Predomina L2 L1 para asegurar comprensión L2 siempre

Los maestros de primaria ubican su metodología principalmente basada en la gramática, seguida del *Task-Based*, mientras que los profesores de bachillerato incluyen no solo estas metodologías, sino también las estrategias *project-based* y *problem-based* (Figura 34).

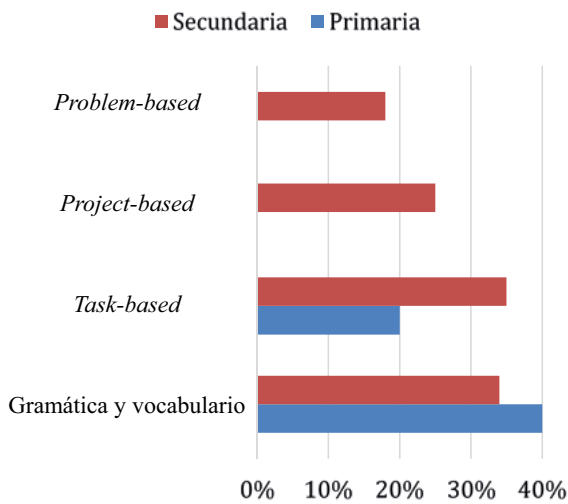


Figura 34. Cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria y bachillerato a partir del Acompañamiento

Creemos que la implementación del *task-based* por los profesores de primaria se generó a partir del programa de Acompañamiento u otros de desarrollo profesional docente por ser esta una metodología que se creó en el área de la pedagogía de segunda lengua (Prabhu, 1987) y no de la educación general. Esto quiere decir que, aunque tímidamente, los maestros de Primaria han avanzado en didácticas propias del área.

En las visitas que hemos realizado en el marco de este y otros proyectos de acompañamiento a las IEO, hemos podido notar que los docentes de primaria conocen e implementan la metodología por proyectos en otras áreas, lo cual sugiere que tal vez el único impedimento que tienen para usar esta metodología en la enseñanza del inglés tiene que ver con su conocimiento de la lengua extranjera. Esta situación de la competencia en inglés en primaria lleva en algunos casos a la colaboración entre colegas de los dos niveles educativos, como lo menciona una docente de inglés de secundaria: «yo por ejemplo me veo haciendo audios, les paso páginas [a los docentes de Primaria]» (ENT, docente de Alvalco, 30 de septiembre de 2020).

En relación con los docentes de bachillerato, aunque pocos, los maestros implementan metodologías en sus clases como *project-based* y *problem-based*, además de *task-based*, demostrando así conocimiento disciplinar, a la vez que alinean un poco más sus prácticas con las metodologías sugeridas por la política oficial (ver Tabla 33). A pesar de que en las aulas de las IEO persisten prácticas de tipo precomunicativas, no se puede ignorar los avances que han tenido los docentes en su práctica pedagógica. Los resultados de esta investigación contrastan así con los de Cárdenas *et al.* (2015), quienes habían hallado actividades docentes asociadas a metodologías más convencionales en los profesores de inglés de secundaria y muestran un avance en la preparación en el área de metodología en los últimos años.

Tabla 33. Metodologías sugeridas en la política del PNB para primaria y bachillerato

Task-based			Project-based		Task-based		Project-based		Problem-based	
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Básica primaria					Básica secundaria			Media		
Primaria					Bachillerato					

Fuente: adaptada de MEN (2016d, 2016f).

Estrategias de integración

En correspondencia con la integración de áreas en la planeación curricular de algunas de las IEO del proyecto de Acompañamiento, las prácticas pedagógicas de estas instituciones también se han visto permeadas por la colaboración de docentes de inglés con colegas de otras áreas. En la encuesta, el 42,3% ($n = 11$) de los maestros seleccionó la opción de la integración de contenidos de otras áreas en sus clases de inglés como parte de los cambios que se han dado en sus prácticas pedagógicas y un maestro agregó que parte del impacto del Acompañamiento era «el trabajo colaborativo y la evidente integración entre los proyectos transversales y planes de área» (ENC, 10 de julio de 2020). Una educadora de la IEO ilustra en detalle la forma en que integran las áreas a través de la metodología de proyectos:

Trabajamos por proyectos sí, se trabaja por proyectos. De hecho, ahora que estábamos trabajando por guías, en medio de la pandemia, un área la direcciona y la direcciona con una pregunta en específico, y todas las áreas le apuntan a trabajar esa pregunta o a trabajar esa temática que están planteando y se hace la integración, ¿sí? [...]. Por ejemplo, en la guía pasada la pregunta era: ¿sé de dónde vengo?, ¿planeo hacia dónde voy? Y se trabajó un poco, se hizo como una inducción al proyecto de vida de los estudiantes [...] esta guía la direccionó Sociales sobre lo que... Sociales, Ética, Filosofía, Religión, porque se integran, y la direccionaron sobre ya la cuestión como tal del proyecto de vida; ¿cómo hacerlo?, ¿qué hay que tener en cuenta?, ¿por qué es importante?, de una forma muy didáctica, ¿sí? Y de allí lo que hicimos fue integrar las demás áreas. Entonces, por ejemplo, lo digo desde mi grado [...] por ejemplo de Español, trabajamos la fábula, y la fábula la orientamos hacia los valores, ¿sí? Teniendo en cuenta la pregunta, que fue trabajar los valores. Eh, ¿qué trabajamos en Inglés? Como en Inglés vamos a trabajar el clima y las prendas de ropa, trabajamos en la fábula, escogimos una fábula que habla sobre los valores y precisamente habla sobre las estaciones que son invierno y verano, que son las épocas realmente climáticas que se dan aquí

en nuestro país, y lo integramos allí lo que fue inglés, ¿sí? Entonces, de esa forma trabajamos los proyectos: se orienta hacia una pregunta y hacia esa pregunta se orientan las demás áreas, se hace la integración y se trata de dar respuesta a esa pregunta, ¿sí? Por ejemplo, en el caso de Español e Inglés, entonces allí el estudiante va a poder determinar que hay valores como la solidaridad, como el apoyo, la colaboración, ¿sí?; que permiten que la vida sea más fácil, porque el trabajar en equipo fortalece, ¿sí? [...] amplía las fortalezas y [...] las mejora. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de agosto de 2020)

La experiencia anterior permite conocer no solo la integración de áreas distintas a las de lenguaje, sino también la integración entre las áreas de español e inglés para una educación para el bilingüismo (Ordoñez, 2008, 2011). En su propuesta de educación para el bilingüismo, Ordoñez llama la atención sobre la interdependencia del desarrollo (que es continuo) de conocimientos y habilidades en la L1 y la L2, del cual se benefician los estudiantes cuando dichos conocimientos y habilidades se desarrollan simultánea o consecutivamente entre una lengua y otra. Otros docentes comentan sobre la integración de las áreas:

Hemos ido avanzando hacia una transversalidad con algunas áreas, y ya podemos decir que tenemos un inicio de proyecto no bilingüe, porque para mí eso es muy ambicioso, pero sí de fortalecimiento de la lengua. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Nosotros en este segundo semestre estamos aprendiendo [...] estamos articulando, estamos integrando áreas y de hecho yo estoy integrado con el profesor [nombre del docente], el profesor de educación física. Nuestra integración se llama INEFI: Inglés y Educación Física, y estamos trabajando en la plataforma Moodle. De hecho, pues, esta es como la idea ahí [...]. Como te digo, profe, estamos integrando y, entonces, las actividades las hacemos allí con unas preguntas de inglés y otras preguntas de educación física, sobre una misma temática, así estamos tratando de trabajar. (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020)

A pesar de las evidencias anteriores, en realidad la integración de áreas es una estrategia que apenas se asoma en las prácticas pedagógicas de los docentes de las IEO que hicieron parte del Acompañamiento de 2019. De hecho, Mayora y Gutiérrez (2019) habían señalado la escasa transversalidad entre áreas, en su análisis del Acompañamiento a IEO de 2017. Para ampliar esta estrategia, los docentes de inglés consideran que los profesores de otras áreas deberían «estar abiertos para iniciar la integración del inglés en sus clases» (ENC, 14 de julio de 2020) y brindar «apoyo con la transversalidad» (ENC, 14 de julio de 2020) para fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en sus IEO.

Frente a la pregunta sobre el significado de las prácticas pedagógicas para los docentes en el marco de la política del PNB, sobresalen las dificultades que tienen que enfrentar. Estas varían desde la asignación de la enseñanza del inglés a los maestros de primaria, aunque no se tenga formación para ello —como se presentó antes en este capítulo—, hasta asuntos prácticos en las instituciones como la asignación de recursos y de tiempos para la instrucción. En lo que sigue, presentamos las dificultades inherentes a la enseñanza del inglés en los contextos en los que se llevó a cabo el Acompañamiento y que, al ser persistentes, vienen a la mente de los docentes como factores asociados a la percepción de sus prácticas pedagógicas.

«Hay que tener en cuenta los mil un obstáculos que se nos presentan»

En uno de los informes de Acompañamiento se lee: «Si bien la propuesta del MEN es interesante y plantea una ruta que da claridad de lo que se pretende, no se ajusta del todo a los contextos reales de muchas instituciones educativas oficiales» (INF Sueños Posibles).

El contexto social, cultural y económico de las familias de los estudiantes representa un desafío para los docentes, en el sentido de que,

prácticamente, la exposición a la lengua y el refuerzo de su aprendizaje recae casi totalmente en la provisión que se haga en la escuela, dado que las familias no cuentan con el capital simbólico o material que ofrezca condiciones favorables para el estudio del inglés. De acuerdo con los informes del Acompañamiento, las familias de los estudiantes se distribuyen entre estratos 1, 2 (50%) y 3 (50%, ver Figura 35), correspondientes a estratos bajo-bajo, bajo y medio-bajo. Los grupos que están clasificados en estos estratos cuentan con recursos económicos reducidos, al punto de ser receptores de subsidios de servicios públicos domiciliarios y, en ocasiones, de programas de ayuda económica por parte del Gobierno.

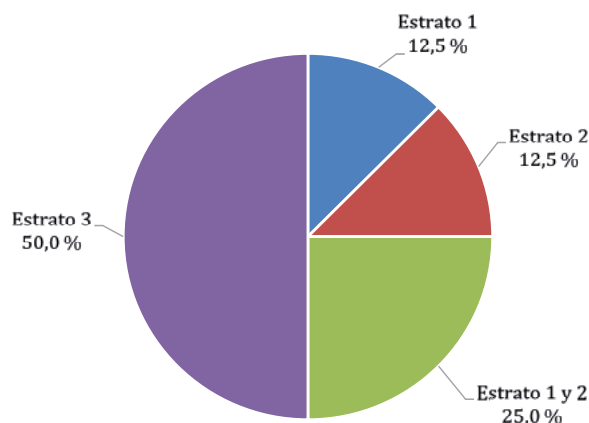


Figura 35. Estratos socioeconómicos de los estudiantes

En relación con el contexto socioeconómico de los estudiantes, una docente comentó sobre la situación de desventaja en la que se encuentran los estudiantes de su IEO, al compararlos con escuelas con población estudiantil privilegiada:

No se puede exigir de la misma manera a muchachos que están en un colegio de bachillerato bilingüe o de cierto rango social alto a estos del distrito, porque pues ellos no dan, no hay todas las herramientas para trabajar con ellos, o los mismos padres no pueden hacer las actividades con ellos, no saben cómo los acompañan, no saben cómo ayudar a sus niños. Entonces no se

puede medir igual así los niños de este nivel con los niños de otros colegios, porque hay muchas falencias y en Primaria falta, pues, como mejorar mucho. (ENT, docente de Oriente Nuevo, 30 de septiembre de 2020)

La docente de Oriente Nuevo cuestiona que los logros de los estudiantes sean medidos con un mismo punto de referencia, cuando sus realidades y oportunidades de aprendizaje son tan distintas. Otra profesora describe la preocupación que le genera no cumplir con los estándares que se han establecido para los grados en los que enseña y menciona características de las familias de sus estudiantes que viven en situación de privación:

Hay que tener en cuenta los mil y un obstáculos que se nos presentan, partiendo desde la comunidad donde estamos ubicados, que de pronto es... en esto que estamos ubicados que en preparatorio [PreA1], en A1, A2, en fin; con nuestros niños eso es estandarizado y resulta de que nuestras instituciones no son estandarizadas. Nosotros vamos a una comuna 1, donde estamos ubicados, por ejemplo, que son niños que [...] tienen dificultades para hablar, no tienen cómo llevar un niño al médico, no tienen esas herramientas de que su familia los pueda apoyar en este proceso porque dentro de la familia no conocen esta parte del lenguaje convencional, por no decir la parte del analfabetismo que se maneja en nuestras familias. Entonces, ese apoyo lo tienen es solamente en la institución y de pronto cuando estamos haciendo ese acercamiento. La zona es un poco difícil en conectividad. Entonces ya ahí vienen son todos los recursos de los docentes, y cuando vamos a ver eso que nos da Secretaría de Educación que debemos en preparatorio o A1 o en fin, los niveles en los cuales debemos ir estando, pues eso [está] estandarizado y no alcanzamos a llegar allá [...]. Cuando yo comparaba con los libros, yo decía: «Dios mío, pero yo qué estoy haciendo, yo cómo estoy con estos niños trabajando temas apenas, según la metodología sugerida del grado 2º» [...]. Yo trataba de buscar herramientas por un lado, por el otro, pero no lográbamos avanzar más de allí. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

No solo factores asociados a las familias de los estudiantes influyen en el docente para la toma de decisiones sobre sus prácticas pedagógicas, también algunas condiciones institucionales que, en ocasiones, se constituyen en obstáculo para la enseñanza. Por ejemplo, el tamaño de los grupos que no permite el desarrollo de actividades de clase en las que todos los estudiantes participen adecuadamente, como lo señala una docente:

ahora que estoy en estos últimos grados, yo digo: «Venga [...] en mi colegio [...] a pesar de que hemos pasado de dos horas, a tres horas, a cuatro horas; en cuatro horas ya podemos decir que estamos trabajando inequitativamente las cuatro habilidades». ¿Por qué digo inequitativamente? [...] por varias razones: una, por el número de estudiantes; entonces, mientras yo le doy la vuelta a cuarenta estudiantes para que hablen, pues, eh, ¿cuánto tiempo me llevo?, ¿cuántas veces soy interrumpida? Yo misma me aburro, y los muchachos, los que salen de primero, pues qué rico; pero los que salen de último, ya nadie los quiere oír. Esas son las circunstancias del día, ¿no? Y otra cosa es que nos toca hacer mucho «inglishñol» o «espanglish» porque, de cuarenta estudiantes, llegan si mucho cinco que están en un B1. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Sumado a esto, los recursos didácticos desarrollados en el marco del PNB y que son distribuidos bajo criterios establecidos por el Gobierno nacional a través de los Gobiernos locales no llegan a todas las instituciones; particularmente, no son entregados a los colegios no focalizados. Así lo comenta una docente de la IEO rural participante en el estudio y lo reiteran los informes de IEO en el sector urbano:

Nunca... *Way to go*, jamás, yo no sé qué es eso, en el colegio nunca ha llegado, no lo tenemos; y computadores tampoco, la conexión [es] malísima porque es ladera. Entonces se supone que tenemos internet, pero no hay conexión real en los salones, solamente uno que otro; y sala de bilingüismo, pues menos, no tenemos nada de eso.

(ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Un factor adverso a las prácticas es la carencia de recursos. En ese sentido, se pudo evidenciar que ninguno de los equipos electrónicos (tabletas, *video beam*, internet) del salón funcionaba. La docente expresó sentirse muy frustrada por esa situación, ya que los estudiantes, especialmente a esa edad, son muy visuales. (INF Navegantes del Conocimiento)

Tanto los docentes de Primaria como de Secundaria destacan la necesidad de dotación y equipamiento de recursos y materiales para el área de Inglés. (INF Trazando Rutas)

Finalmente, la baja intensidad horaria y las interrupciones de clase siguen impactando la enseñanza del inglés. La Tabla 34 muestra las horas asignadas a la instrucción del inglés de acuerdo con los informes del Acompañamiento.

Al revisar las respuestas a la pregunta en la encuesta sobre las debilidades actuales del proceso de enseñanza del inglés en las IEO, la nube de palabras señala la relevancia del tiempo de instrucción, luego de contar con docentes en primaria, como se ve en la Figura 36.



Figura 36. Nube de palabras sobre la opinión de los docentes encuestados sobre las debilidades actuales del proceso de enseñanza del inglés en sus IEO

Algunas respuestas de la encuesta sobre el tiempo de instrucción como debilidad institucional para la enseñanza del inglés incluyen las siguientes: «No se cuenta con la intensidad horaria suficiente» (ENC, 13 de agosto de 2020); «Falta mejorar la intensidad horaria en la primaria» (ENC, 14 de julio de 2020); «La poca intensidad horaria para inglés tanto en primaria como en secundaria» (ENC, 9 de julio de 2020). Una docente de la IEO Sueños Posibles explica cómo la baja intensidad horaria impacta el abordaje de los contenidos sugeridos en el currículo oficial:

Tabla 34. Intensidad horaria de las IEO participantes

IEO	Básica primaria	Básica secundaria	Media
Oriente Nuevo	2h	3h	2h
Édgar Perea	2h	3h: 6.º, 7.º y 8.º 2h: 9.º	3h: 10º 2h: 11º
Alvacol	1h: 1.º, 2.º y 3.º 2h: 4.º y 5.º	3h	2h
Aprende y Transforma	2h	2h	2h
Navegantes del Conocimiento	1h	3h	2h
Trazando Rutas	5h	7h	4h
Sueños Posibles	2h	2h	2h
Montaña Mágica	1h	3h	2h

A mí, pues, me ha parecido que las mallas, el currículo sugerido [CSI], pues, son, o sea, muy claros, son súper orientadores, o sea, uno como que se enfoca. Pero veo que el tiempo sugerido para cada módulo es como, o sea, es mucho tiempo para el tiempo real que, por ejemplo, yo tengo en la institución para ver inglés con los chicos. Entonces, por ejemplo, se plantea que un módulo dure veinticinco horas, entonces eso me equivale a mí como dos meses y medio, tres meses; es decir que no se alcanzaría a cubrir los cuatro módulos porque me da mucho más tiempo. Eso es en Bachillerato. Y en Primaria son, serían veinte semanas por módulo, o sea que serían tres meses, y en Primaria solamente ven una horita, y eso. (ENT, docente de Sueños Posibles, 30 de septiembre de 2020)

Es evidente que el reto que se plantea desde los documentos oficiales de la política no es compatible con algunas realidades institucionales que restringen la cantidad de unidades por cubrir y las opciones metodológicas de los docentes. Un comentario adicional sobre los tiempos indica una mayor complejidad sobre este tema: no es solo la escasez de tiempo asignado, sino también las interrupciones de las clases lo que afecta la enseñanza: «[Hay] demasiada interferencia durante las clases por actividades curriculares y extracurriculares» (ENC, 26 de mayo de 2020). En efecto, los docentes manifestaron que las interrupciones de la instrucción jugaban en contra de su práctica, como lo señalaron en estas intervenciones:

Esta secuencia didáctica o el plan, el *lesson plan* que llamamos, es tan lindo en el papel y para... yo aprendí esta palabra con ustedes, para el *deliver* [sonríe], para darlo en cada clase. Yo tengo tres onces [se refiere a los grados], y en uno se puede cumplir, y en otro a medias, y en el otro no, por los horarios y por las diferentes circunstancias que pueden pasar en una semana, y en otra y en otra. Entonces [...] uno ve allí lo que planea como tan idealísticamente, y luego, pues, no se puede dar y termina como a medias en algunos grados, ¿no? Entonces bien difícil esta realidad nuestra en los colegios. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Es que la realidad de las instituciones educativas oficiales es otro cuento. Por ejemplo, en el colegio son tres horas, pero igual hay pérdida de clase porque hay veces [que] no hay agua porque es sector rural, quitan el agua... de vez en cuando nos programan unas reuniones y tenemos un cronograma, entonces no hay clases porque tenemos esas reuniones [...] o incluso hay «proyectitis» aguda porque la Secretaría de Educación Municipal tampoco colabora [...]. Hay que cumplir con todos esos proyectos porque son, digamos, como cosas que tienen que cumplir los rectores para la Secretaría, entonces eso le quita tiempo a las clases; más, eh... bueno, otras cosas. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Hay muchas interrupciones dentro del proceso como: izadas, trabajos propios del programa Mi Comunidad es mi Escuela, profes que salen tarde del salón, semanas de convivencia, corte de agua, paros, disparidad de niveles en cada grupo y las problemáticas personales y familiares de los estudiantes. (INF Montaña Mágica)

Los factores anteriormente mencionados y que tienen una conexión con las prácticas pedagógicas de los docentes han sido identificados en estudios anteriores. Miranda y Echeverry (2010), Cárdenas y Miranda (2014) y Correa *et al.* (2014), por ejemplo, se han referido a la poca disponibilidad de recursos para la apropiación de la política lingüística; mientras que Correa *et al.* (2014), Guerrero (2010), Miranda (2018), Miranda *et al.* (2016) y Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008) han abordado el poco tiempo de instrucción como una realidad limitante para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los colegios colombianos. Bastidas Muñoz y Jiménez Salcedo (2021) identifican el contexto socioeconómico de profesores, familias y estudiantes como una tendencia de la literatura colombiana alrededor de la política lingüística educativa y se cuestionan que «los desarrolladores del PNB asuman [...] que las condiciones sociopolíticas y culturales no estén afectando [el] acceso [a la educación pública]» (Escobar Alméciga, 2013, como se citó en

Bastidas Muñoz y Jiménez Salcedo, 2021, p. 13). En resumen, las dificultades estructurales del sistema educativo afectan las prácticas docentes y han estado allí desde la promulgación de la política del PNB.

Avance hacia prácticas pedagógicas más comunicativas

«Mejóro las prácticas en la clase de inglés y se fortaleció el idioma en los docentes» fue el comentario que hizo un docente a la pregunta sobre las fortalezas de la enseñanza del inglés en su IEO (ENC, 9 de julio de 2020). En efecto, el análisis de los datos revela que un resultado positivo del Acompañamiento es la evolución inicial del descentramiento de las prácticas pedagógicas en la gramática y un mayor acercamiento a fines comunicativos. Un informe final de Acompañamiento afirma que este proyecto «contribuyó a ir configurando aproximaciones a la enseñanza del inglés que se enfocan en la comunicación más que en la competencia lingüística» (INF Montaña Mágica). La participación de algunas IEO en versiones anteriores de proyectos de Acompañamiento curricular permite ver el progreso:

Se identifican avances en la orientación de sus clases tomando como referencia la experiencia del Acompañamiento de 2017. Los contenidos gramaticales ya no son el eje central de sus cursos. Ahora se dedica más al desarrollo de la competencia comunicativa. (INF Édgar Perea)

La continuidad, un principio del monitoreo etnográfico (Hymes, 1980) que no es común en los programas de desarrollo profesional docente (Álvarez Valencia *et al.*, 2015), brinda la oportunidad de acumular información relevante para identificar patrones de acción y cambios en la práctica tanto por quienes acompañan a las IEO como —y más importante— por los mismos docentes.

La evolución hacia prácticas más comunicativas parece ir de la mano con el conocimiento y apropiación de estrategias y enfoques de enseñanza

más recientes. Un docente explica el apoyo que le brindó el profesor acompañante para ayudarlo a comprender el cambio de una actividad centrada en la gramática a otra enfocada en la comunicación: «Yo le hice el comentario [al profesor acompañante], [que] en 7º ya los niños [...] van a ver el *present perfect*, [el profesor acompañante] me dijo: “No, pero es que usted no necesita enseñar el *present perfect*, usted habla sobre experiencias”» (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020). Otra maestra compartió su experiencia sobre la toma de decisiones en términos del manejo del tiempo en relación con actividades comunicativas:

Entonces, eso me ayudó a mí a replantearme muchas cosas, y me ayudó con... y obviamente con los niños míos. En ese entonces yo estaba, estaba a mitad de año con 1º y la otra mitad estuve con 4º y 5º; entonces yo decía: «Bueno, voy a poner mi reloj y voy a mirar los tiempos. Que no se me divague tanto el tema inicial para que ellos puedan avanzar en realmente lo que necesito que avancen». Obviamente ellos tienen que colorear bien, pero no es pertinente de mi clase; no es una habilidad que yo estoy fortaleciendo con mis niños en ese momento. Mis habilidades en ese momento es la conversación, la escucha, la gramática; y cuando ellos van a hablar que eso lo puedan incorporar, ese presente simple, en su diálogo. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

En la planeación y ejecución del Acompañamiento se buscó integrar las actividades con las del componente metodológico del desarrollo profesional que se brindó a docentes de primaria, ambos proyectos en el marco del convenio interadministrativo entre la SEM y la Universidad del Valle. Enfoques como el *task-based learning*, por ejemplo, fueron abordados en los dos espacios. Esta integración parece haber ayudado a afianzar los conocimientos desarrollados en uno y otro programa:

Ya cuando ingresamos el siguiente año a hacer el acompañamiento con ustedes [...] empezamos a hacer esta capacitación [...], obviamente las dos cosas iban de la mano; o sea la parte de la secuencia didáctica que estuvimos trabajando con el profe [nombre del profesor acompañante] iba de la mano con lo que la profesora [nombre de la profesora formadora] nos estaba dando. Las inquietudes que de pronto surgían cuando estábamos mirando con el profe [nombre del profesor acompañante], la parte de la metodología sugerida, de qué era eso, pues cuando yo iba a la clase todas esas dudas se aclaraban y volvíamos otra vez con [nombre del profesor acompañante]; entonces podíamos consolidar un proceso. Entonces eso nos pareció muy chévere porque iban de la mano las dos actividades. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

La SEM de Cali por lo general establece contratos con entidades externas, públicas o privadas, para la celebración de convenios interinstitucionales que incluyen varias actividades. La formación de docentes y el apoyo a las IEO para el desarrollo curricular son ejercicios que han estado en el centro de estos convenios, acompañadas de otras como inmersiones de maestros y estudiantes, y organización de eventos académicos. Creemos que la integración de las distintas actividades como las dos mencionadas podría ayudar a bajar la tensión que experimentan los docentes, lo que una de ellos llamó la «proyectitis» (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020), esto es, el número elevado de proyectos a los que tienen que atender simultáneamente durante el año escolar. La «proyectitis» reduce el tiempo de instrucción en sus IEO, les genera más trabajo y es causante para algunos de cansancio y estrés, como varios de ellos comentaron en nuestras reuniones.

Otro resultado positivo del Acompañamiento que se relaciona directamente con prácticas pedagógicas tiene que ver con el uso del inglés en las clases. Ante la pregunta en la encuesta sobre el tipo de cambios que se han dado en las prácticas

pedagógicas como producto del Acompañamiento, la segunda opción más votada por los docentes fue el mayor uso del inglés (53,9%; $n = 14$) y un profesor mencionó que seguía reflexionando sobre la utilización del inglés en sus clases después de finalizado el proyecto (ENC, 9 de julio de 2020). Los informes del Acompañamiento muestran que el español seguía ocupando un lugar importante en algunas clases de inglés, particularmente en primaria, situación que no sorprende si se tiene en cuenta que los docentes de este nivel educativo no son licenciados en lenguas (Cárdenas *et al.*, 2015).

En su estudio sobre el uso del español en la enseñanza del inglés en primaria en una institución educativa oficial de estudiantes de estratos 1 y 2, Durán Acero y López Casasbuenas (2014) evidenciaron que el uso del español se daba «en forma continua entre docentes y estudiantes, considerándolo el vehículo primario de comunicación dentro de las clases» y que «en contadas ocasiones aparece la figura de la L2 para situaciones como repetir vocabulario, dar el saludo inicial de la clase y dar instrucciones de sentarse o ponerse de pie» (p. 36). Las autoras lamentan que no haya mayor exposición a la lengua meta en la clase, principalmente porque el limitado contacto que los estudiantes tienen con el inglés sucede en el colegio. Esta aseveración resuena con la investigación que se reporta en este libro, si se tiene en cuenta que las familias de los estudiantes de las IEO participantes también viven en contextos vulnerables y cuentan con capital simbólico limitado para favorecer el aprendizaje del inglés.

A pesar de que la mayoría de los docentes percibió que el Acompañamiento tuvo un nivel de pertinencia alto o medio (92,8%, $n = 26$), algunos maestros respondientes de la encuesta consideraron que la pertinencia fue baja (7,1%, $n = 2$, véase Figura 37) y también hubo situaciones de insatisfacción con el proceso llevado a cabo en el Acompañamiento. Un docente comentó que: «Ya la institución tenía un proceso adelantado y el

acompañamiento curricular no ofrece un verdadero fortalecimiento curricular ni metodológico, se limita a ver errores, descalificar procesos, pero no a aportar estrategias o una participación más directa en el hacer» (ENC, 8 de julio de 2020).

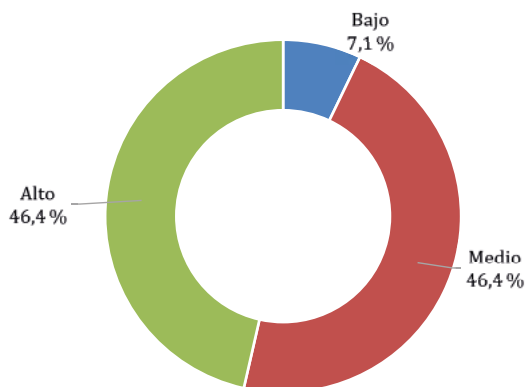


Figura 37. Nivel de pertinencia del Acompañamiento curricular en las IEO

El comentario del educador sobre la descalificación del quehacer docente en el proceso de Acompañamiento es de importante consideración y reflexión, si se tiene en cuenta que el monitoreo etnográfico que fundamenta la propuesta de Acompañamiento tiene como principios el reconocimiento y la valoración de la experiencia de los docentes de las IEO. Son ellos quienes mejor conocen sus contextos educativos y a sus estudiantes para la toma de decisiones sobre lo que es conveniente o no en sus instituciones. La labor del profesor acompañante es apoyar esa toma de decisiones con base en información sistemáticamente recogida en la institución y con discusiones teóricas que ayuden a sustentar las prácticas. Otros factores desfavorables que tuvieron que ver con los resultados del Acompañamiento fueron la participación de solo algunos y no todos los maestros de primaria ($n = 3$), el momento tardío del año académico en que se ejecutó el proyecto ($n = 2$), el bajo seguimiento a los docentes participantes ($n = 2$) y el poco tiempo que duró el Acompañamiento ($n = 1$). Algunos de estos temas han sido

objeto de discusión por otros autores, entre ellos la cobertura incipiente en el nivel de primaria (Álvarez Valencia *et al.*, 2015), nivel en el que se necesita mayor formación. Cabe decir que si bien en este proyecto de Acompañamiento curricular colaboró un mayor número de docentes de primaria ($n = 26$) que de secundaria ($n = 23$), es necesario que la cobertura en el primer nivel mencionado sea lo más amplia posible para apoyar cambios donde estos fuesen necesarios.

Finalmente, algunos aspectos considerados positivos, además del incremento del uso del inglés en las clases, incluyeron la pertinencia de las sugerencias de los profesores acompañantes ($n = 2$), la participación de los docentes de las IEO ($n = 2$), los ajustes a los planes de aula ($n = 2$), el cumplimiento de los objetivos del proyecto ($n = 1$) y el compromiso de los directivos ($n = 1$). Este último aspecto se trata a continuación.

El papel de los directivos docentes en el Acompañamiento

Miranda y Ramírez (2011) destacan el papel de los directivos docentes en la implementación de la política del PNB. De acuerdo con las autoras:

El directivo docente se constituye en agente clave en el sistema educativo [...] [dado que] cuenta con la autoridad necesaria para planear, promover y dirigir innovaciones en las instituciones, probablemente necesarias, si se quieren alcanzar metas altas como las propuestas en el PNB. (p. 572)

Como mencionamos antes en este libro, la mayoría de los docentes que participaron en el estudio se vincularon al proyecto de Acompañamiento ya sea por invitación o designación de sus directivos docentes (60,7 %, $n = 17$), lo cual indica su interés en promover iniciativas que vayan en beneficio del desarrollo profesional del cuerpo docente y de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones que dirigen. Acerca del papel que los directivos (Figura 38), los profesores

encuestados señalaron que además de anunciar e invitarlos al proyecto ($n = 17$), también apoyaron algunas de las iniciativas que surgieron del mismo ($n = 17$), participaron en algunas reuniones del Acompañamiento ($n = 10$) y un grupo menor hizo seguimiento al proyecto ($n = 6$) o apoyaron todas las iniciativas ($n = 6$). En las conversaciones con los profesores acompañantes y nuestras propias reuniones en las IEO o en la Universidad del Valle, pudimos notar distintos niveles de involucramiento de los directivos docentes, desde quienes participaban en todas las reuniones convocadas e interactuaban compartiendo sus ideas y tomando notas de las de otros, hasta quienes delegaban la tarea de representarlos en otros maestros.

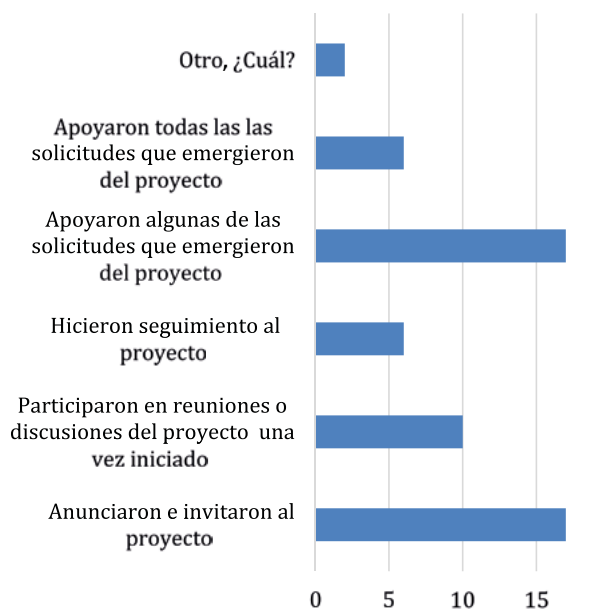


Figura 38. Rol de los directivos docentes en Acompañamiento de acuerdo con las opiniones de los docentes participantes

Algunos comentarios de los educadores en la entrevista grupal ilustran el rol de liderazgo que los directivos docentes han ejercido para que sus IEO y ellos mismos participaran en el proyecto de Acompañamiento:

La rectora de la institución es una persona que ella todo lo que sea en pro y beneficio de la institución está siempre abierta y dispuesta, inclusive muchas veces tenemos que atajarla un poquito y decirle: «Un momentito [nombre de la rectora], mire que estamos trabajando en este proyecto. Terminemos aquí o veamos si realmente de ese nos puede aportar a este que estamos ejecutando. La idea es hacerlo bien y no dejarlo en etapas, a medias». Entonces, por ese lado, yo diría que es una actitud positiva hacia todo lo que sea fortalecer los conocimientos [...]. Ella considera que el inglés es una de las competencias que los estudiantes deben tener, se debe fortalecer desde transición hasta 11°; que realmente sea una herramienta para ellos cuando salgan de la institución. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

las actitudes de pronto que han favorecido el éxito de este proyecto [...] es el liderazgo del rector; él se apersonó del proyecto, él hizo la convocatoria para todos los docentes, él hizo las respectivas, digámoslo así, motivaciones y las respectivas exigencias de pronto para que los docentes se pudieran vincular. A parte de eso, pues hay un compromiso, él nos generó como ese sentido de, o esa necesidad de poder nosotros participar en este fortalecimiento de las competencias en idioma extranjero, teniendo en cuenta las necesidades de nuestra comunidad y obviamente las nuestras en este proceso de formación, ya que ninguno de los docentes de Primaria, pues, es, tiene el título de idioma extranjero, de licenciado en idioma extranjero; entonces es una gran falencia que tenemos como institución. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

Para los docentes de Trazando Rutas y Navegantes del Conocimiento, sus rectores son claves en el fortalecimiento del inglés en las instituciones: tienen actitudes favorables acerca de la enseñanza de la lengua, reconocen la necesidad de atender las limitaciones que tienen para llevar a cabo procesos efectivos de enseñanza, invitan a la participación en programas para el desarrollo

de los docentes y de las instituciones, y gestionan iniciativas que aportan a la superación de falencias identificadas. En el informe de Trazando Rutas se lee: «La rectora [...] estuvo presente en las primeras jornadas [...] y constantemente estuvo pendiente y en comunicación con el profesor acompañante por correo electrónico» (INF Trazando Rutas). El concepto de agente de política (Johnson, 2013) como actor educativo que interpreta la política lingüística y cuyas decisiones afectan su contexto de acción es útil para entender el rol que cumplen los rectores en los resultados —positivos o limitados— del Acompañamiento. Cuando direccionan adecuadamente sus acciones, los rectores animan e inspiran a los educadores a continuar mejorando sus prácticas pedagógicas para así también enriquecer los aprendizajes de los estudiantes. La Figura 39 muestra el efecto que tuvo el apoyo de la Dirección escolar en el proceso de Acompañamiento en la opinión de los docentes encuestados.

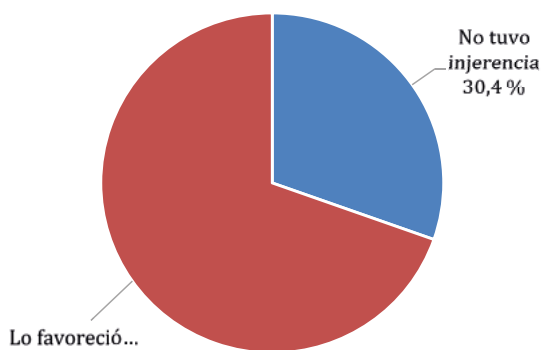


Figura 39. Opinión de los docentes encuestados sobre el apoyo de la Dirección escolar en el Acompañamiento

Como se puede observar en la Figura 39, en términos generales, los docentes perciben apoyo de la dirección escolar (69,6%; $n = 16$); sin embargo, hay un grupo menor (30,4%; $n = 7$) para quienes los directivos no jugaron un papel importante en el proyecto. Cabe mencionar que ningún maestro

marcó la opción en que se mencionaba que el directivo docente había sido un obstáculo para el proyecto, lo cual tiene sentido al ser precisamente los directivos quienes inviten a los docentes a este tipo de proyectos.

«El lesson plan es tan lindo en el papel»

La expresión usada por una docente en la entrevista grupal: «El *lesson plan* es tan lindo en el papel» (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020), refleja la relación entre las prácticas en las aulas de clase y los lineamientos de la política del PNB. Los profesores oscilan entre su percepción de que los documentos oficiales están bien formulados, sus logros progresivos al integrarlos en los documentos institucionales y su frustración por la imposibilidad de implementación en las aulas.

En general, los educadores no presentan objeciones con los temas del currículo oficial y, por el contrario, a algunos les parecen interesantes. Así lo expresa un docente: «El currículo sugerido, por ejemplo, ese tema de globalización, me encanta; ya lo he trabajado, en dos años lo cual estoy usando el currículo sugerido» (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020). El módulo sobre globalización está en la secuencia curricular desde el grado 6° hasta el 11°, con distintos niveles de complejidad lingüística y cognitiva. Otra docente menciona que está:

haciendo [...] pinitos con lo que está mandando el Gobierno, como les digo, que para mí es muy valioso, ¿sí? Que no todo, pues, es color de rosa, pero hemos ido mejorando. En el colegio yo siento que paso a pasito hemos ido dando avances. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

La docente de la IEO Alvacol expresa que han avanzado. Sin embargo, insinúa las dificultades a las que se ve enfrentada para la implementación de la política oficial. Sus colegas de otras instituciones oficiales avanzan en esta discusión:

«la propuesta es maravillosa, [pero] eso [está] estandarizado y no alcanzamos a llegar allá» (ENC, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de julio de 2020). Otra persona añade que:

Las mallas curriculares y el currículo sugerido excelente, o sea es, yo creo que nadie puede negar que eso está muy bien hecho y muy bien planeado. Igual, o sea como dicen mis compañeras, pero eso sí realmente es muy ambicioso. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Es así como los datos muestran que, a pesar de la actitud favorable de los docentes por los lineamientos de política, ellos encuentran obstáculos para la práctica, pues sus IEO no están en condiciones para alcanzar los estándares señalados por el PNB. Uno de los informes finales de Acompañamiento lo expresa bien:

[Los docentes] están dispuestos a involucrarse en procesos de mejoramiento de su práctica docente con el fin de alcanzar las metas que para inglés han establecido las entidades educativas. Sin embargo, sus propósitos se ven restringidos por una serie de inconvenientes que se presentan y afectan las instituciones oficiales: sobrepoblación en las aulas, malas condiciones o ausencia de los equipos audiovisuales en las aulas, ausencia de reuniones de área, PEI desactualizado, falta de aulas, entre otros. (INF Aprende y Transforma)

Anteriormente en este capítulo se habló de los «mil un obstáculos» (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020) que se les presentan a los docentes en su práctica pedagógica. Pues bien, estas barreras son las mismas que los separan de la implementación de la política del PNB esperada por el MEN. A pesar de que avanzan «en el papel», la realidad en la práctica es otra, como se menciona en este informe final: «La profesora está utilizando las mallas [de aprendizaje] y las copió para el plan de

aula, pero se dio cuenta que no puede dar todos los contenidos propuestos en las mallas» (INF Navegantes del Conocimiento). Una docente comenta sobre el tema:

El plan de estudios, de Primaria a 11°, ya quedó súper, al menos en el papel por ahora [...] la malla curricular. Eso ya quedó cuadrado, quedó súper genial, y yo fui quien dirigió esa parte [...] como te digo, pues quedó digamos en el papel. Pero que la hayamos llevado a cabo todavía no, porque igual el nivel es muy alto el que ponen allí; y el nivel del colegio es un poco regularcito, pero igual pues se comienza por algo. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

La Figura 40 refleja el porcentaje en la conexión que los docentes encuentran entre las políticas del PNB, representadas en las guías curriculares y las metodologías sugeridas, con sus clases de inglés.

Como se observa en la Figura 40, en la opinión de los docentes, los DBA, los EBCI y las mallas de aprendizaje para primaria, así como el CSI para secundaria y media se hallan más conectados con las prácticas pedagógicas que las metodologías *task-based*, *project-based* y *problem-based*. Creemos que esto es así por la mayor facilidad para resolver los asuntos curriculares referidos a los temas y los objetivos que a los relacionados directamente con las estrategias didácticas en el aula.

En general, los profesores creen que sus prácticas podrían acercarse más a las disposiciones del PNB si contaran con recursos didácticos (ver Figura 41). Estos, acompañados con programas de desarrollo profesional docente sostenidos en el tiempo, especialmente para los maestros de primaria, podrían apoyar la implementación esperada por los entes gubernamentales.



Figura 40. Conexión de las clases de inglés con lineamientos del PNB

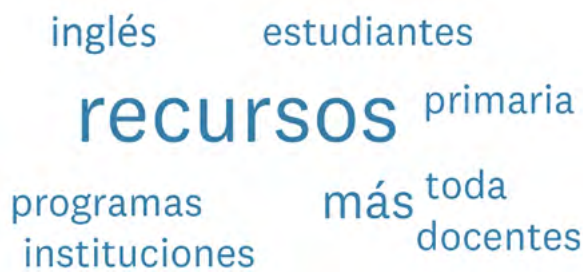


Figura 41. Nube de palabras sobre la opinión de los docentes encuestados sobre lo que el MEN debería hacer para fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en las IEO

Los recursos y, en general, las condiciones para la implementación del PNB no son favorables para los colegios públicos; particularmente, las instituciones educativas oficiales no focalizadas sufren de mayor privación, dado que no son receptoras de las acciones que el Gobierno nacional planea y ejecuta para apoyar la implementación de la política (Miranda, 2020; Miranda y Valencia, 2019). Sin embargo, aun con los recursos de la focalización, las IEO enfrentan dificultades estructurales del sistema educativo para desarrollar procesos efectivos de aprendizaje del inglés (Miranda, 2021).

Además del rol de los recursos, de la infraestructura (Miranda y Echeverry, 2011) o del liderazgo de los directivos docentes (Miranda y

Ramírez, 2011) en la apropiación de las políticas educativas, el contexto social, cultural, político y económico que rodea a los agentes educativos, a sus familias y a los grupos con los que se afilian culturalmente determinan quién se beneficia o no con las políticas educativas para las lenguas (Usma, 2015; Valencia Giraldo *et al.*, 2023) y quien hace parte de los grupos que las crean. La solución parece, entonces, no estar exclusivamente en el mejoramiento de las condiciones, sino en un cambio social más estructural (Valencia, 2013) y en una concepción más democrática de la política lingüística que involucre, desde la creación hasta su evaluación, a todos los actores que hacen parte del sistema educativo (Correa y Usma, 2013; Miranda y Valencia Giraldo, 2019) para integrar su experiencia y experticia en la planificación de las metas de la política oficial y de estrategias de implementación pertinentes y contextualmente situadas (González Moncada, 2007, Miranda, 2016).

Esta mirada a la política lingüística se entrelaza con un currículo escolar emancipatorio más que técnico (Grundy, 1987), que analice las necesidades, los deseos y las posibilidades de las comunidades educativas, y desde allí, mancomunadamente, se tracen metas y caminos (Miranda, 2016) para la apropiación de la política.

Los proyectos de Acompañamiento pueden apoyar a las instituciones educativas en estos procesos. Bajo la perspectiva del monitoreo etnográfico, tales proyectos valoran las trayectorias individuales de las instituciones y sirven de par amigo para discutir y apoyar la toma de decisiones y la implementación de acciones que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes y el bienestar y desempeño de los docentes. Para esto es necesario establecer y fortalecer relaciones de compañerismo entre las universidades y los colegios a través del tiempo, como se mencionó en el informe final del Acompañamiento de 2019:

Algunas IEO que habían participado en versiones anteriores del Acompañamiento tuvieron la oportunidad de contar con el apoyo del mismo asesor; esto permitió no solo ser más eficientes en el trabajo, dado que el conocimiento del contexto y de los docentes por el asesor se traduce en procesos más fluidos y efectivos, sino en la consolidación de relaciones de confianza y colegaje. Para algunos asesores, volver a la institución fue reencontrarse con un viejo conocido para conocer los avances curriculares logrados (o no) por los docentes durante el tiempo no compartido y acompañarlos en la continuación del trabajo. (Miranda y Gutiérrez, 2019, p. 38)

Capítulo 13

CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y AGENDA INVESTIGATIVA PARA LA APROPIACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA LINGÜÍSTICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DOI: 10.25100/peu.869.cap13

 Norbella Miranda²²,  Diana Milena Gutiérrez Duque²³

El monitoreo etnográfico combinado con la investigación por estudio múltiple de casos permite comprender los procesos de desarrollo curricular, las prácticas pedagógicas y la apropiación de las políticas educativas para las lenguas. En consecuencia, brinda conocimientos sólidos para recomendar posibles mejoras a las instituciones educativas y a los formuladores de políticas en los niveles macro. La investigación desarrollada sobre el proyecto de Acompañamiento develó los *qué* del currículo (con qué se cuenta, qué está actualizado y qué no) y de las prácticas (qué metodologías, qué actividades, qué materiales) y, más importante, sus *cómos*, *porqués* y *paraqués*. En este capítulo nos referimos a las dos grandes áreas objeto del Acompañamiento y de la investigación: planeación curricular y prácticas pedagógicas. Presentamos aprendizajes que ganamos a través de ambos procesos, discutimos las limitaciones del proyecto, hacemos recomendaciones generales y, finalmente, nos aventuramos a proponer algunas áreas para la investigación futura.

Sobre la forma en que las instituciones educativas oficiales apropian el PNB en la planeación curricular

Los análisis de esta investigación y de los informes de los proyectos de Acompañamiento curricular en años anteriores permiten afirmar que ninguna de las ocho IEO participantes ha adoptado el total de las guías curriculares del PNB en sus niveles educativos: primaria o secundaria. En cambio,

.....
²² Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

²³ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

se evidenció la adaptación de algunos de los documentos guía, reflejada principalmente en la organización curricular.

En el caso de los PEI, es claro que el inglés no ocupa un lugar relevante, en oposición a la «necesidad del inglés» planteada en la política oficial desde 2004 hasta la fecha de desarrollo del proyecto. En la medida en que son las IEO quienes, en la autonomía que les otorga la Ley General de Educación direccionan su quehacer formativo, no parece entonces que la inclusión del inglés en el PEI deba ser obligatoria para todas las instituciones si ellas no lo definen como un área prioritaria del currículo. Sin embargo, en aquellas IEO cuyos miembros de la comunidad educativa resaltan la importancia del inglés, es apenas lógico que requieran discutir y hacer modificaciones en el PEI para hacerla notar.

En relación con otras guías curriculares del PNB, es claro que los EBCI ocupan un lugar en los currículos de las IEO, probablemente por el tiempo que llevan en circulación. En el caso de los docentes de primaria, algunos reconocieron otras guías curriculares en el Acompañamiento, mientras que otros tuvieron la oportunidad de analizarlas e iniciar la integración a sus propios documentos. Este hallazgo conduce al menos a dos conclusiones: la primera es que, en general, los maestros de primaria aún no hacen parte del «movimiento» alrededor de la enseñanza del inglés, impulsado por las políticas que iniciaron hace casi dos décadas; y la segunda es que los proyectos de Acompañamiento se constituyen en una estrategia de formación para el reconocimiento, la interpretación y la apropiación —ojalá crítica— de las políticas educativas. Por otro lado, en el nivel de secundaria, los docentes de inglés, formados en su disciplina, apropian en formas variadas los documentos oficiales, principalmente el CSI y los DBA, lo cual se hace evidente en el plan de área.

Las prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés y su relación con el PNB

Por razones ligadas a su formación profesional, las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria se diferencian de las de los docentes de secundaria. Mientras que el primer grupo emplea generalmente metodologías tradicionales que incluyen actividades como la traducción, la repetición, la enseñanza del vocabulario y la práctica controlada, los profesores de secundaria implementan actividades que involucran la comunicación (como sostener diálogos) en el marco de metodologías más actuales. El uso del inglés es una característica distintiva de la enseñanza de los maestros de secundaria. En primaria, por el contrario, la interacción y enseñanza se dan en español, mientras que el inglés se usa para situaciones puntuales como los saludos, la fecha y dar instrucciones.

Adicionalmente, los docentes de secundaria tienden a alinear sus prácticas de enseñanza con metodologías sugeridas en la política del PNB, como *task-based learning* y *project-based learning*; sin embargo, aún persisten metodologías tradicionales que los docentes justifican por las condiciones desfavorables en las IEO como el número elevado de estudiantes por grupo, los tiempos de instrucción limitados y la escasez de recursos. En primaria, algunos docentes están empezando a implementar el *task-based*, como se sugiere en la política, pero esto corresponde a un número realmente pequeño.

Una característica de las prácticas pedagógicas de docentes de primaria y secundaria es la distancia que encuentran entre las guías curriculares de la política (e incluso en sus propios documentos curriculares institucionales) y la realidad de las IEO, la cual no permite que lo que se plasma en el papel se lleve a cabo, a pesar de las buenas intenciones tanto del MEN como las suyas propias.

Cinco aprendizajes de la experiencia de Acompañamiento a IEO para el desarrollo curricular en el área de inglés

1. **Sobre la relación profesor acompañante-docente de la IEO:** el trabajo entre profesores universitarios y docentes de IEO ha situado tradicionalmente a los segundos en una posición de desventaja en términos de experticia. Se ha creído que los profesores universitarios van a los colegios a enseñar sobre últimas tendencias pedagógicas, lo cual es con probabilidad cierto. En el imaginario de muchos, el Acompañamiento entraña juicios de valor por parte de los profesores universitarios. Sin embargo, los docentes de las IEO, además del conocimiento de su disciplina, cuentan con la experticia sobre sus contextos, elemento clave para el desarrollo de prácticas sensibles a las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En ese sentido, es necesario tratar de reducir las relaciones de tipo vertical y, más bien, intentar diálogos más democráticos entre colegas con el fin de crear ambientes favorables para los aprendizajes en ambas vías. En consecuencia, es fundamental la actitud con que los profesores acompañantes se acercan a las IEO para aclarar que el Acompañamiento consiste en un proceso de trabajo colaborativo entre pares, construido de manera recíproca.
2. **Una ganancia extra: la autoconfianza de los docentes en sus prácticas:** a pesar de que los objetivos de los proyectos de Acompañamiento tienen que ver con cuestiones técnicas, como el desarrollo curricular y el mejoramiento de la práctica pedagógica, en la realidad, la experiencia conlleva otro tipo de ganancias como el incremento de la confianza en el desempeño profesional, como lo expresaron los docentes. Se ha visto que contar con una perspectiva externa pone en diálogo de pares las prácticas que normalmente son privadas y, de alguna manera, las legitima en el campo profesional.
3. **La necesidad de formación alrededor del desarrollo curricular:** si bien en la formación inicial en las universidades se incluye el área del currículo, lo que muestra la experiencia en los distintos proyectos de Acompañamiento que hemos desarrollado es que se necesita continuar la formación sobre el currículo una vez los docentes están en ejercicio. La investigación sobre el Acompañamiento de 2019 permitió corroborar la necesidad de desarrollo profesional de los docentes, no solo en las competencias comunicativas y pedagógicas, sino también en aspectos curriculares, tanto para docentes de primaria como de secundaria.
4. **Los grandes ausentes: la interculturalidad y el multilingüismo:** tanto la política del PNB como las prácticas en las IEO aún están en deuda en reconocer el carácter multilingüe y pluricultural del país. Como se ha dicho, el PNB está centrado en el inglés y así mismo las instituciones educativas. Este foco ignora que en nuestras aulas se encuentran estudiantes de culturas diversas que emplean distintas variedades del español o que podría haber estudiantes cuya primera lengua sea distinta del español, hechos que podrían capitalizarse para desarrollar sensibilidad intercultural y lingüística. La enseñanza del inglés puede ser un vehículo para que las comunidades educativas se sensibilicen frente a las diversas lenguas propias: indígenas, criollas y de señas colombiana, a través de un enfoque ecológico y plurilingüe que sitúe la enseñanza del inglés en nuestra propia paleta lingüística.
5. **¿Las otras modalidades para cuándo?:** una guía curricular que ha tenido poca difusión es la que presenta distintas modalidades de formación en lengua, de acuerdo con distintos criterios, como los tiempos de instrucción, el perfil de los docentes y los recursos de

aprendizaje, entre otros (MEN, 2014). En la práctica solo se está implementando la modalidad del programa regular, que es el que tradicionalmente ha existido en el sistema educativo colombiano, con poca intensidad horaria y sin integración de otras áreas. Muy pocas instituciones implementan la intensificación u otras modalidades. Sería interesante ensayar el abanico de otras modalidades —de intensificación, híbrida o incluso de inmersión parcial— para evaluar su pertinencia y efectividad en el sistema educativo de la ciudad. Esto, por supuesto, con las condiciones y seguimiento necesarios.

Limitaciones del estudio

Tal vez la mayor limitación que se presentó en la investigación fue la falta de involucramiento de otros actores de la comunidad educativa, que también son agentes de política: los estudiantes, los padres y, principalmente, los directivos educativos. Sobre este último grupo cabe mencionar que, aunque se les convocó a reuniones, pocos de ellos asistieron y, más bien, delegaron su representación en docentes de la institución. Creemos que el involucramiento de los directivos les hubiera ayudado a ganar mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y tal vez haber generado mayor compromiso para apoyar las estrategias que plantean los docentes.

Por otro lado, la participación de estudiantes y padres se dejó deliberadamente de lado por el volumen tan grande de información que esto hubiera generado. En cambio, el acompañamiento en las aulas y los reportes detallados brindaron elementos clave que sirvieron para comprender en detalle la apropiación de la política del PNB en las IEO.

Recomendaciones para la práctica

Si bien la SEM ha desplegado esfuerzos para que los docentes de primaria se formen en la lengua extranjera y en su metodología y didáctica, con el fin de que puedan aplicar en la planeación curricular y prácticas de aula estos saberes, aún se necesita mayor divulgación de las guías curriculares para que en un ejercicio crítico de análisis se establezca el grado de pertinencia para los distintos contextos escolares y se hagan las adaptaciones necesarias.

Dado que el nivel de primaria es crítico, se aconseja evaluar dos caminos. El primero es la enseñanza real y adecuada con las condiciones que se requieren: docentes formados en lengua y en pedagogías que puedan llevar a cabo procesos eficientes de enseñanza, así como disponer de recursos suficientes para hacerlo. En este sentido, se podría implementar la rotación de las maestras de primaria que han estado en formación en inglés y tienen un mejor conocimiento de la lengua extranjera. Esta estrategia no solo resuelve la limitación de docentes de inglés de primaria, sino que también podría generar un nivel mayor de compromiso en las profesoras de primaria con su propia formación y uso del inglés. Otra estrategia es asignar la enseñanza del inglés a licenciados en lenguas extranjeras, con conocimiento de estrategias para la formación de niñas y niños.

Se recomienda acondicionar las aulas de clase para motivar a los estudiantes y reforzar los aprendizajes. Un ambiente de educación enriquecido en la lengua extranjera debe tener el aspecto y recursos necesarios para que motiven a los alumnos a aprender la lengua extranjera, y esto se puede lograr mediante la ambientación del sitio físico de los salones y la creación de espacios alternos al aula para la práctica del inglés en un contexto más real, como la celebración de fechas especiales, el *English Day*, los *Conversation Clubs*, entre otros.

Al operador de futuros proyectos de Acompañamiento se sugiere analizar los informes finales de cada IEO para contar con un punto de partida tanto en contenido de los avances, como con el grupo de personas con el que se podría establecer un contacto más eficiente al inicio del proyecto. También se le recomienda verificar la disponibilidad de los profesores acompañantes, que en lo posible debe ser amplia, dada las restricciones de tiempo para reuniones de los colegios.

Una solución posible a la dificultad de espacios de reunión es la asignación de jornadas de trabajo durante las semanas de desarrollo institucional. En ellas se podría realizar una labor concentrada, sin clases o estudiantes que atender y que permita avanzar en los aspectos que se requiera en la institución. Además, usar este espacio da la posibilidad de reunir a docentes de inglés, de otras áreas y de primaria. Sería conveniente que, dentro de las acciones de política de la SED, se contemple hacer esta solicitud a los colegios. A las IEO se les recomienda que, al margen de que esta solicitud de la SED exista, permitan que se reúna el cuerpo de maestros de inglés y que pueda convocar a otros agentes educativos para el trabajo en equipo durante estas semanas de desarrollo institucional, o programar jornadas pedagógicas periódicas dedicadas únicamente a esta actividad curricular, sin atención a estudiantes ni a ningún otro estamento de la institución.

Las guías curriculares oficiales proponen la integración entre las diferentes disciplinas a través de la transversalidad, esto es, de involucrar y presentar contenidos de otras áreas en inglés. Esta es una tarea que aún se debe consolidar en algunos colegios, sin dejar de reconocer algunos casos de IEO, en donde ya se han encaminado hacia este propósito. Adicionalmente, las IEO que ofrecen algún tipo de especialidad podrían transversalizar estos contenidos con el área de inglés para afianzar ambas áreas. Las secuencias

didácticas que incluyen la transversalización apoyan los cambios que se plantean para la mejora del currículo planeado y en el aula, ya que proponen pasar de una planeación plana y de la clase de un día a una planeación más dinámica y significativa para los estudiantes, con metodologías que dejan de lado los aprendizajes de contenidos aislados por procesos de formación por competencias relacionadas con contenidos de distintos temas disciplinares. Además, la transversalidad supone una perspectiva de la lengua como vehículo de conocimiento y no solo como comunicación.

Posibilidades de agenda investigativa

Este trabajo abre varias rutas de investigación. Una de ellas trata sobre el diseño, la implementación y la evaluación de modalidades curriculares distintas a la de los programas regulares. Como se mencionó antes, las modalidades de intensificación, híbrida, o incluso de inmersión parcial no han sido implementadas en extenso y esto ofrece una oportunidad para ensayar nuevas rutas de aprendizaje que podrían conducir a mayores niveles de competencia en la lengua extranjera.

La experiencia de Acompañamiento mostró iniciativas de las IEO que merecen ser investigadas en detalle. Un ejemplo de ellos es la transversalidad entre inglés y educación física que se encontró en una de las instituciones visitadas. Sería interesante identificar y analizar otras experiencias de transversalidad en distintas IEO que permitan servir de inspiración para otros centros educativos que no hayan contemplado este tipo de estrategia.

El papel de los directivos parece ser clave en los desarrollos que hacen los docentes en las instituciones educativas oficiales para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas. En este sentido, sería interesante reconocer el perfil de estos

líderes directivos y las estrategias de las que se valen para apoyar a sus docentes.

Las anteriores son solo tres ideas para la investigación en el marco de proyectos de Acompañamiento para la apropiación de las políticas lingüísticas. Por restricción de espacio, nos hemos referido solo a ellas, pero sin duda el lector habrá identificado otros asuntos para investigar a lo largo de estas páginas.

Nos gustaría cerrar este volumen afirmando que, de manera general, podemos concluir que los docentes adaptan la política del PNB, teniendo en cuenta las condiciones reales del contexto, las dinámicas de las instituciones educativas y sus propias fortalezas. En las IEO persiste la idea de una política lingüística inalcanzable para algunas instituciones, lo cual, nuevamente, está ligado a condiciones estructurales del sistema.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Santiago de Cali (s.f.). *Plan de desarrollo 2008-2011: Comuna 7*. <https://www.cali.gov.co/descargar.php?idFile=3797>
- Alonso, J. C., Casasbuenas, P., Gallo, B. y Torres, G. (2012). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO*. Universidad Icesi.
- Alonso, J. C., Díaz, D. M, Martínez, D. A, Mayora, C., Moreno, L. J., Ochoa, M. J. y Roldán, B. C. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Universidad Icesi.
- Álvarez Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: a review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 4(2), 226-244.
- Álvarez Valencia, J. A. (2016). Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 853-867.
- Álvarez Valencia, J. A. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (ed.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras* (pp. 56-72). Editora Unemat.
- Álvarez Valencia, J. A., Cárdenas, M. L. y González Moncada, A. (2015). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas y J. Muñoz Ibarra (eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (pp. 119-154). Calidad Educativa.
- Arnoux, E. N. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga: Estudos Linguísticos & Literários*, 23(38), 18-42.
- Artieda, G. (2017). The role of L1 literacy and reading habits on the L2 achievement of adult learners of English as a foreign language. *System*, 66(1), 186-176.
- Asher, J. (2012[1966]). *Learning Another Language Through Actions*. Sky Oaks Productions.
- Ayala Zárate, J. y Álvarez Valencia, J. A. (2005). A perspective of the implications of the common European framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7(1), 7-26.

- Bailey, K. M., Curtis, A. y Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Heinle & Heinle.
- Baldauf, R. B. (2002). Methodologies for policy and planning. En R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 391-403). Oxford University Press.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barrows, H. S. y Meyers, A. C. (1993). *Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute*. Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School y Southern Illinois University Medical School.
- Bastidas Arteaga, J. A., Benavides, J. E. y Muñoz Ibarra, G. (2015). Nivel de inglés y su relación con algunas variables demográficas de los docentes de Primaria y Secundaria del Departamento de Nariño. En J. A. Bastidas y G. Muñoz Ibarra (eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (pp. 57-131). Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas Muñoz, J. G. y Jiménez Salcedo, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos Digital*, 41(2), 1-31.
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brofennbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brown, H. D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4.ª ed.). Pearson Education.
- Campo Saavedra, M. F. (s.f.). *Colombia Very Well: Programa Nacional de Inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Candlin, C. y Murphy, D. (1987) *Language learning tasks*. Prentice Hall.
- Carabalí Giraldo, A. M. y Miranda, N. (2023). *Análisis de la formulación y adopción de la Política Pública de Bilingüismo de Cali, periodo 2015-2018* [Trabajo de grado]. Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/29138>
- Cárdenas Ramos, R. (2001). Teaching English in Primary: are we ready for it? *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 8(1), 1-9.
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Cárdenas, R., Chaves, O. y Hernández, F. (2015). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Cali (Colombia): Perfil de los docentes*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Carter, R. y Nunan, D. (2001). Introduction. En R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 1-8). Cambridge University Press.
- Cha, Y. K. y Ham, S. H. (2011). Educating supranational citizens: the incorporation of English language education into curriculum policies. *American Journal of Education*, 117(2), 183-209.
- Chamot, A. U. y O'Malley, M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison Wesley.
- Chaves, O. y Hernández Gaviria, F. (2013). EFL Teaching methodological practices in Cali. *Profile*, 15(1), 61-80.
- Cisneros Estupiñán, M. y Mahecha Bermúdez, M. A. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35(1), 157-178.
- Cisneros Estupiñán, M., Cediél Gómez, Y. K., y Olave Arias, G. (2020). *Argumentación y política curricular para la paz: Enfoque glotopolítico*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Clavijo, A. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 7-9.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.ª ed.). Routledge.

- Comité Cali Bilingüe y Universidad del Valle (2018). *Estrategia de implementación de la Política Pública de Bilingüismo de Santiago de Cali*.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Correa, D. y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-26.
- Correa, D. y Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 20(1), 226-242.
- Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala*, 19(1), 101-116.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017) *El aprendizaje de inglés en América Latina*. Pearson.
- Cruz Arcila, F. (2023). English language teaching in Colombia amidst the armed conflict: a case study of teacher positioning vis a vis policy, practice, and the profession. En N. Miranda, A. M. de Mejía y S. Valencia Giraldo (eds.), *Language education in Colombia: Critical perspectives and voices from the field* (pp. 114-130). Routledge.
- Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994.
- De Gústín, N. (2018). *El enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas (TBLT)*. Universidad de Valladolid.
- Del Valle, J. (2021). Notas para una teoría glotopolítica. *Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11(1), 11-20.
- Delmastro, A.L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230.
- Deng, Z. (2010). Curriculum planning and systems change. En B. McGaw, E. Baker y P. Peterson (eds.), *International encyclopedia of education* (3.ª ed., pp. 384-389). Elsevier.
- Deng, Z. (2017). Rethinking curriculum and teaching. En G. W. Noblit (ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). *Cali/Valle del Cauca*. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/76001_infografia.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Colombia, potencia mundial de la vida: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrollo-web.pdf>
- Doyle, H. y Parrish, M. (2012). Investigating students' ways to learn English outside of class: a researchers' narrative. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 196-203.
- Durán Acero, K. y López Casasbuenas, C. (2014). Uso del español en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso. *Adelante Ahead*, 5(2), 33-41.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R. y Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Fonseca, M. y Aguaded, J. (2007). *Enseñar en la universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Netbiblo.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University Press.
- Gamboa, A. (dir.) (15 de abril de 2023). *Telepacífico noticias* [Noticiero]. Emisión 1:00 p. m. Telepacífico.
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del ABP en la enseñanza universitaria: análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación*, 23(76), 73-93.
- González, A. (2015). ¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia. En K. Silva, M. Mastrella-de-Andrade y C. Pereira Filho (eds.), *A formação*

- de profesores de lenguas: Políticas, proyectos e parcerias (pp. 33-54). Pontes Editores.
- González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala*, 12(18), 309-332.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Routledge.
- Guastalegnanne, H. (2019). Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *Letras*, 79(1), 104-120.
- Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: the inherited disdain for our native languages. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 16(1), 11-24.
- Guerrero, C. H. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A critical discourse analysis. *Signo y Pensamiento*, 57(29), 294-313.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langage*, 83(1), 5-34.
- Gutiérrez Duque, D. M. (2023). Impacto de la formación normalista y/o en el Programa de Formación Complementaria PFC en la selección de la carrera en licenciatura para la enseñanza del inglés. En: O. Medina Cobo (comp.), *Del campo cultural al campo pedagógico: diálogos interculturales y procesos formativos*. Editorial Ambientes de Aprendizaje e Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali.
- Gutiérrez Duque, D. M. y Mayora, C. A. (2021). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 62(1), 33-62.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press.
- Henry, J. (1994). *Teaching through projects*. Kogan Page Limited.
- Hope, W. (2002) Implementing educational policy some considerations for principals. *The Clearing House*, 76(1), 40-43.
- Hornberger, N. H. y De Korne, H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. En: M. Martin-Jones y D. Martin (eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (pp. 247-258). Routledge.
- Horst, M. (2009). Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. En Z. Han y N. J. Anderson (eds.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (pp. 40-64). Michigan State University Press.
- Hung, W., Jonassen, D. H. y Liu, R. (2008). Problem-based learning. En J. M. Spector, J. G. van Merriënboer, M. D., Merrill y M. Driscoll (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485-506). Erlbaum.
- Hymes, D. (1980). Ethnographic monitoring. En D. Hymes (ed.), *Language in education: Ethnolinguistic essays* (pp. 104-118). Center for Applied Linguistics.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2020). *Guía de orientación Saber 11: 2021-1*. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Guia-de-orientacion-Saber-11.-2021-1-Pdf-accesible.pdf>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J. y Sparks, R. (2006). Weak and strong novice readers of English as a foreign language: effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 161-185.
- Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing about curriculum innovations: implicit approaches in the OECD area* (Working Paper n.º 82). OECD Publishing.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero: ¿un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32(1), 35-62.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 151-86.

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41 214.
- Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. 12 de julio de 2013. Diario Oficial n.º 48 849.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4.ª ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- López, A. A., Roper Pacheco, J. y Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *Folios*, 34(2), 77-91.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, (342), 579-604.
- Lynch, M. (11 de agosto de 2017). *What is the difference between problem, project and challenge based learning?* The Edvocate. Recuperado el 22 de abril de 2018 de <http://www.theedadvocate.org/difference-problem-project-challenge-based-learning>
- Maguire, M., Braun, A. y Ball, S. J. (2015). «Where you stand depends on where you sit»: the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4) 485-499.
- Marmolejo, M. y Mayora, C. (2020). El currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple. *Revista Boletín Redipe*, 9(2). 108-131.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6.ª ed.). Sage.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158) 11-21.
- Mayora, C. y Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2), 685-707.
- Méndez Rivera, P., Garzón Duarte, E., Noriega Borja, J., Rodríguez Motavita, F. y Osorio Junca, G. (2020). *English teacher: Subjetividad e inglés en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés, ¡el reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/06/24/bunny-bonita-guia-de-docentes>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras: Educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-326351_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales*. https://ienormalsuperiordesincelejo.weebly.com/uploads/5/3/8/1/53819123/orientaciones_para_el_fortalecimiento_del_ingl%C3%A9s.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés: Grados 6º a 11º*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés: Grados transición a 5º de primaria*. <https://www.englishtimevalle2020.com/wp-content/uploads/2020/10/DBA-TRANSICION%C3%81N-Y-PRIMARIA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *English, please! Fast Track* (t. 1-3). Richmond-MEN. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/category/english-please/>
- Ministerio de Educación Nacional (2016d). *Esquema curricular sugerido: Grados 6º a 11º*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/09/Esquema-Curricular-Espa_RevMEN.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2016e). *Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE*. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/guia-fortalecimiento-curricular.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016f). *Mallas de aprendizaje de inglés: Para transición a 5° de primaria*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Mallas-de-Aprendizaje_VF-1-1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016g). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo sugerido de inglés: Grados 6° a 11°*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Anexo-14-Orientaciones-y-principios-Pedagogicos_RevMEN_VF.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016h). *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación: Grados transición a 5° de primaria*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-y-principios-pedagogicos-del-curriculo-sugerido-de-ingles/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016h). *Way to go!* <https://eco.colombiaaprende.edu.co/category/way-to-go/>
- Ministerio de Educación Nacional y British Council. (2013). *My ABC English Kit: Supplementary materials for English learning and teaching in primary schools in Colombia*. <https://portafoliodevalen.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/guiametodologicamyabc.pdf>
- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: curriculum as product, only? *Working Papers in Educational Linguistics*, 31(2), 19-38.
- Miranda, N. (2018). *Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: Rastreo de su trayectoria desde las aulas* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Quindío.
- Miranda, N. (2020). Apropiación de la política nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa no focalizada. En L. M. Del Basto Sabogal, Z. Camargo Martínez y C. Orozco Giraldo (eds.), *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia* (pp. 533-598). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Miranda, N. (2021). Appropriation of Colombian ELT policy in a targeted school: the creation of an «elite» yet needy school in the public education system. En K. M. Bailey y D. Christian (eds.), *Research on teaching and learning English in under-resourced contexts* (pp. 72-84). Routledge y TIRF.
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2010). Infrastructure and resources of private schools in Cali and the implementation of the Bilingual Colombia Program. *HOW Journal*, 17(1), 11-30.
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala*, 16(29), 67-125
- Miranda, N. y Gutiérrez, D. (2019). *Informe extendido de cierre actividad 9: Acompañamiento a instituciones educativas para fortalecer el inglés y aumentar la intensidad horaria de esta área desde el PEI*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Miranda, N. y Ramírez, L. E. (2011). ¿Quiénes dirigen las instituciones educativas en Cali? Perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de estratos 1 a 4. *Educación y Educadores*, 14(3), 559-576.
- Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the «challenge»: ELT policy ideology and the new breach among state-funded schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294.
- Miranda, N., Echeverry-Portela, A., Samacá, G., Tejada, H., Cruz, J., García, L., García, J., Monroy, M., Vásquez, E. y Bolívar Agudelo, M. J. (2016). *Programa Nacional de Bilingüismo en Cali-Colombia: Instituciones, directivos docentes, estudiantes y padres de familia: Un diagnóstico*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Miranda Montenegro, I. R. (2020). Aproximación glotopolítica a las políticas de bilingüismo en Colombia. *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20(2), 8-19.
- Miranda Montenegro, I. R. (2023). *Globalización y bilingüización en Colombia*. Editorial UPTC.
- Nunan, D. (1993). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 55-65). Heinle y Heinle.

- Olaya-Mesa, M. L. y Mora, W. A. (2023). Elementary teachers' conceptions towards the incorporation of English in their teaching practices. *HOW Journal*, 30(2), 110-134.
- Ordoñez, C. L. (2008). Education for bilingualism in international languages in a monolingual socio-linguistic context. *Lenguaje*, 36(2), 353-384.
- Ordoñez, C. L. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom and beyond. *Profile*, 13(2), 147-161
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *La educación en Colombia*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/decadas/356787:Informe-OCDE-La-Educacion-en-Colombia>
- Pérez, Y., Rey, L. y Rosado, N. (2019). Characteristics of EFL curriculum in the Colombian Caribbean Coast: The case of 12 State schools. *English Language Teaching*, 12(11), 85-96.
- Peña Dix, B. y de Mejía, A. M. (2012). Policy perspectives from Colombia. En M. Byram y L. Parmenter (eds.), *The common European framework of references: The globalisation of language education policy* (pp. 140-148). Multilingual Matters.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2011). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48(1), 209-225.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Ravid, R. (2020). *Practical statistics for educators* (6.ª ed.). Rowman & Littlefield.
- Resolución 09317 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por lo cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones. 6 de mayo de 2016.
- Ricento, T. y Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Richards, J. C. (2014). The ELT textbook. En S. Garton y K. Graves (eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 19-36). Macmillan Palgrave.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.ª ed.). Cambridge University Press.
- Rincón, G. (2022). Revisemos la historia: ¿cuándo y por qué surge la propuesta de hacer proyectos en la Escuela? En F. Jurado y A. Bautista (comps.), *Gloria Rincón Bonilla y la didáctica del lenguaje: Ensayos sobre pedagogía por proyectos e investigación en el aula* (pp. 139-167). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y ABP cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
- Sánchez Jabba, A. (2012). *El bilingüismo en los bachilleres colombianos*. Banco de la República.
- Sánchez Jabba, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Banco de la República.
- Sánchez Moreano, S., Miranda, N., Tejada-Sánchez, I., Barrera, J., González, A., Hernández, O. C., Ortega, Y. y Cortés, Y. (2023). Por una praxis educativa bi/pluri/multi/lingüe en Colombia. *Notas de Política en Educación*, (8). <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2023/NotaDePolitica-Praxisbi%3Apluri%3Amulti.pdf>
- Sánchez Solarte, A. C. y Obando Guerrero, G. V. (2008). Is Colombia ready for «bilingualism»? *Profile*, 9(1), 181-196.
- Sayer, P. (2018). Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73(2), 58-70.
- Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social (2017). *Comuna 9*. <https://www.cali.gov.co/documentos/1593/comuna-9/>
- Secretaría de Educación Municipal y Fundación Alliance Multilingual Centers. (2015). *Cartilla base para la etapa de formulación de la política pública de bilingüismo en Santiago de Cali*. Alcaldía de Santiago de Cali.
- Secretaría de Educación Municipal y Universidad del Valle. (2016). *La política pública de bilingüismo en Santiago de Cali*. <https://asocopri.com.co/POLITICA%20PUBLICA%20DE%20BILINGUISMO.pdf>

- Sierra Piedrahita, A. M., y Echeverri Sucerquia, P. A. (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Íkala*, 25(1), 137-152.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stockwell, G. (2013). Tracking learner usage of mobile phones for language learning outside of the classroom. *Calico Journal*, 30(1), 118-136.
- Stoller, F. (2002). Project work: a means to promote language and work. En J. Richards y W. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 107-118). Cambridge University Press.
- Thomas, P. y Gregson, M. (1991). La problemática de la enseñanza del inglés en la Educación Básica. *Opinión Pedagógica*, 6(1), 47-56.
- Thornbury, S. (2011). Language teaching methodology. En J. Simpson (ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 185-199). Routledge.
- Tollefson, J. W. (2013). Language policies in a time of crisis and transformation. En: J. W. Tollefson (ed.), *Language policies in education: Critical issues* (2.ª ed., pp. 11-24). Routledge.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tunnerann Bemheim, C. (2014). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48(1), 21-32.
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellin, Colombia*. Deep University Press.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15(1), 27-43.
- Valencia Giraldo, S., Miranda, N. y de Mejía, A. M. (2023). Multilingual Colombia: dimensions of linguistic and cultural diversity. En N. Miranda, A. M. de Mejía y S. Valencia Giraldo (eds.), *Language Education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field* (pp. 13-30). Routledge.
- Van der Aa, J. y Blommaert, J. (2011). Ethnographic monitoring: Hymes' unfinished business in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 42(4), 319-334.
- Varona Archer, A. (2012). Analyzing the extensive reading approach: benefits and challenges in the Mexican context. *HOW Journal*, 19(1), 169-184.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Willis, J. A. (1996). *Framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Zúñiga, N., Valenzuela, F. y Peñafiel, D. (2003). *Construcción de un inventario de identificación de conductas del rol docente* [Tesis de grado no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ANEXOS

Anexo 1 Formato para la observación docente

Institución: Fecha:
Profesor acompañante: Docente IE:
Observación n.º: Duración de la observación:
Contenidos:
Objetivo de la clase:
Materiales:
Grado:

Momento	Eventos de la clase y estrategias pedagógicas	Interpretaciones y reflexiones
Inicio:		
Desarrollo:		
Cierre:		

Si en algún momento del tiempo asignado para la clase (antes de iniciar, durante su desarrollo o al final de este) se presentó alguna interrupción o evento que ocasionó la suspensión momentánea o total de la clase, por favor anótelo. Si fue momentánea, señale la duración del evento.

No _____ Sí _____

Evento de interrupción, tiempo y causas: _____

Anexo 2

Cuestionario de la entrevista grupal

De los directivos docentes:

1. ¿Qué papel juegan los directivos docentes en estos proyectos? Es decir, ¿qué actitudes, acciones u omisiones favorecen o limitan el éxito del proyecto?

De los documentos institucionales:

2. En la encuesta identificamos que han seguido trabajando en los documentos, ¿qué han hecho y qué ha motivado a hacer estos ajustes?
3. ¿Qué opinión tienen de las propuestas del MEN sobre las mallas curriculares para primaria y el CSI para secundaria?

De las prácticas pedagógicas:

4. Los resultados de la encuesta evidencian que, como resultado del proyecto, se dieron cambios de las prácticas pedagógicas como clases más conectadas con los DBA y los EBCI. No ocurre lo mismo con las mallas curriculares y el CSI. ¿Por qué creen ustedes que no se ha dado esta integración? ¿Creen conveniente hacerla? Y si es así, ¿qué se requiere?
5. Los lineamientos de política sugieren las metodologías por tareas, proyectos y pedagogía

basada en problemas. ¿Qué opinan de estas disposiciones? ¿Qué creen que necesitan o se requiere para incorporar estas metodologías en sus clases?

6. Los hallazgos de la encuesta evidencian que el aspecto más valorado del proyecto fue el acompañamiento de las prácticas de aula. ¿Podrían explicar por qué? ¿Cuál fue su experiencia?

De la cultura profesional y uso del inglés:

7. En la encuesta se identificó que el proyecto propició una mayor integración entre los docentes de primaria y secundaria. ¿En qué consistió esta integración?
8. También se encontró que ahora hay un mayor uso del inglés en las IEO. ¿Por qué se ha dado esto y cómo lo han percibido los estudiantes?

De los factores favorecedores:

9. ¿Cuáles de sus acciones como docentes favorecieron y cuáles limitaron el éxito del proyecto?
10. En la encuesta, se le dio gran importancia a la actitud de los profesores acompañantes para el éxito del proyecto. ¿Qué tipos de actitudes favorecen el proyecto?

Anexo 3

Autorización de los directivos docentes para utilizar la información de sus IEO

Propósito del estudio

La Universidad del Valle ha acompañado a IEO en los últimos años para el fortalecimiento del currículo de inglés, a través de proyectos de extensión que se realizan en colaboración con la Secretaría de Educación Municipal. Es importante conocer los avances y dificultades que han tenido estos proyectos para planear acciones que repercutan en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las profesoras Norbella Miranda y Diana Milena Gutiérrez, coordinadoras del acompañamiento curricular en el marco del convenio interadministrativo, ficha BP0204737-2019 «Mejoramiento del bilingüismo en las IEO», plantean en este estudio mostrar el impacto del proceso de acompañamiento curricular en algunas IEO de Cali.

Por favor, lea la siguiente información y formule sus preguntas, si las tiene, a: acompaamiento.bilinguismo@correounivalle.edu.co

Duración

El estudio tiene una duración de seis meses: de junio de 2020 a diciembre de 2020.

Procedimiento

Durante el estudio se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Encuestas en línea a los docentes de las IEO participantes.
- Análisis del documento de informe final: «Acompañamiento a instituciones educativas oficiales para fortalecer el inglés y aumentar su intensidad horaria desde el PEI».

Los informes finales del «Acompañamiento a instituciones educativas oficiales para fortalecer el inglés y aumentar su intensidad horaria desde el PEI» contienen información sobre el PEI, el plan de área y las prácticas pedagógicas institucionales. Este documento fue enviado vía correo

electrónico a las IEO participantes y en nuestros archivos reposa una copia, por lo cual *no* es necesario que lo remitan.

Confidencialidad

Se guardará confidencialidad de los datos en la producción académica que se genere, es decir, los nombres de las instituciones no serán divulgados y, en su reemplazo, usaremos nombres ficticios que los rectores elijan.

Divulgación de resultados

Se socializarán los análisis de los resultados a través de publicaciones y participaciones en eventos académicos. En todos los casos, se guardará la confidencialidad de las instituciones participantes.

Participación

La participación de su IEO es totalmente voluntaria. Si decide hacerlo, puede retirarse en el momento que usted lo considere, sin ninguna consecuencia.

Beneficios

Este estudio permitirá ampliar el conocimiento sobre desarrollo curricular y enseñanza del inglés, apoyar procesos de desarrollo profesional docente y planear futuros proyectos de acompañamiento curricular.

Agradecemos su autorización para la participación de su IEO en este proyecto.

Norbella Miranda, Ph. D. Universidad del Valle
Diana Gutiérrez, Mgtr. IEO Normal Farallones

1. Información personal

Su nombre:

Su cargo en la IEO:

2. Datos de su IEO:

Nombre completo de su IEO:

Nombre ficticio que desea usar para su IEO en el proyecto:

3. ¿Acepta que su IEO participe en el estudio?

Sí

No

4. Fecha de la firma de este consentimiento (día, mes, año):

Anexo 4

Consentimiento informado de los docentes

Encuesta a docentes sobre Acompañamiento Curricular para el fortalecimiento del inglés Convenio SEM-Univalle 2019

Consentimiento informado

1. Estimado/a docente,

Como participante del proyecto de Acompañamiento curricular para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el marco del convenio SEM-Univalle 2019, lo/la estamos invitando a responder una encuesta. La encuesta hace parte de un estudio que tiene como finalidad analizar avances, dificultades e impacto del Acompañamiento y está siendo ejecutado por las coordinadoras del proyecto: Diana Gutiérrez (IEO Normal Farallones) y Norbella Miranda (Universidad del Valle).

Si usted acepta contestar la encuesta, esta página lo/la dirigirá a ella. La encuesta tiene en total 39 preguntas sobre características generales de su IEO, su experiencia de participación en el Acompañamiento curricular y su opinión sobre proyectos de esta clase. Contestar la encuesta tomará alrededor de 15 minutos.

Los resultados de la encuesta permitirán ampliar el conocimiento sobre desarrollo curricular y enseñanza del inglés, apoyar procesos de desarrollo profesional docente y planear futuros proyectos de acompañamiento curricular.

Su participación en la encuesta no le genera riesgos físicos, sociales o económicos. Su información estará protegida y mantendremos la confidencialidad de sus respuestas. Si usted acepta participar, pero en el transcurso de la encuesta decide retirarse, lo puede hacer; no hay penalidades o consecuencias por esta decisión. Si usted tiene alguna pregunta antes o después de participar, puede escribir a acompanamiento.bilinguismo@correounivalle.edu.co

Por favor marque si desea participar o no en el estudio. Si acepta participar, usted está indicando que ha leído este consentimiento y está de acuerdo con sus términos.

1. Sí acepto participar
2. No acepto participar

Anexo 5

IEO Oriente Nuevo, plan de aula del grado 2, segundo período, sección de actividades

Actividades

Pregunta problematizadora: *What's your favorite part of your body?*

- Reconocimiento de las principales partes del cuerpo con ilustraciones a manera de *flashcards*.
- Consignación en el cuaderno de las partes del cuerpo estudiadas con el dibujo respectivo.
- Elaboración en clase de tarjeta sobre: *Mother's Day*.

Tarea: cortar y pegar una figura humana señalando las partes del cuerpo con sus nombres en inglés. Elaborar tabla de lotería en casa con las partes del cuerpo asignadas.

- Juego de lotería sobre las partes del cuerpo elaborada por los estudiantes.
- Canción y video *Head and shoulders*.
- Realización de ficha de trabajo en clase a manera de repaso del tema.

Pregunta problematizadora: *What does family mean to you?*

- Breve reflexión en clase sobre el significado personal de la palabra «familia».
- Uso de póster o *flashcards* para interiorizar vocabulario sobre la familia.
- Consignación del vocabulario en el cuaderno con dibujo.
- Trabajo en equipos: rompecabezas sobre la familia. Cada equipo arma un miembro diferente de la familia y luego presenta al resto de la clase. Igualmente dicen el nombre de este personaje en su familia.

- **Juego:** *Tic-tac-toe* (triqui). Repaso del vocabulario visto. La profesora dibuja en el tablero una rejilla dividida en nueve partes. En cada espacio escribe una palabra en inglés del vocabulario visto. Se divide al grupo en dos equipos: las «O» y las «X». Dos miembros de equipo contrario pasan al frente. Se les muestra una imagen de un miembro de la familia, el estudiante, si lo sabe, borra la palabra en el tablero y escribe O/X según corresponda. El primer equipo en conseguir tres O/X en consecutivo horizontal, vertical o diagonal es el ganador.
- Realización de ficha de trabajo n.º 6 «Family»: unir palabras e imágenes. Encerrar la palabra correspondiente al dibujo dado. Completar texto corto con palabras sobre la familia, el cual está ilustrado con dibujos (pictograma). Practicar rima:

My Family

This is my father, short and stout.

This is my mother with children about.

This is my brother, tall you see.

This is my sister, with a doll on her knee.

This is the baby, sure to grow.

This is my family all in a row.

Pregunta problematizadora: *What does your house look like?*

- La maestra muestra a los estudiantes *flashcards* con póster sobre las partes de la casa.
- Video sobre las partes de la casa. Práctica y fortalecimiento del vocabulario.
- Consignación en cuaderno con dibujos de las partes de la casa.

Tarea: cada estudiante debe realizar la maqueta sobre las partes de su casa. Etiquetar los nombres en inglés. Preparar breve exposición en clase.

- Presentación de maquetas con breve exposición en clase usando el vocabulario visto.
- Actividad en clase: «La casa de mis sueños». Cada estudiante recibe la ficha de trabajo n.º 7 para dibujar/cortar y pegar las partes de la casa de sus sueños con los nombres en inglés. Decora y expone a sus compañeros de clase. Exposición de trabajos en el salón de clase a manera de mural.

Pregunta problematizadora: *What is your favorite food and drink?*

- La maestra ilustra con *flashcards* el vocabulario clave sobre comida saludable en cuanto a frutas y verduras. Asociación de imágenes con palabras en inglés.
- Consignación en el cuaderno sobre el tema con dibujos. Explicación de la expresión:
Do you like...? No, I don't /Yes, I do.
- Práctica adicional: la profesora hace el diseño de un refrigerador con los alimentos estudiados. Cada estudiante pasa al frente y toma para sí el alimento favorito, haciendo énfasis en las palabras nuevas y su utilización.

Tarea: recortar y pegar tus comidas saludables preferidas. Escribir los nombres en inglés.

- Juego de escalera sobre frutas y verduras y la expresión *Do you like...?* Los estudiantes deben contestar la pregunta de manera afirmativa/negativa, de acuerdo con el alimento y sus preferencias al avanzar durante el juego. Con las escaleras suben y con las serpientes bajan. La profesora puede realizar el diseño sobre un juego de escalera tradicional. Hacer copias para que los estudiantes trabajen en equipo en clase.
- Realización de ficha de trabajo n.º 8: actividades variadas de afianzamiento tales como sopa de letras sobre frutas y verduras, completar las palabras alusivas a las imágenes sobre frutas y verduras, contestar las preguntas con *Do you like...?* de manera afirmativa y negativa, según las preferencias.
- Actividad sencilla alusiva al día de independencia de Colombia y Estados Unidos. (celebrados el 20 y el 4 de julio, respectivamente)
- Actividad de repaso previa a evaluación final.

Presentación evaluación final de periodo de manera oral o escrita.

Anexo 6

IEO Trazando Rutas: ejemplo de contenidos y unidades para grado 1° según el plan de área de inglés

Grado	Primero		
Periodos	I	II	III
Unidades	En la escuela	Mi lindo salón	En la cafetería
Contenidos	1. Saludos formales e informales: <i>What's your name? My name is... Hello! Hi! Good morning, Good afternoon, Good evening. Pleased to meet you. Thank you. How are you?</i> 2. Despedidas: <i>Bye, bye. We're leaving. Come back soon. See you. Good bye. Bye, bye. Have a good day!</i> 3. Vocabularios relacionado al colegio: <i>ruler, classroom, sharpener, eraser, book, notebook, break, homework, book, backpack, map, principal scissors, teacher, student.</i>	1. Recibir y dar instrucciones: <i>Stand up/ straight! Sit down! Turn around! Put in /out! Write! Read! Listen! Cut! Draw! Raise your hands! May I...? Be quiet, please!</i> 2. Colores: <i>white, black, brown, yellow, red, pink, orange, blue, green, gray, purple.</i>	1. Órdenes: <i>Come on! Help me! Put away! Go to the board! Come to the front! Come on everyone!</i> 2. Números: <i>Numbers 1 to 30, There is..., There are..., Take out...!</i> 3. Alimentos: <i>Fruits: bananas, oranges, pears, apples, strawberries. Vegetables: one head of lettuce, tomatoes, onions, red peppers, cucumbers, carrots.</i>

Anexo 7

Guía y formato de autoobservación docente para acompañamiento en el aula

Acompañamiento a instituciones educativas oficiales para fortalecer el inglés y aumentar su intensidad horaria desde el PEI

Guía para la autoobservación docente 2019²⁴

La observación y la autoobservación son herramientas de aprendizaje y medios para el desarrollo profesional (Bailey *et al.*, 2001; Wajnryb, 1992). A través de ellas, los docentes tenemos la oportunidad de notar aspectos de la práctica pedagógica

que pueden pasar desapercibidos en la cotidianidad y detenernos a hacer reflexiones que nos permitan comprender nuestras actuaciones, plantear y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a nuestros estudiantes, y seguir creciendo como profesionales. En el proyecto de Acompañamiento a IEO para el fortalecimiento del inglés, la autoobservación y la observación son puntos de apoyo para generar mejores prácticas en el aula que conlleven a fortalecer el inglés.

²⁴ Este documento retoma elementos de los formatos de observación elaborados en los proyectos de acompañamiento curricular de la SEM (2017 y 2018) y de la guía y formato de observación de la Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Autoobservación

Objetivo:	Documentar, sistematizar y analizar las prácticas pedagógicas a partir de la autoevaluación.
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elija un grado y un grupo en el que enseña. Seleccione el grupo que considere promedio o debajo del promedio. 2. Destine dos semanas para la autoobservación de sus clases con el grupo. 3. En lo posible, grabe audio o video de sus clases. Estos registros harán más fácil la narración su práctica. 4. Use la guía de autoobservación en la página 2. 5. Complete la información de la clase (fecha, tema, objetivos, contenidos, materiales, etc.). 6. Una vez terminada la clase, y lo más brevemente posible después de ella, describa en la segunda columna las actividades de enseñanza en forma secuencial. Escriba detalles de los eventos y estrategias usadas del inicio, desarrollo y cierre de la clase. 7. En la tercera columna escriba sus reflexiones. Para cada momento de la clase pregúntese: (a) si las actividades generaron interés en los estudiantes, (b) si los estudiantes tuvieron la oportunidad de usar la lengua significativamente, (c) si las actividades contribuyeron al objetivo planteado. 8. Al terminar el ciclo de autoobservaciones y con base en la información recogida, escriba un texto de una página que contenga sus reflexiones sobre las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas emplea para la enseñanza del inglés? b. ¿Qué significan esas prácticas pedagógicas? Es decir, ¿cómo se relacionan con su manera de ver la enseñanza y la lengua? c. ¿Las prácticas empleadas conllevan a los resultados esperados planteados en los objetivos? ¿Hay evidencia para ello? ¿Qué factores influyen en los resultados? d. ¿Cómo puede mejorar sus prácticas pedagógicas? e. ¿Cómo se relacionan sus prácticas en el aula con los documentos institucionales (PEI y plan de área) y los documentos de política nacional (EBCI, DBA, malla curricular; CSI, materiales producidos por el MEN)? Si nota usted poca o ninguna relación entre sus prácticas de aula y los documentos institucionales u oficiales, ¿podría explicar a qué se debe?

Las reflexiones del punto 8 serán discutidas con el profesor que acompaña a su IEO para el mejoramiento del inglés. Por favor, tenga el documento a la mano y entregue una copia al profesor.

Guía para la autoobservación

Fecha: _____
 Tema: _____
 Objetivos: _____
 Contenidos: _____
 Materiales: _____

Si en algún momento del tiempo asignado para la clase (antes de iniciar, durante su desarrollo o al final de este) se presentó alguna interrupción o evento que ocasionó la suspensión momentánea o total de la clase, por favor anótelos. Si fue momentánea, señale la duración del evento. Gracias.


No ____ Sí ____

Evento de interrupción, tiempo y causas: _____

Momento	Eventos de la clase y estrategias pedagógicas	Interpretaciones y reflexiones
Inicio:		
Desarrollo:		
Cierre:		


AUTORES

Shirley Astudillo

 0009-0009-5759-945X
shirleyastudillo85@gmail.com


Docente de primaria en el programa de inmersión lingüística de Jeffreys Grove Magnet Elementary School en Raleigh, Carolina del Norte, Estados Unidos. Licenciada en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés-Francés (Universidad del Valle). Se ha desempeñado como profesora en colegios bilingües y en el Centro de Lenguas y Culturas de la Universidad del Valle.

Andrés Iván Bernal Vargas

 0009-0008-8070-7343
andres.bernal@correounivalle.edu.co

Licenciado en Lenguas Modernas Inglés-Francés (Universidad de Nariño), especialista en Docencia para la Educación Superior (Universidad Santiago de Cali) y magíster en Lingüística y Español (Universidad del Valle). Orienta cursos de francés en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Es Director de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés. Sus intereses investigativos incluyen las estrategias de aprendizaje, la didáctica, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras.

Diana Milena Gutiérrez Duque

 0000-0002-8713-6001
diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

Licenciada en Lenguas Extranjeras (Universidad del Valle) y magíster en Lingüística y Español, línea de aprendizaje de lenguas extranjeras (Universidad del Valle). Ha trabajado con la Universidad del Valle y con la Universidad

Autónoma de Occidente en proyectos de asesoría y consultoría académica para el área de inglés en instituciones educativas oficiales.

Ángela Patricia Echeverry Portela

 0009-0001-6151-2144

echeverry.angela@correounivalle.edu.co

Docente de cátedra de inglés con fines generales y académicos de la Universidad del Valle. Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad del Valle) y magíster en Administración de Empresas (Universidad del Valle). Cuenta con experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera y en creación de material de apoyo docente, elaboración de manuales de referencia y diseño de evaluaciones. Trabaja en plataformas virtuales para promover el aprendizaje autónomo. Ha publicado libros y artículos de investigación en revistas nacionales.

Carlos Mayora

 0000-0002-7674-5354

carlos.mayora@correounivalle.edu.co

Profesor asociado en el área de lingüística aplicada del Departamento de Lingüística y Filología de la Universidad del Valle. Licenciado en Inglés como lengua extranjera (Instituto Pedagógico de Caracas) y magíster en Lingüística Aplicada (Universidad Simón Bolívar, Venezuela). Sus intereses investigativos incluyen la didáctica de las lenguas extranjeras, las variables psicológicas que inciden en la adquisición de lenguas y la política y planeación lingüística. En la Universidad del Valle ha sido coordinador del Programa de Formación y Desarrollo Profesional Docente en Inglés, representante de la Escuela de Ciencias del Lenguaje ante el Comité de Credenciales de la Facultad de Humanidades y jefe del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras.

Diana Patricia Mina Torres

 0009-0007-6411-695X

dimigo4@gmail.com

Profesora de tiempo completo en la Fundación Universitaria María Cano. Licenciada en Lenguas Modernas y Especialista en Educación Bilingüe (Universidad del Valle) y magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos (Universidad de San Buenaventura). Ha participado en varios proyectos de acompañamiento curricular a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali.

Norbella Miranda

 0000-0003-4758-7155

norbella.miranda@correounivalle.edu.co

Profesora jubilada de la Universidad del Valle. Licenciada en Idiomas (Universidad Industrial de Santander), especialista en Enseñanza del Inglés (Universidad Industrial de Santander), magíster en Educación (Pontificia Universidad Javeriana) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío). Su trayectoria articula formación avanzada e investigación en educación de lenguas. Su trabajo se sitúa en la intersección entre educación de lenguas, política y planificación lingüística, interculturalidad crítica y decolonialidad. Ha liderado proyectos de investigación, análisis y construcción de política lingüística y extensión universitaria orientados a la transformación de prácticas educativas. Es integrante del grupo EILA y de REDPoliDiversa, par evaluadora de Minciencias y profesora invitada en seminarios doctorales sobre multilingüismo, política y planificación lingüística e investigación cualitativa en educación.







Programa ditorial

**Vicerrectoría de
Investigaciones**

Universidad del Valle
Campus Meléndez
Calle 13 N° 100-00, Cali

Tfons.: (57) 602 3212227 | 602 3212100 ext. 7687
Edificio Administración Central E01, espacio 1001
<https://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co

    | [programaeditorialunivalle](https://programaeditorialunivalle.edu.co)