

La investigación desde paradigmas sociales

Pensar la Sostenibilidad

Autores: Bayona Velásquez, M., Pérez Correa, K, Botello Calvo, A., Polo Benítez, J., Castro Melo, G., Zamora Hernández, K., Orozco López, D., Rueda Díaz, K., Torres Morales, K., Manjarres Tete., A., De La Hoz Suárez, A., Luna Morán, I., Sánchez Buitrago, J., Ramos Celin, P., Cardozo Montilla, D., Ospina Rodriguez, J., Ospina Pacheco, M., Pérez Castillo, O.



**EDUCACIÓN
SUPERIOR DE
CALIDAD AL
SERVICIO DE
LA GENTE**



ISBN 978-958-52579-7-9
2022

La Investigación desde Paradigmas Sociales: Pensar la Sostenibilidad

Vol. 2

ISBN 978-958-52579-7-9

©2022 Ediciones INFOTEP HVG
Ciénaga, Magdalena.



©2022 Derechos Reservados INFOTEP HVG

La Investigación desde Paradigmas Sociales: Pensar la Sostenibilidad

Todos los contenidos de este texto (incluyendo, pero no limitado a, texto, logotipos, contenido, fotografías, audio, botones, nombres comerciales y video) están sujetos a derechos de propiedad por las leyes de Derechos de Autor y demás Leyes relativas Internacionales y de terceros titulares de estos que han autorizado debidamente su inclusión.

En ningún caso se entenderá que se concede licencia alguna o se efectúa renuncia, transmisión, cesión total o parcial de derechos, no se confiere ningún derecho, y en especial, de alteración, exportación, reproducción, distribución o comunicación pública sobre dichos contenidos sin la previa autorización expresa de los autores o de los titulares correspondientes.

Autores

Bayona Velásquez, M., Pérez Correa, K., Botello Calvo, A., Polo Benítez, J., Castro Melo, G., Zamora Hernández, K., Orozco López, D., Rueda Díaz, K., Torres Morales, K., Manjarres Tete., A., De La Hoz Suárez, A., Luna Morán, I., Sánchez Buitrago, J., Ramos Celin, P., Cardozo Montilla, D., Ospina Rodriguez, J., Ospina Pacheco, M., Pérez Castillo, O.

Coordinador Editorial

Viloria Escobar, Javier

Portada

Sepúlveda, Carlos

Edición y diagramación

Egea Lavalle, María Fernanda

ISBN 978-958-52579-7-9

Año

2022

PRÓLOGO

Cuando el Dr. Javier Viloria, me hizo la invitación a la escritura del prólogo del libro, lo entendí como la responsabilidad por mostrar ante el público lector, el comprender cada uno de los proyectos que se muestran en este, implicó no solo comprender sino introspectarme en el camino para la búsqueda de la verdad, develar las realidades en la construcción del conocimiento en cada uno de los problemas; lo más curioso fue entender el entramado de cada problema y sus soluciones en la visión de “sostenibilidad” a partir de cada investigación su comprensión holística, y sus consecuencias sociológicas implica un sin número de preocupaciones que orientan la posible construcción cooperativa del conocimiento de manera interdisciplinaria, la cual más que conjunciones de abstracciones, permea un sentir crítico y reflexivo con consecuencias sociológicas a través de la investigación con soluciones complejas a problemas complejos para la sana convivencia en las diferentes situaciones conflictivas de la sociedad actual y entender la investigación como formas que me inquietan por la pregunta ¿Una única responsabilidad de las ciencias sociales? Dar respuesta al interrogante me traslada a la curiosidad por identificar, cada uno de los apartes que ilustran sobre temas pertinentes con aportes a los problemas interdisciplinarios y transdisciplinarios de la sociedad actual, cómo lo es la sostenibilidad, e intento mostrar de manera suscita a los lectores cada una de las siguientes propuestas de investigación.

Entre los estudios iniciales: Tendencias en la producción de estudios sobre la cultura de paz en contextos educativos en la primera infancia, después de una revisión amplia sobre la producción científica en cuanto al tema expuesto, soportada en fuentes fiables y análisis de redes, infiriendo en la necesidad de fomentar la cultura de paz, en estos contextos, necesarios para la formación de seres humanos integrales que contribuyan al fortalecimiento del tejido social y aporten a la generación de ambientes de convivencia pacífica.

Por su parte, el tema “Análisis sistemático de las funciones ejecutivas como habilidades adaptativas en el aprendizaje de niños escolarizados” identificó en 36 estudios de investigaciones realizadas alrededor del mundo, que las Funciones Ejecutivas tienen una incidencia en el aprendizaje de niños escolarizados y Colombia ha sido uno de los países con mayor número de aportes en la temática.

Importante reconocer en el texto, los estudios etnográficos, útiles en las concepciones del trabajo infantil en la vereda San Miguel de Buenaventura, actividades propias de los contextos aprendidas en las interacciones familiares.

La historicidad metodológica y el análisis crítico-hermenéutico de documentos en investigación para el estudio de la didáctica reciente en Colombia, determinó la ruta para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria, para solucionar problemas de la didáctica en la enseñanza de la historia y orientar en la definición de política educativa de esta, contenidos y metodologías que permitan descolonizar el

currículo, apoyado en la deconstrucción curricular de Ciencias Sociales, necesidad abordada con un interés emancipador (Grundy 1987; Habermas 1972).

El tema de la Diversidad sexual asimilada desde los factores desencadenantes de la discriminación en adolescentes de 18 a 20 años o víctimas del acoso escolar, ha resultado un problema de preocupación en los sistemas estudiantiles contemporáneos con consecuencias psicoemocionales y secuelas sociales que distorsionan las interacciones interpersonales entre alumnos, transformando a la institución en un espacio inseguro y poco gratificante para el aprendizaje y el desarrollo personal; investigación, que desde una postura epistémica cuantitativa-cualitativa, tipología descriptiva, reforma una recomposición del respeto en funcionalidad de la identidad de género, al colectivo LGTBI, la construcción y manifestación corporal de la sexualidad.

La cultura como eje transversal para la generación de conocimientos coligado a las costumbres de las comunidades en la región admitió abordar desde la identidad gastronómica artesanal en la Comunidad de Pueblo Viejo Magdalena, aproximar los elementos del costo asociados a la producción y considerarlos, dentro de los procesos productivos entre los pescadores productores, para determinar un sistema de costos que le permita establecer la cuantía monetaria para aplicar en la producción de productos artesanales como lisa seca, bollo de pescado y masa de macabí hacia la introducción y ampliación de los mercados de mayor valor, encontrando con ello el reconocimiento de unos productos gastronómicos relacionados con su cultura.

El estudio sobre las prácticas de participación en la gestión comunitaria, a partir de una lectura etnográfica de las organizaciones educativas, estudio de casos en el departamento del Magdalena, pudo caracterizar los factores que afectan su implementación, orientación y desarrollo de sus lineamientos en el campo educativo, así como la política real de participación establecida en la Institución, En términos de resultados, se aporta una recuperación de prácticas, acciones y testimonios, que sustentan las concepciones de participación y de gestión comunitaria en el campo educativo, con el ánimo de evaluar y transformar la cultura de gestión al interior de estas, enfocándose en el respeto de la cultura y la identidad social con perspectiva del bienestar colectivo y contribuyan a la transformación de las realidades del entorno.

Sobre la base del eje educativo, la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta, a partir de un análisis inicial de la lectura de la realidad del bilingüismo en las voces de los actores sociales, permitió detectar, la generación de tensiones, lo cual hizo necesario brindar lineamientos prospectivos de desarrollo para el fortalecimiento de la gestión pedagógica en perspectiva de posicionar y consolidar a las instituciones educativas oficiales como escenarios significativos que potencien el bilingüismo que orienten la gestión institucional.

Continuando con el eje educativo, en igual sentido metodológico, desde la lectura crítica del bilingüismo en Colombia y atendiendo los resultados de pruebas del saber 11° de inglés y con el análisis documental de los referentes legales a través de las distintas épocas en las que fueron surgiendo estos programas, se identificó que existe una meta aún lejana o brechas desde su implementación, entre los periodos 2007-2021; además, con la creación e implementación de cuatro Programas de Bilingüismo

con sus estrategias, sus resultados poco favorables, contrario a evidenciar niveles de progreso en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, dejando al descubierto una serie de desigualdades que deben subsanarse para lograr la meta esperada.

Por último, la investigación en la IE Manuel J del Castillo sur de Ciénaga, escenario de múltiples encuentros pluriculturales con la llegada de desplazados por la violencia y muchas familias venezolanas; Con un diseño etnometodológico en congruencia con aspectos fenomenológicos, naturalista y holísticos, estableció valiosos aportes de datos descriptivos del contexto y creencias de los sujetos participantes en el escenario educativo, permitió un análisis de la problemática socioeducativa y cultural y admitió identificar los factores que impulsan la exclusión y discriminación entre los sujetos, para lo cual se propuso una alternativa pedagógica, asemejando a la interculturalidad una estrategia dialógica, para la formación de docentes e internalizar en padres de familia la búsqueda de un cambio de actitud valorativa, como vía para La interculturalidad educativa, una estrategia pedagógica para la inclusión en una sana convivencia entre los niños de primera infancia

Vale resaltar el esfuerzo y sensibilidad a cada uno de los autores, por lo que expreso mis sentimientos de solidaridad respeto.

“La investigación desde las ciencias sociales más que un trabajo, es una sensibilidad por la problemática social”

Dra. Gregoria Polo Rivas

Lectura crítica del bilingüismo en Colombia a partir de los resultados de pruebas saber 11° de inglés

*Cardozo Montilla, Diana

**Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo

* Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. **Correo:** joswaldosanchez@unimagdalena

** Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Resumen

Este capítulo aborda el análisis de los resultados de la prueba Saber de inglés 11⁰¹ con el objetivo de evidenciar a través de ellos que, en Colombia, el bilingüismo es una meta aún lejana que ha abierto unas brechas a partir de su implementación. Para evidenciarlo, este análisis documental inició con la lectura del bilingüismo desde los referentes legales y fue avanzando a través de las distintas épocas en las que fueron surgiendo programas de bilingüismo en el país. La información se obtuvo a través de un análisis documental sobre los Informes de Resultados de la Prueba Saber 11° que ofrece la página del Instituto para la Evaluación de la Educación ICFES, iniciando en el año 2007 hasta el 2021; rango de tiempo en el que cuatro Programas de Bilingüismo se han creado y han implementado sus estrategias, brindando resultados poco favorables. Dichos resultados, contrario a evidenciar niveles de progreso en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, han dejado al descubierto una serie de desigualdades que deben subsanarse para lograr la meta esperada.

Palabras Clave

Bilingüismo, brecha, prueba Saber 11°.

Abstract

This chapter deals with the analysis of the results of Saber test of English 11⁰² with the aim of showing through them that, in Colombia, bilingualism is a distant goal that has opened some gaps from its implementation. To prove it, this documentary analysis began with the reading of bilingualism from legal references and progressed through the different periods in which bilingualism programs emerged in the country. The information was obtained through a documentary analysis about the Results Reports of the Saber 11° Test offered by the Institute for the Evaluation of Education ICFES page, starting in the year 2007 until 2021. Time range in

Para citar este capítulo: Cardozo, D y Sánchez, J. (2020). Lectura crítica del bilingüismo en Colombia a partir de los resultados de pruebas saber 11° de inglés. En J. Viloría Escobar (Ed.), *La Investigación desde Paradigmas Sociales: Pensar la Sostenibilidad* (pp. 112-124). Ediciones INFOTEP HVG

which four Bilingualism Programs have been created and have implemented their strategies, providing unfavorable results. These results, contrary to showing levels of progress in terms of the development of students' communicative competence, have revealed a series of inequalities that must be remedied to achieve the expected goal.

Keywords

Bilingualism, gap, Saber test.

Introducción

Los resultados de esta lectura crítica hacen parte de la investigación denominada “El bilingüismo (español – inglés) desde una perspectiva transformadora de la gestión en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta”, que se desarrolló en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena – RUDECOLOMBIA. La lectura de los resultados de las pruebas Saber de inglés 11° se constituyó como una de las perspectivas desde las cuales se configuró la realidad del bilingüismo en el país, abarcando un rango de tiempo comprendido entre 2016 y 2019; tiempo en el que se desarrolló la investigación. No obstante, en este capítulo se hace un abordaje crítico de esta misma perspectiva; pero, en un rango más amplio que constituye los años 2007 a 2021, por ser estos años en los que se logró recopilar información a través de la página del Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación ICFES³. El objetivo de este análisis es evidenciar, a través de esos resultados, las brechas que el bilingüismo ha abierto en el país. Esto significa que, contrario a unificar criterios, para que en Colombia se cumpla la meta de ser bilingüe al culminar la educación básica y media; a 2022, la meta está cada vez más alejada de la realidad. La evidencia más perceptible es que tan solo el 10% de los estudiantes del grado 11°, en Colombia, logran posicionarse en el nivel de desempeño B1 respecto al desarrollo de su competencia comunicativa en inglés, lo cual permite asegurar que en este país el bilingüismo no se ha logrado.

El bilingüismo en Colombia, ¿una meta esperada!

El término bilingüismo es referido en la Constitución Política de Colombia (1991), artículo 10, como la enseñanza de la lengua castellana, por ser la lengua oficial del país, y la lengua nativa para los grupos étnicos con tradición lingüística propia, al mismo tiempo. Reconocimiento que es reafirmado en la Ley General de Educación (1994), en los artículos 13 y 21 donde establecen el desarrollo de la cultura de los grupos étnicos; así como también, el desarrollo de habilidades comunicativas en su lengua nativa. No obstante, la misma Ley, en los artículos 21 y 22, establece como objetivos específicos, de la básica primaria y básica secundaria, la enseñanza de una lengua extranjera.

Desde ese momento en Colombia se enfatiza el bilingüismo, más que en la enseñanza de dos lenguas al mismo tiempo, en la enseñanza del castellano y el inglés como lengua extranjera. Entendiendo con ello que un individuo es bilingüe si se comunica en castellano e inglés y desconociendo que existen una multiplicidad de lenguas nativas que son habladas por los pueblos indígenas y que muchos de sus miembros son bilingües porque también se comunican en lengua castellana. Posición que es argumentada por Miranda y Valencia Giraldo (2019) al señalar que al abordar el bilingüismo en Colombia se privilegia el inglés y se excluye a la gran variedad de lenguas ancestrales que se hablan en el país.

¹ Pruebas Saber. Examen de estado que se implementa en Colombia con el objetivo de determinar el desarrollo de las competencias de los estudiantes en distintas áreas del saber, entre ellas, el inglés.

² Saber test of English 11°. State exam that is implemented in Colombia in order to determine the development of student skills in different areas of knowledge, including English.

³ ICFES antes denominado Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Entidad gubernamental encargada de diseñar e implementar las pruebas Saber en Colombia.

Por su parte los Lineamientos Curriculares (1998) señalan que el incluir la enseñanza de la lengua extranjera en los currículos educativos supone promover el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir del desarrollo de esta misma competencia que los estudiantes ya han desarrollado en su lengua materna. Aunque desde 1982 en Colombia se venía implementando, de manera opcional, un programa de inglés para secundaria (British Council, 2015), en 2004 se creó el primer Programa de Bilingüismo Inglés como Lengua extranjera: una estrategia para la competitividad que, como política nacional, instauraba la ley de bilingüismo. La vigencia del Programa se planteó para los años 2004 a 2019 y su objetivo era “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MENa, 2006, p. 6). Desde esta perspectiva el interés por ser de Colombia un país bilingüe obedece a políticas gubernamentales que apuntan al desarrollo económico de los países. Así lo manifiestan Miranda y Valencia Giraldo (2019) para quienes la enseñanza del inglés se debe a la ideología del conocimiento basado en la economía KBE (Knowledge Based Economy).

En ese orden de ideas y como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa, en el Plan Decenal de Educación 1996 -2005. La Educación un Compromiso de Todos, se establece el desarrollo de competencias. En el marco de este Plan surge el primero de los cuatro programas de bilingüismo. En los cuales se plantearon tres estrategias: la cualificación docente a través de su formación en la lengua extranjera y en metodología para la enseñanza; la producción y distribución de material didáctico y la vinculación de tecnologías; así como también, la definición de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MENa, 2006). Aunque allí se plantea la creación de políticas para el favorecimiento de la lengua materna, el castellano y las lenguas indígenas y criollas, se enfatiza más en las lenguas extranjeras como el inglés. Desde este referente se establece el bilingüismo como los “... diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura” (MENa, 2006, p. 5). Sin embargo, hace mayor énfasis en la enseñanza del inglés y obedece al carácter que tiene esta lengua como lengua universal.

Consecuente con lo anterior, el MEN establece que la enseñanza de la lengua extranjera en las instituciones educativas debe enfocarse en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y adopta como referencia internacional, mediante el Decreto 3870 de 2006 (MENb, 2006), el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras (MCE, 2001). Alineados con los niveles de dominio de la lengua expuestos en este referente, los Estándares formalizan sus propios niveles de desempeño de la lengua para los estudiantes al finalizar cada conjunto de grados. De esta manera se establece que, entre los grados 1º y 3º los estudiantes desarrollan el nivel principiante, A1; entre 4º y 5º el nivel básico A2.1; entre 6º y 7º el nivel básico A2.2; entre 8º y 9º el nivel pre intermedio B1.1 y, finalmente entre 10º y 11º el nivel pre intermedio B1.2. Con estos niveles se espera que, a su paso por el sistema de educación básica y media, los estudiantes logren desarrollar la competencia comunicativa en un nivel pre intermedio B1; lo cual significa que sean capaces de desarrollar habilidades comunicativas para ser competentes al comunicarse en la lengua extranjera, inglés.

Sin embargo, los resultados que históricamente se han obtenido en las pruebas Saber 11º de inglés, dejan en evidencia que la meta continúa estando muy alejada de la realidad, más aún en las instituciones educativas oficiales del país. De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2010 – 2014 “El objetivo del Gobierno es que a 2014 el 40% de los estudiantes de grado 11 logre desarrollar las habilidades y competencias del nivel Pre Intermedio B1 en el dominio del inglés” (MEN, 2010 - 2014, p. 90); aspectos evaluados a través de la Prueba Saber implementada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, la cual se constituye, desde el año 2000 en Colombia, como el único indicador oficial del nivel de desempeño en la competencia comunicativa que logran los estudiantes al finalizar su educación básica y media (Barletta, 2005).

¡No es una, son cuatro las brechas que ha abierto el bilingüismo en Colombia!

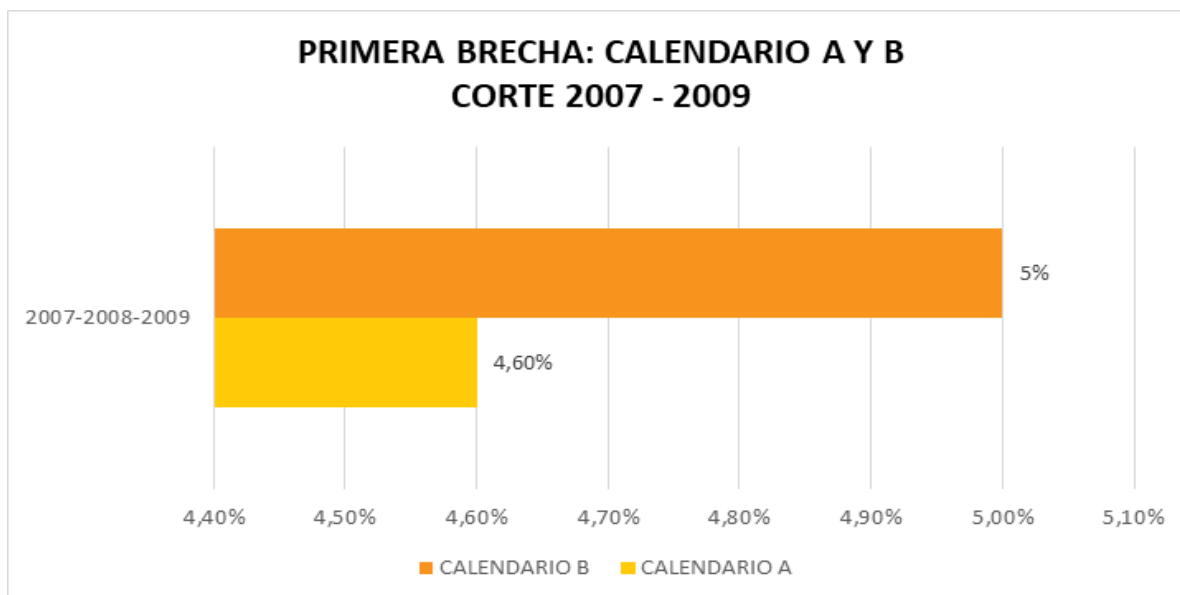
Si bien la meta propuesta se sustenta en unos argumentos sólidos para alcanzar el nivel de dominio de la lengua establecidos por el MEN, los resultados históricos de la Prueba

Saber 11° de inglés dejan en evidencia que la meta está muy lejos de ser alcanzada; pues, la implementación de la prueba ha permitido, además de clasificar el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes, observar el distanciamiento entre los resultados de las instituciones; en otras palabras, los resultados demuestran que se han abierto unas brechas en torno al bilingüismo. Estas brechas develan que no existe igualdad de condiciones para su implementación en las instituciones educativas del país y que, a medida que pasa el tiempo y surgen nuevas estrategias, contrario a cerrarlas, las abre aún más.

Ahora bien, la primera de estas brechas queda en evidencia a partir del análisis comparativo de las instituciones del calendario A y el calendario B que consiste en la primera clasificación. Cabe resaltar que calendario A hace referencia a las instituciones educativas que presentan la prueba en el primer semestre académico, estas son instituciones de carácter urbano y rural. Mientras que en el calendario B se ubican instituciones de carácter privado, la mayoría de ellas ubicadas en el sector rural y presentan la prueba en el segundo semestre del año. La segunda brecha se abre entre las instituciones urbanas y rurales del calendario A. La tercera, entre las instituciones oficiales y privadas que pertenecen al sector urbano. Finalmente, la cuarta brecha muestra el distanciamiento entre las instituciones focalizadas por el Programa Nacional de Bilingüismo y las no focalizadas.

A partir del análisis documental (Bisquerra, 2004) se realizó una lectura crítica de los resultados históricos de la prueba de inglés 11° que presenta el ICFES. Esta lectura se realizó en tres cortes considerando la fecha en la que finaliza cada uno de los Programas de Bilingüismo que hasta 2021 están vigentes e inicia en 2007 por ser el año desde el cual el ICFES presenta análisis histórico de sus resultados. De acuerdo con lo anterior, el primer corte se realizó entre los años 2007 a 2009, allí se evidencia que las instituciones educativas de calendario A tienen ubicados al 4,6% de sus estudiantes en el nivel B1; mientras que las de calendario B, entre los años 2008 y 2009, al 5% tal como se representa en la gráfica 1.

Gráfica 1. Primera brecha: calendario A y B. Corte 2007 - 2009



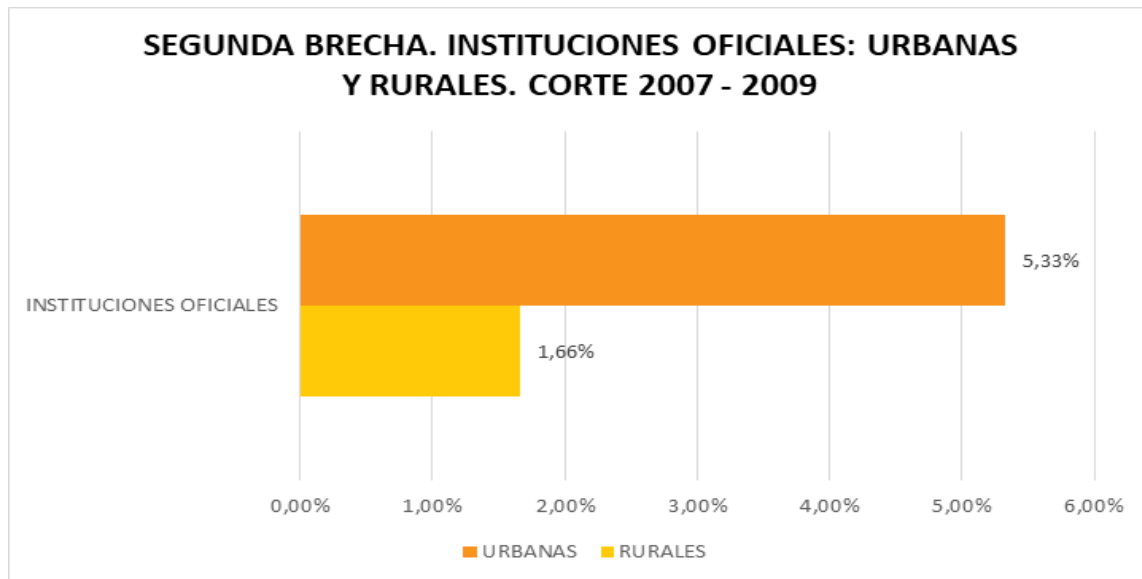
Fuente: ICFES (agosto de 2011)

Esta es la primera de las brechas que en este recorrido histórico se estará ampliando. Es necesario resaltar que más del 50% de los estudiantes, del calendario A y B, se ubican en el nivel A-, clasificación adicional que proporciona el ICFES para clasificar a aquellos estudiantes que no alcanzan a desarrollar el nivel de principiante A.

La segunda brecha se abre entre las instituciones que, siendo de calendario A y de carácter oficial, se clasifican en urbanas y rurales. De acuerdo con los resultados, las

instituciones urbanas evidencian mejores desempeños que las instituciones rurales. Pues, en las primeras, el porcentaje de estudiantes en el nivel B1 es de 5,33% posicionándose por encima de las instituciones rurales, 1,66%, tal como se evidencia en la gráfica 2.

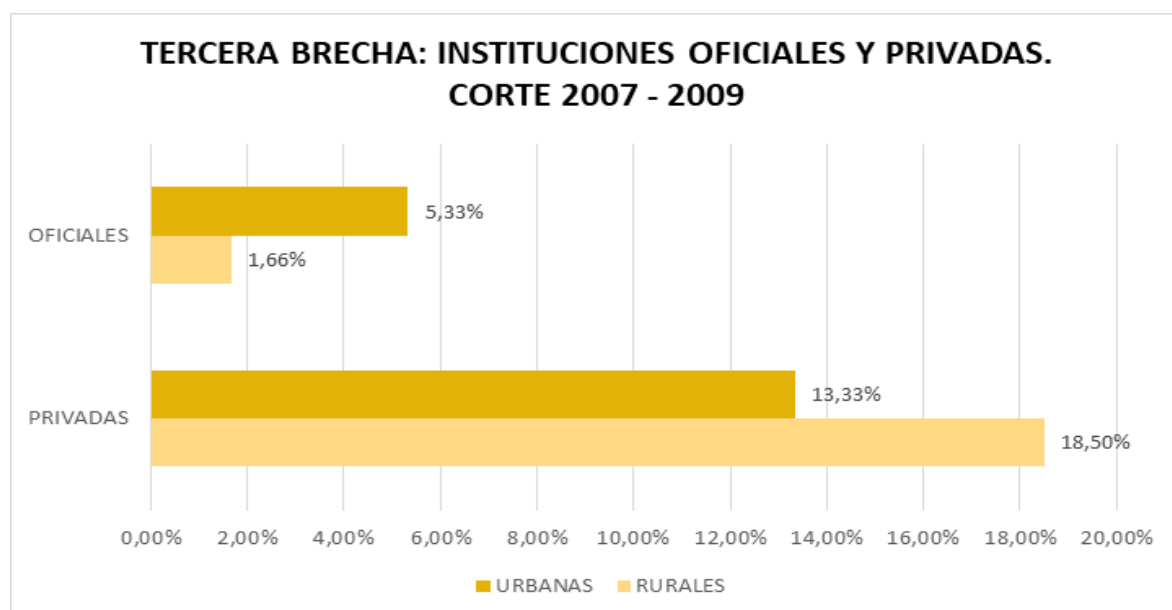
Gráfica 2. Segunda brecha. Instituciones oficiales: urbanas y privadas. Corte 2007 - 2009



Fuente: ICFES (agosto de 2011)

Ahora bien, una tercera clasificación se realiza entre las instituciones urbanas que se constituyen como privadas y oficiales. Mientras que las instituciones privadas posicionan al 13,33% de sus estudiantes en este nivel, en las rurales privadas el 18,5%. En este punto es necesario resaltar que en el sector rural las instituciones oficiales atienden a población de las veredas del entorno donde se encuentran; a diferencia de las privadas que atienden a población urbana de estratos 5, 6 y 7 cuyas condiciones económicas no permiten sufrir las carencias que si tienen los estudiantes de los estratos 1 y 2 que asisten a las instituciones educativas oficiales rurales. De acuerdo con estos porcentajes, queda en evidencia una nueva tercera brecha entre las instituciones oficiales y privadas, pues estas últimas tienen desempeños superiores al 10% tanto a nivel urbano como rural como se evidencia en la gráfica 3.

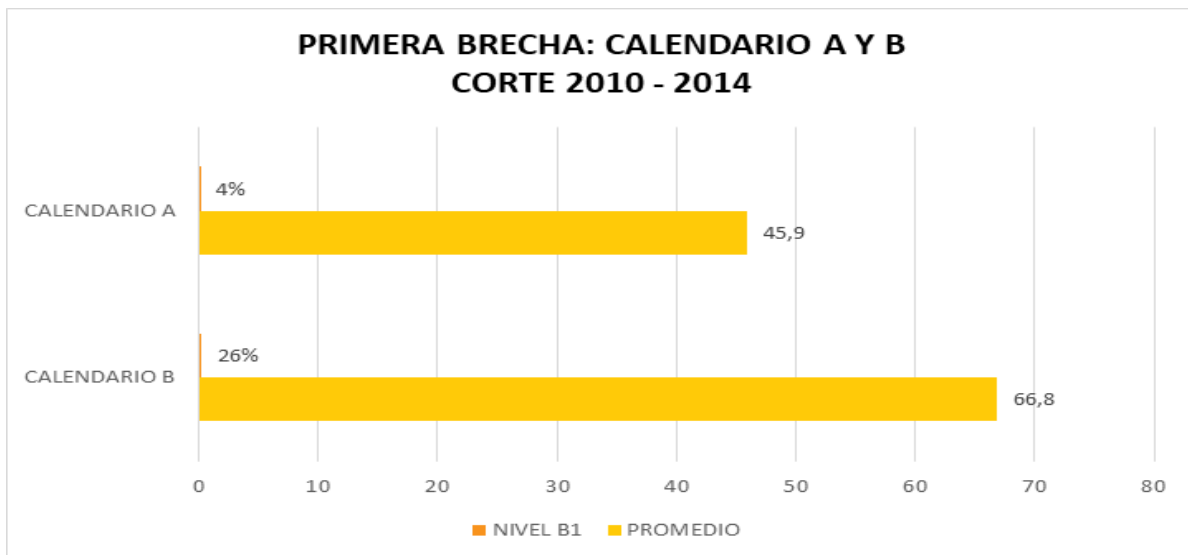
Gráfica 3. Tercera brecha: instituciones oficiales y privadas. Corte 2007 - 2009



Fuente: ICFES (agosto de 2011)

El segundo corte está definido por el surgimiento de un nuevo programa de bilingüismo. Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE). Programa que emergió en 2010 en el marco del Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, como complemento del Programa anterior fundamentándose en cuatro ejes: formación y acompañamiento a docentes, aspectos pedagógicos, evaluación y seguimiento y gestión para el fortalecimiento institucional. El promedio de los resultados obtenidos entre los años 2010 a 2014, por ser la fecha en la que inició otro programa, reflejan que las instituciones de calendario A posicionan al 4% de sus estudiantes en el nivel B1; mientras que, las de calendario B, al 26% de sus estudiantes. Adicional al análisis por niveles de desempeño, el ICFES proporciona los promedios obtenidos en las pruebas. Así pues, en inglés el promedio establecido por el ente evaluador es de 50 puntos. Y mientras las instituciones de calendario B, durante este rango temporal se encuentran por encima de este promedio, 66,08; las de calendario A se encuentran por debajo con un promedio de 45,9. Demostrando con ello que tanto los promedios como los porcentajes de estudiantes posicionados en el nivel B1 son superiores en el calendario B (brecha 1) tal como se evidencia en la gráfica 4.

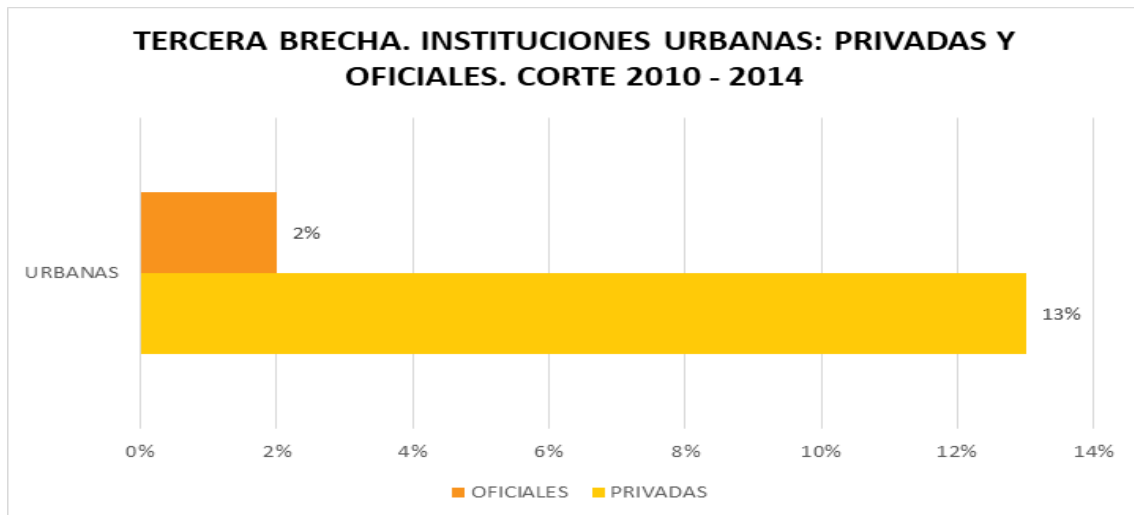
Gráfica 4. Primera brecha 1: Calendario A y B. Corte 2010 - 2014



Fuente: ICFES (junio de 2016)

Por otra parte, en el calendario A, las instituciones urbanas privadas superan el porcentaje de las instituciones oficiales; pues mientras el 13% de sus estudiantes se encuentran en el nivel B1, en las instituciones oficiales solo el 2% alcanzan este nivel, como se evidencia en la gráfica 5. Durante este período, en el sector rural, no hay información al respecto; pero se reafirma la brecha 3, pues las instituciones privadas presentan un mayor porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel esperado, B1. Estas brechas que se evidencian durante los dos cortes mencionados continúan acrecentándose a medida que transcurre el tiempo.

Gráfica 5. Tercera brecha. Instituciones urbanas: privadas y oficiales



Fuente: ICFES (junio de 2016)

Continuando con este recorrido histórico y legal, surge como una de las disposiciones ministeriales en torno a la enseñanza del inglés, la Ley 1651 de 2013, Ley de Bilingüismo. Mediante esta ley se adiciona, al artículo 20 de la Ley General de Educación (1991), el literal g. Allí se establece como objetivo general de la educación básica “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.” (art. 2, MEN, 2013). Este fue el preámbulo para que, antes de finalizar el período contemplado en el Plan Decenal de Educación, emergiera un nuevo Programa de bilingüismo. El Programa Nacional de inglés PNI 2015-2025, “Colombia Very Well”. Si bien es cierto que este Programa proyectaba entre sus metas promover la movilización social, fortalecer el vínculo con los padres de familia y establecer alianzas intersectoriales con el sector productivo, a través de la continuidad de las estrategias de los Programas anteriores, su alcance fue muy limitado.

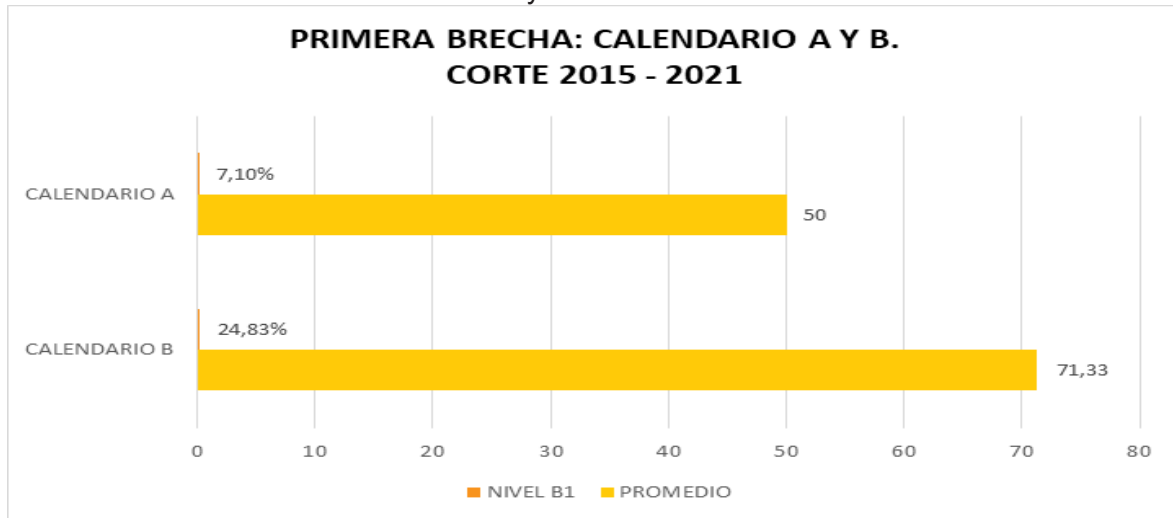
Así pues, en el marco de la política nacional “lograr que Colombia sea el país más educado de la región en el año 2025” nace un nuevo programa en el 2015, Colombia Bilingüe. Sus estrategias apuntan a fortalecer la formación docente, proporcionar materiales educativos para estudiantes y docentes y acompañamiento a las instituciones educativas a través de nativos extranjeros, fellow teachers, que se convertirían en apoyo metodológico para las instituciones. De esta manera y con el fin de apoyar la formación del docente y la gestión institucional en torno al bilingüismo, el MEN proporcionó material para los docentes e instituciones educativas. Con este material se espera orientar la estructuración de los aprendizajes en torno al desarrollo de la competencia comunicativa y brindar orientaciones respecto al conocimiento didáctico del contenido para fortalecer el quehacer pedagógico y potenciar el mejoramiento de esta competencia en los estudiantes.

Bajo estos parámetros surgen: El Currículo Sugerido de inglés (MEN, 2016), con orientaciones para el diseño del currículo institucional; la Guía para la implementación del Currículo Sugerido (MEN, 2016); Orientaciones y principios pedagógicos (MEN, 2016); Mallas de Aprendizaje de Inglés para Transición a 5° de primaria (MEN, 2016) y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA de transición a 11 (MEN, 2016). En los DBA se establecen los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar en cada uno de los grados a fin de garantizar que alcancen el nivel de dominio de la lengua propuesto en los Estándares para cada conjunto de grados. Adicional al material para los docentes e instituciones, se proporcionó libros de texto para los estudiantes, ¡Way to go! para los grados 6°, ¡7° y 8° e English Please! para 9°, 10° y 11°.

El balance que deja este Programa durante los años 2015 a 2021, tercer corte, respecto a la consecución de la meta propuesta continúa evidenciando las brechas. En el calendario A el promedio de estudiantes posicionados en el nivel B1 fue 7,1%, inferior al calendario B don-

de se ubicó el 24,83% de los estudiantes. Esta desigualdad también es evidente en el puntaje promedio de estos años, pues en el calendario A es de 50 puntos frente a 71,33 del calendario B, brecha 1, tal como se evidencia en la gráfica 6.

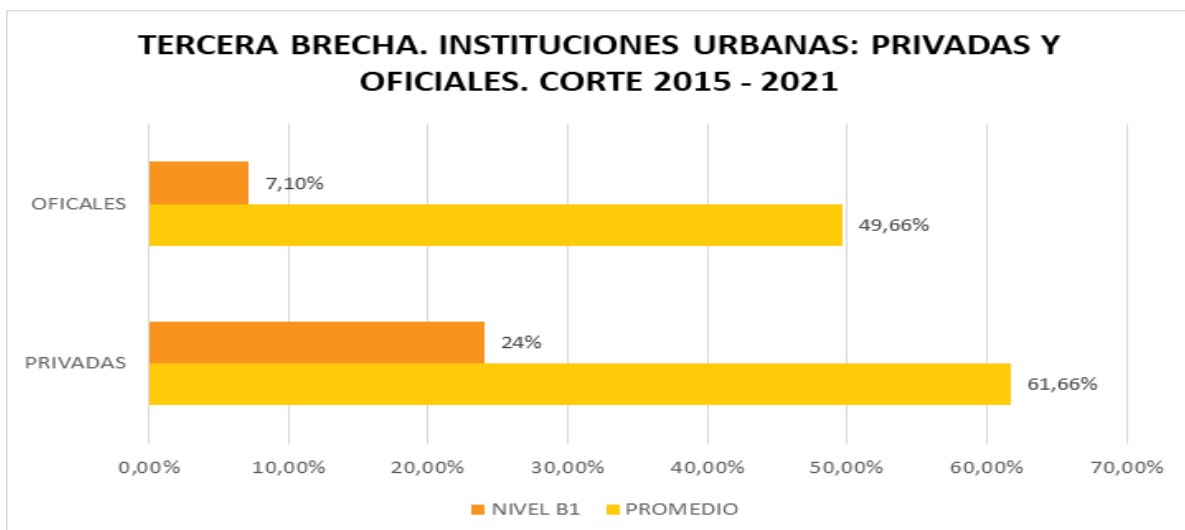
Gráfica 6. Primera brecha. Calendario A y B. Corte 2015 - 2021



Fuente: ICFES (febrero de 2017, mayo de 2018, diciembre de 2019, diciembre de 2020, abril de 2020, abril de 2021)

Respecto a las instituciones urbanas oficiales continúan en desventaja frente a las privadas. Pues, las oficiales ubicaron en promedio al 7,1% de los estudiantes en B1; mientras que las privadas el 24%. Los promedios de estas instituciones también reflejan esa desigualdad, pues mientras el puntaje promedio las oficiales es de 49,66, el de las privadas es de 61,66, (brecha 3), tal como se evidencia en la gráfica 7. En cuanto a las rurales, en este rango de tiempo, no se tiene información.

Gráfica 7. Tercera brecha. Instituciones urbanas: privadas y oficiales. Corte 2015 – 2021.



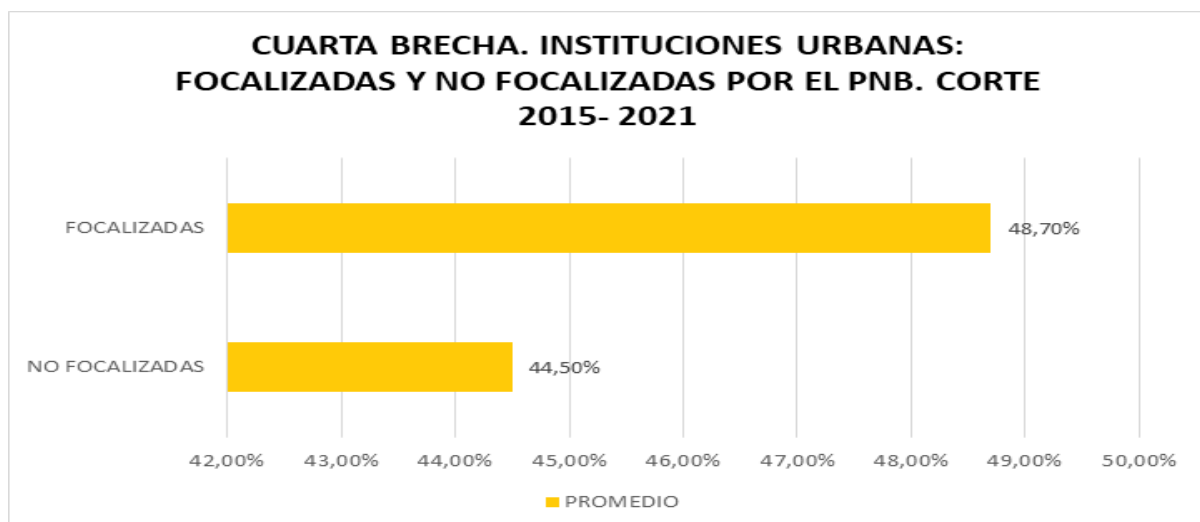
Fuente: ICFES (febrero de 2017, mayo de 2018, diciembre de 2019, diciembre de 2020, abril de 2020, abril de 2021)

Adicional a estas caracterizaciones, en el marco del primer programa de bilingüismo surgió una clasificación, instituciones educativas Focalizadas y No Focalizadas por el PNB. Al grupo de instituciones Focalizadas pertenecen aquellas que fueron seleccionadas para ser acompa-

ñadas por el MEN, a partir de tres criterios: 1. Que desarrollaran proyectos relacionados con el inglés. 2. Que sus resultados de pruebas Saber fueran altos. 3. Que tuvieran una población alta para con ello tener una mayor cobertura en la implementación de las estrategias. Esta selección, a nivel de Santa Marta, focalizó a 19 de 56 instituciones educativas. Dejando por fuera del Programa, es decir, No Focalizadas a 37 instituciones, lo que equivale al 66,08% de las instituciones del distrito. Convirtiéndose esta desigualdad en la cuarta brecha que ha abierto el bilingüismo en el país, pues, los resultados que arrojan la prueba Saber así lo demuestran.

Para el análisis de la cuarta brecha se abordó el último corte, es decir, de 2015 a 2021; para ello se seleccionaron, como estudio de caso colectivo (Stake, 1998), a 4 instituciones educativas de Santa Marta. Dos de ellas Focalizadas F1 y F2 y dos No Focalizadas NF1 y NF2. En esta selección se tuvo en cuenta, en cada grupo, integrar a una institución con alto y otra con bajo promedio en las pruebas Saber, institución F1 52,7 y F2 44, 71. Lo cual permite evidenciar que, algunas instituciones focalizadas logran superar el promedio esperado, 50; pero, otras no. Aunque, la muestra seleccionada aquí permite evidenciar que, el promedio de las instituciones focalizadas logra un 48,7%, superior al de las instituciones no focalizadas. Evidencia de ello es que el promedio de las instituciones No Focalizadas, NF1 es 46 y NF2 43, es tan solo un 44,5%. Evidenciando con ello la cuarta brecha que se ha abierto entre las instituciones F y No F.

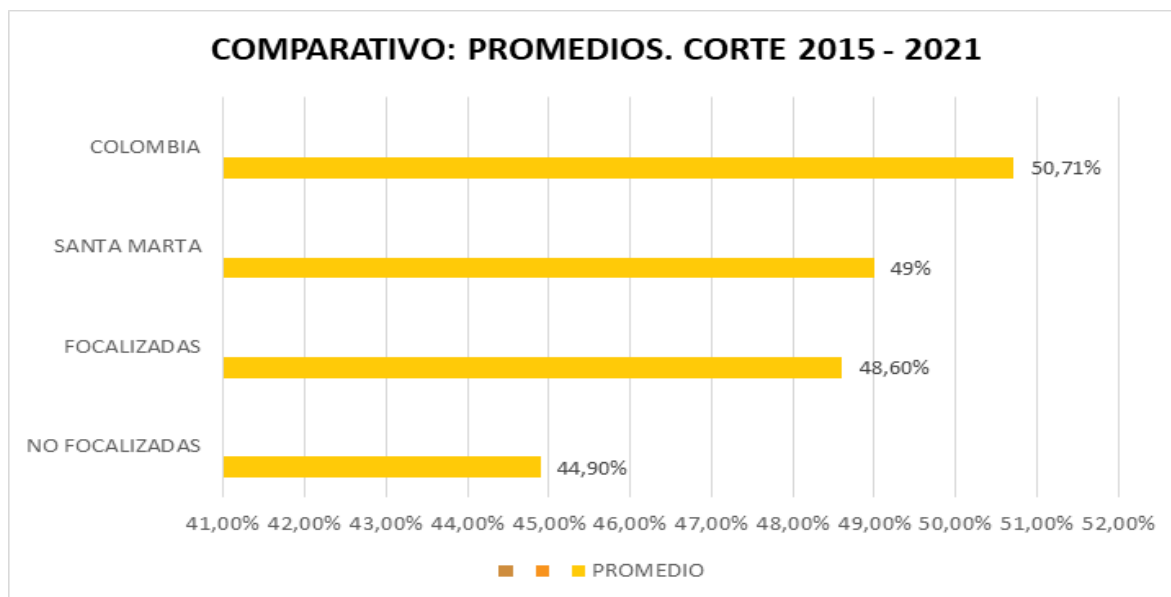
Gráfica 8. Cuarta brecha. Instituciones urbanas: focalizadas y no focalizadas por el PNB. Corte 2015 – 2021



Fuente: ICFES (febrero de 2017, mayo de 2018, diciembre de 2019, diciembre de 2020, abril de 2020, abril de 2021)

Adicional al análisis entre instituciones F y NF este análisis se comparó el promedio de Colombia 50,71 con Santa Marta 49; así como también con las instituciones F 48,6 y las NF 44,9. Esta comparación permitió establecer que Colombia alcanza el umbral a nivel de promedio, 50; no obstante, tanto Santa Marta como las instituciones F y NF se encuentran por debajo de este promedio. Por otra parte, se observó que las instituciones F, a pesar de estar por debajo del nivel promedio, tienen un promedio superior al de las NF. Evidencia de lo anterior se representa en la gráfica 9.

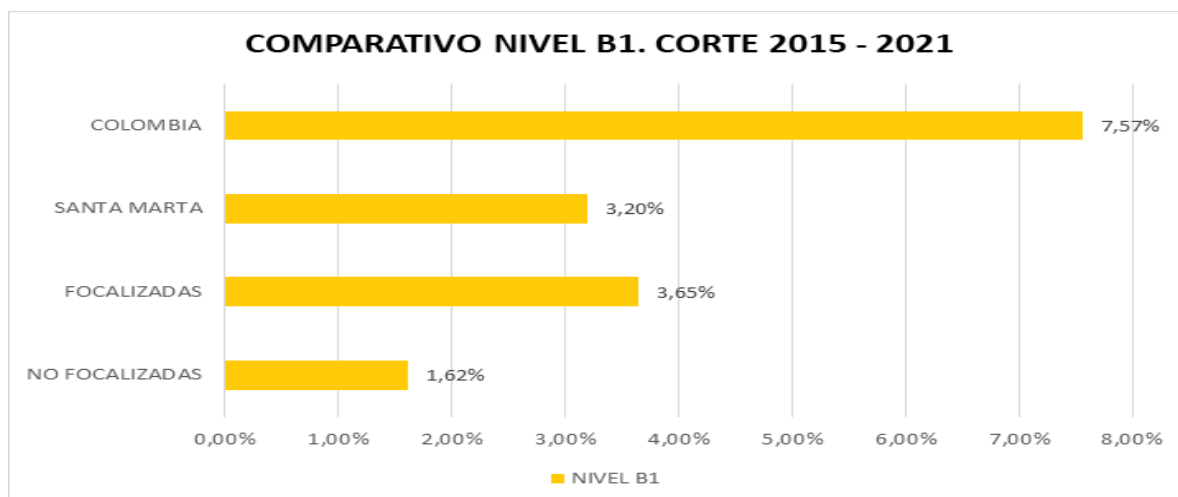
Gráfica 9. Comparativo: promedios. Corte 2015 - 2021



Fuente: ICFES (febrero de 2017, mayo de 2018, diciembre de 2019, diciembre de 2020, abril de 2020, abril de 2021)

Evidencias que se observan también en el análisis comparativo del porcentaje de estudiantes que durante los años 2015 a 2021 se han posicionado en el nivel B1. Pues el promedio de Colombia es de 7,57%; el de Santa Marta 3,2%; las instituciones F 3,65%; y las NF 1,62%, tal como se representa en la gráfica 10.

Gráfica 10. Comparativo nivel B1. Corte 2015 – 2021



Fuente: ICFES (febrero de 2017, mayo de 2018, diciembre de 2019, diciembre de 2020, abril de 2020, abril de 2021)

Una vez más se evidenció que Colombia supera a Santa Marta y a las instituciones F y NF; no obstante, las instituciones F logran superar el porcentaje de estudiantes en nivel B1 de Santa Marta y de las instituciones NF. Aunque, teniendo en cuenta que, en Colombia y por ende en Santa Marta y las instituciones F y NF, la meta es que los estudiantes evidencien el nivel B1 de desarrollo de la competencia comunicativa y que ninguno de los anteriores supera el 10%; se puede afirmar que, a nivel de bilingüismo, la meta no se ha logrado.

Conclusiones

En Colombia han transcurrido dieciocho largos años desde que se creó el primer Programa de Bilingüismo; desde entonces la meta respecto al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, nivel B1, no ha cambiado. Durante estos años se han implementado cuatro programas de bilingüismo, en cada uno de los cuales se han diseñado e implementado estrategias encaminadas a mejorar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes. Estrategias que, si bien es cierto logran permear la práctica pedagógica, en las instituciones a donde llegan, no se implementan aquellas instituciones que carecen del acompañamiento de estos programas. En estas instituciones No Focalizadas por el PNB, hay unos parámetros establecidos en el Proyecto Educativo Institucional PEI; pero, no siempre se refleja en la práctica pedagógica, o también, en algunos casos los PEI no tienen en cuenta los referentes curriculares actuales.

Por otra parte, han transcurrido seis años a partir de la divulgación de los nuevos referentes curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del inglés; pero, estos son escasamente utilizados en las instituciones Focalizadas quienes han sido capacitadas en torno a su implementación; mientras que, en aquellas donde no hay acompañamiento del PNB la aplicación de estos referentes es nula o se implementa solo en lo instituido y difiere de lo instituyente (Castoriadis, 2013). En otras palabras, se presenta una tensión entre lo que se debe hacer y lo que realmente se hace respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Tensión que se ha convertido en la cuarta brecha respecto a la implementación del bilingüismo. Pues, si bien es cierto que los Programas de Bilingüismo se crean como apoyo a las instituciones educativas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje deben, en igualdad de condiciones acompañar a todas las instituciones educativas del país. De esta manera se eliminaría la cuarta brecha y quizás, ese acompañamiento sería mucho más productivo en aquellas instituciones que históricamente han tenido bajo porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel B1, llámense estas escuelas oficiales urbanas y rurales.

Un segundo aspecto que apuntaría a cerrar las brechas se relaciona con el seguimiento y la continuidad de los programas de bilingüismo; pues al obedecer a políticas gubernamentales, al finalizar el período de gobierno cambia la política y en este contexto, también las estrategias del Plan de Bilingüismo actual.

¿Qué sigue en torno al bilingüismo en Colombia?

Las estrategias que se han implementado en el marco de los Programas de Bilingüismo, hasta el momento, han apuntado a fortalecer la práctica pedagógica de los docentes y continúan apuntando a mejorar los aprendizajes y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. No obstante, más que diseñar e implementar normas que regulan estos procesos, es urgente desde el MEN acompañar a las Secretarías de Educación SE para que desarrollen sus propias propuestas bilingües y que estas no se ciñan a la política del momento. De igual manera, es urgente que las SE diseñen su propio plan de acompañamiento a las instituciones educativas para que estas diseñen sus propios proyectos institucionales en torno al bilingüismo. Por último, pero no menos importante, es que las instituciones educativas no solo incluyan los referentes curriculares en su instituido, PEI, sino también en su instituyente, es decir, en su práctica pedagógica. De esta manera se garantiza que lo que se espera que las instituciones educativas logren, esto es posicionar a sus estudiantes en el nivel B1 de desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, se logre.

Referencias

- Barletta, N. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia. A case study. Arizona working paper in SLAT 12
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación educativa. Madrid. Editorial la Muralla.
- British Council. (mayo, 2015). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores in-

- fluyentes. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. (1ª Ed). Fábulas en Tusquets Editores.
- Constitución Política de Colombia (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], agosto de 2011). Informe. Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2004 -2009 <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Examen%20de%20estado%20de%20la%20educacion%20media%20Resultados%20del%20periodo%202004%202009.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], septiembre de 2011). Informe. Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2005 -2010. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Examen%20de%20estado%20de%20la%20educacion%20media%20Resultados%20del%20periodo%202005-2010.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], junio de 2016). Informe Nacional. Saber 11 Resultados nacionales 2011 – 2014. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20saber%2011%202015.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], febrero de 2017). Informe Nacional. Saber 11 Resultados nacionales 2014-2 – 2016-2. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20de%20resultados%20del%20examen%20saber%2011%20-%202014-2%20-%202016-2.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], mayo de 2018). Informe Nacional. Saber 11 Resultados nacionales 2014-2 – 2017-2. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20de%20resultados%202014%20II%202017%20II%20saber%2011.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], diciembre de 2019). Informe Nacional. Resultados del examen Saber 11 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20Saber%2011%202018.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], diciembre de 2020). Informe Nacional. Resultados del examen Saber 11 2019. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe%20nacional%20de%20resultados%20Saber%2011-2019.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], abril de 2020). Informe Nacional. Resultados del examen Saber 11 2020. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber-11-2020.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES], abril de 2021). Informe Nacional de Resultados del examen Saber 11 2020. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber-11-2020.pdf>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras ([MCE] 2001)
- Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 1994). Ley General de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 2004). Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera [PFDCLE]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3009.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006a). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006b). Decreto 3870.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés grados 6° a 11°.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. PNB.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010-2014). Plan sectorial.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Decreto 1651.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014- 2018). Programa Colombia Bilingüe.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015- 2025). Programa Nacional de Inglés. “Colombia Very Well”.

Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the ‘Challenge’: ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English*. 26:3, 282-294.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ed. Morata.