



# Orientaciones para la implementación de proyectos de **fortalecimiento del inglés** en las **entidades territoriales**



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD  
PARA TODOS**



Orientaciones para la  
implementación de proyectos de  
**fortalecimiento del inglés**  
en las entidades territoriales

---

## **Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales©**

fue revisado y publicado en el marco del Convenio de Cooperación 123 de 2012 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y el British Council. Supervisor, Germán Enrique Bueno Cortés.

María Fernanda Campo Saavedra

**Ministra de Educación Nacional**

Julio Salvador Alandete Arroyo

**Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media**

Mónica Patricia Figueroa Dorado

**Directora de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media**

Judith Yeni Jiménez Torres

**Gerente del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras**

### **Coordinación de Proyecto**

Aída Salamanca, Directora de Desarrollo de Programas, British Council

### **Participaron en la construcción de este documento como autores**

Anne-Marie Truscott de Mejía, PhD CIFE, Universidad de los Andes

Alberto Abouchaar, PhD. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia

### **Equipo técnico**

Katie Potts, Gerente de Proyectos, British Council

Bárbara De Castro, Coordinadora de Proyectos, British Council

### **Corrección de estilo**

Beatriz Elena Henao Zapata

### **Diseño, diagramación e impresión**

Miró Diseño Creativo Ltda.

### **ISBN 978-958-691-655-4**

© Ministerio de Educación Nacional 2014

Calle 43 No. 57-14 Piso 5. Bogotá D.C. - Colombia

[www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

**Citación: Ministerio de Educación Nacional (2013). Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales. Bogotá D.C. - Colombia**

**Disponible en:** <http://www.colombiaaprende.edu.co/lenguasextranjeras> / [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

**Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión por cualquier medio de recuperación de información, sin autorización previa del Ministerio de Educación Nacional.**

**Bogotá D. C. – Colombia**

***Nuestro propósito es formar buenos ciudadanos, competitivos, capaces de interactuar con el mundo, a través de una lengua extranjera***

La inversión social a través del acceso a una educación pertinente y de calidad es una prioridad del Ministerio de Educación Nacional. En el Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014 se considera el manejo de una lengua extranjera, particularmente el inglés, como un vehículo para lograr una mayor competitividad y desarrollo intercultural del país.

En la política sectorial 2010-2014 “Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad”, del Ministerio de Educación Nacional, consolidamos una importante estrategia, el **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras**, que busca garantizar que los estudiantes colombianos desarrollen mejores competencias comunicativas en una lengua extranjera durante todo el ciclo educativo, para convertirse luego en ciudadanos que logren insertarse mejor en un mundo globalizado y contribuir a la competitividad del país.

Sin duda, para lograr una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes, es necesario fortalecer los ambientes de aprendizaje de lengua extranjera en el país, lo que implica impactar todos los aspectos del ciclo del mejoramiento de la calidad educativa. Por eso, desde el Ministerio se han identificado y definido **cuatro ejes** (i) formación y acompañamiento a docentes; (ii) aspectos pedagógicos; (iii) evaluación y seguimiento, y (iv) fortalecimiento institucional. Estos ejes se constituyen en una guía orientadora para la formulación de proyectos pertinentes y sostenibles, tendientes a mejorar las condiciones en que nuestros niños y jóvenes aprenden a interactuar en una lengua extranjera, de acuerdo con necesidades y objetivos específicos.

Así mismo, para el fortalecimiento a la gestión de las Secretarías de Educación, el Ministerio se complace en poner al servicio de toda la comunidad educativa la **Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento del Inglés de las Entidades Territoriales**, documento-guía enmarcado en la normatividad nacional, que ayuda a esclarecer conceptos sobre el bilingüismo y presenta alternativas y rutas para que las entidades territoriales, las instituciones educativas y otros actores del sector aborden la importante tarea de diseñar e implementar iniciativas sostenibles para lograr mejores niveles de manejo del inglés en nuestro país.

Estas orientaciones se constituyen en una importante herramienta para crear la capacidad que se requiere a nivel regional, con miras a implementar la política pública plasmada en el nuevo Plan Nacional de Inglés como Lengua Extranjera (2015-2025), que se lanza en 2014 como una iniciativa intersectorial, liderada desde el Ministerio de Educación Nacional y se identifica como COLOMBIA Very well!.

Colombia ha avanzado de manera significativa en el largo camino de consolidar una educación para el bilingüismo, que sumada a las demás políticas de mejoramiento de la calidad educativa puedan ofrecer más y mejores oportunidades a nuestros niños y jóvenes y contribuir así al desarrollo y a la competitividad del país.

Por eso consideramos de gran importancia presentar estas orientaciones que, lejos de desconocer la trayectoria ya recorrida, recogen las lecciones aprendidas en años anteriores y las toman como un apoyo a la gestión que se adelanta en materia de implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés, desde las diferentes regiones del país.

**MARÍA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA**  
Ministra de Educación Nacional



**PALABRAS CLAVE:** Bilingüismo; segunda lengua; lengua extranjera; competencia comunicativa; habilidades lingüísticas; niveles de desempeño; estándares de inglés; modalidades curriculares; gestión de proyectos.

El documento *Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales y en las Instituciones Educativas* se concibió como una guía para estas dos entidades centrales del sistema, la cual les facilita la definición de acciones y la identificación de condiciones para que la población escolar de educación básica y media logre un mejoramiento de su dominio del inglés.

El escrito hace una revisión de las políticas sobre bilingüismo y enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, desde la Ley General de Educación de 1994 hasta las más recientes en el Plan Sectorial Educativo 2011-2014 y el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, que retoma las metas planteadas por el Programa Nacional de Bilingüismo. Se examinan en estos documentos las razones políticas, económicas y culturales que justifican la necesidad de mejorar ostensiblemente el dominio de una lengua internacional como el inglés por parte de las comunidades educativas. Se observa que la normatividad vigente propone como meta para 2014, que el 40% de los estudiantes de grado once (11º) alcancen el nivel pre-intermedio B1 y el 100% de los docentes del área de inglés el nivel intermedio B2, de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo.

Posteriormente, el lector puede revisar algunos de los mitos más comunes sobre el inglés, por medio de un análisis interesante sobre algunos de los preconceptos errados que existen alrededor del aprendizaje y de la enseñanza del inglés. Esto le permitirá orientar la toma de decisiones específicas en su entidad territorial o institución educativa y así asegurar que el direccionamiento de las acciones no se base en ninguno de estos supuestos. También se discuten algunas aproximaciones acerca del bilingüismo y de la educación bilingüe, las cuales también esperamos que orienten a los diferentes miembros de la comunidad educativa que tienen la responsabilidad de tomar decisiones basadas en la implementación o reestructuración de programas de lenguas extranjeras, en particular del inglés.

El escrito avanza con la presentación de cuatro modalidades curriculares o rutas pedagógicas que pueden conducir al mejoramiento en la educación básica y media del sector oficial. Estas modalidades exigen una metodología comunicativa y un aprendizaje significativo a partir de relaciones transversales con diferentes áreas curriculares. **La modalidad de lengua extranjera** propone para el sistema actual, docentes con un mayor dominio de la lengua objeto y una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Adicionalmente, **la modalidad de intensificación** considera la relación entre una mayor exposición a la lengua extranjera y un aprendizaje de mayor calidad; propone, adicionar el número de horas de contacto con el inglés, la

creación de ambientes, situaciones y contextos que promuevan un interés creciente de los estudiantes por el aprendizaje e incluso la posibilidad de complementar el estudio del inglés por medio de actividades y temas propios de otras asignaturas. **La modalidad híbrida** promueve un proceso de intensificación en la enseñanza de la lengua extranjera durante la básica primaria y secundaria, culminando en la educación media con un programa de educación bilingüe en el cual se ofrece un área curricular en inglés. **La modalidad de inmersión parcial** tiene la ventaja que los niños consolidan su manejo de la lengua materna (el español) mientras que paulatinamente están expuestos a conceptos en inglés que ya manejan en español; las dos lenguas se conciben como respaldos mutuos en el fortalecimiento gradual de la competencia bilingüe. Estas cuatro modalidades se encuentran relacionadas y pueden ofrecer variantes combinadas de acuerdo con las decisiones que tomen las comunidades educativas en cada institución dentro del Proyecto Educativo Institucional.

El documento incluye una sección con orientaciones sobre los requisitos institucionales y administrativos que conlleva el proceso de implementación de una innovación a nivel de la enseñanza de una lengua extranjera. Tal ruta contempla seis etapas: a) identificar una **situación deseable**; b) **caracterizar** la situación de la región o de la institución en relación con la educación para el bilingüismo; c) definir **objetivos y metas** alcanzables de acuerdo con la situación encontrada y en relación con los lineamientos de política; d) formular **estrategias y líneas de acción**; e) **mobilizar** a los actores responsables de lograr que las líneas de acción se implementen, y f) establecer **mecanismos de seguimiento, evaluación y ajuste** del proyecto. En esta misma sección se presenta una serie de criterios o preguntas clave que se deben plantear las secretarías de educación para sistematizar, hacer seguimiento y evaluar las acciones de mejoramiento de la calidad educativa que se desarrollaren en el plan de acción de las instituciones.

El documento es claro frente al debate sobre el sentido de un programa de bilingüismo en el contexto de la educación pública en Colombia. De acuerdo con un examen de diferentes autores e investigaciones en el área, plantea que la educación bilingüe debe entenderse como un continuo que va desde un conocimiento básico de la lengua extranjera hasta un nivel alto de suficiencia en inglés. En este continuo es posible igualmente considerar que las distintas modalidades esbozadas en este documento se puedan conceptualizar como educación para el bilingüismo, siendo este un horizonte más que un estado fijo al cual se puede acceder a través de una metodología instrumental. Desde esta perspectiva tanto el fortalecimiento del inglés como la educación bilingüe propiamente dicha, promueven el bilingüismo, cada una de estas variantes curriculares con sus requisitos, implicaciones y metodologías.



Introducción	1
1. ¿Qué entendemos por bilingüismo?	2
2. Iniciativa de fortalecimiento del inglés como lengua extranjera en Colombia	5
2.1 ¿Por qué el inglés como lengua extranjera?	5
2.2 Programa Nacional de Bilingüismo	7
2.3 Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras	11
3. Mitos comunes sobre el aprendizaje del inglés	17
4. Gestión de los proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales	24
4.1 Proyectos de fortalecimiento del inglés en las secretarías de educación	30
4.1.1 Aspectos para tener en cuenta en la planeación de estrategias de fortalecimiento	33
4.2 Proyectos de fortalecimiento del inglés en las instituciones educativas	37
4.2.1 Opción 1. Modalidad programas regulares / tradicionales de inglés	39
4.2.2 Opción 2. Modalidad intensificación	43
4.2.3 Opción 3. Modalidad híbrida (intensificación hasta grado 9º, más educación bilingüe en grados 10º y 11º)	46
4.2.4 Opción 4. Modalidad inmersión parcial	49
Reflexiones finales	56
Glosario	57
Lista de acrónimos	59
Referencias bibliográficas	60
Anexos	64



El Plan Sectorial de Educación 2010-2014 “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, establece cinco énfasis de política: calidad, primera infancia, cierre de brechas, pertinencia e innovación y modelo de gestión. El **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)** se enmarca en el énfasis de pertinencia e innovación, con el propósito de aportar a la competitividad del país y cerrar brechas de inequidad.

El presente documento busca informar y orientar a la comunidad educativa interesada sobre la planeación y organización de la enseñanza del inglés en el territorio nacional. En este sentido, sirve como una guía para las secretarías de educación e instituciones educativas, ya que facilita la definición de acciones y aclara aspectos sobre las condiciones para la enseñanza del inglés para que los niños, niñas y los jóvenes alcancen el nivel de lengua deseado y definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la Guía # 22 - *Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*<sup>1</sup>.

Este documento consta de cinco capítulos: en el primer capítulo se esboza el marco normativo y conceptual del término “bilingüismo”; en el segundo capítulo se presentan las razones por las cuales el país decide priorizar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la forma como se ha venido consolidando esta iniciativa desde los diferentes planes educativos y los desarrollos que ha tenido, para cerrar con los objetivos, metas y estrategias definidas en el Plan Sectorial de Educación 2010-2014. El tercer capítulo se centra en algunos de los mitos más comunes sobre el aprendizaje del inglés y la educación bilingüe, con el objetivo de aportar argumentos a la discusión que deben abordar las entidades territoriales. El cuarto capítulo presenta orientaciones y criterios para la formulación, implementación y sostenibilidad de los proyectos para el fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales. Específicamente, se sugieren rutas que las Secretarías de Educación y las instituciones educativas pueden adelantar para gestionar sus propios proyectos de fortalecimiento del inglés, incluyendo descripciones de cuatro modalidades de organización curricular para enseñar y aprender el inglés. En el capítulo quinto, el documento presenta una breve conclusión donde se retoma el sentido principal de las orientaciones y se ofrecen unas recomendaciones generales sobre los pasos que se pueden seguir.

Cumplir los retos que tenemos a la hora de mejorar cada vez más la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia depende del trabajo conjunto entre todos los actores del sector educativo y del compromiso con que cada uno de nosotros se vincule a la iniciativa. Por lo mismo, se espera que estas orientaciones se conviertan en una contribución más para reforzar y consolidar la posibilidad de que los niños, las niñas y los jóvenes colombianos alcancen mejores niveles de dominio de esta lengua extranjera.

<sup>1</sup> Ministerio de Educación Nacional, 2006b. La Guía #22 será referenciada a lo largo del documento como *Estándares de Inglés*.

## 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR BILINGÜISMO?

Lo primero que se debe aclarar a la hora de hablar de bilingüismo es que Colombia ha tenido una larga trayectoria bilingüe y multilingüe en lenguas indígenas, lenguas criollas y lenguaje de señas. A pesar de esta larga tradición, solo hasta 1991 el país fue reconocido constitucionalmente como una nación multilingüe y pluricultural.

Específicamente, el Artículo 10 de la Constitución Política de Colombia señala que el castellano es el idioma oficial de Colombia, aclarando que las lenguas y dialectos de los **grupos étnicos** son también oficiales en sus territorios. Dicho artículo también determina que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será de naturaleza bilingüe (Constitución Política de Colombia, Artículo 10). Posteriormente, la Ley General de Educación de 1994 estableció una política de etnoeducación bilingüe e intercultural para esas comunidades que representan a cerca de 65 lenguas minoritarias habladas en el país (Artículos 55 a 57).

Por otro lado, en 1996 se aprobó en el Congreso de la República la Ley 324 que reconoce a la lengua de señas colombiana como la lengua de la comunidad sorda del país, fortaleciendo así los programas bilingües para niños sordos en el lenguaje de señas colombiano y en el español.

Este contexto jurídico nos permite comprender qué se entiende al hablar de “primera” y de “segunda” lengua:

- El concepto de **primera lengua** puede tener varios significados. Para empezar, puede significar la primera lengua adquirida; la lengua dominante de un individuo bilingüe; la lengua materna o la lengua más usada por un individuo (Baker & Prys Jones, 1998).
- Por su parte, la **segunda lengua** se refiere a una lengua que se caracteriza por tener “[...] reconocimiento oficial o una función reconocida dentro de un país” (Stern, 1983, p. 16).

Además de la primera y de la segunda lengua, es importante tener en cuenta la lengua extranjera. Es decir, aquella que no se usa como medio de comunicación regular y frecuente dentro de un país (Stern, 1983), ni se considera como lengua “oficial” del mismo. Por ejemplo, en Colombia el inglés, el francés, el alemán, el italiano, entre muchos otros, son lenguas extranjeras.

Al respecto, es fundamental aclarar que la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia se enmarca en la Ley General de Educación, la cual determina que los idiomas extranjeros constituyen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación en educación básica y media. De acuerdo con la ley 1651 de 2013,

*Los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los afrocolombianos, los raizales y los rom.*

*Por ejemplo, la primera lengua para un niño nacido en Bucaramanga probablemente sería el castellano; para una niña indígena nacida en la comunidad Páez sería el nasa yuwe; para un estudiante de San Basilio de Palenque sería el palenquero; y para un adolescente en situación de discapacidad auditiva sería el lenguaje colombiano de señas.*

*Por ejemplo, en Colombia la enseñanza del español como segunda lengua para los niños, niñas y los jóvenes indígenas pretende ayudarles a tener más fácil acceso a la vida política y económica del país, así como permitirles participar en el sistema educativo nacional.*

que modifica la ley 115 de 1994, se consideran como objetivos de estos niveles “el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”. En esta ley, no sólo se traza como objetivo el desarrollo de todas las habilidades, sino que se establece la prelación a la lengua inglesa.

Ahora bien, tras este marco legal sobre el bilingüismo en Colombia (referido tanto a una segunda lengua como a una lengua extranjera) es importante que analicemos el término como tal pues existen varias definiciones de lo que se entiende o debe entenderse por **bilingüismo**. De hecho, el concepto ha sido fruto de largas y complejas discusiones dentro del ámbito académico. Por ahora, nuestro interés es aclarar la definición que se maneja desde el MEN pues, si bien se reconocen las otras posiciones, esta es la que clarifica las políticas educativas existentes en relación con el aprendizaje y enseñanza de los idiomas extranjeros.

Según la Guía # 22 - *Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* publicados en 2006,

El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. (MEN, 2006b, p. 5)

La definición anterior claramente desafía la idea tradicional de que una persona bilingüe es quien hable los dos idiomas “perfectamente”, es decir, quien tiene un dominio equivalente al de un hablante nativo competente en dos o más lenguas (Bloomfield, 1933; Lambert y otros, 1959). De hecho, hay quienes se van al extremo opuesto de esta aseveración y afirman que una persona bilingüe es quien posee una competencia mínima para expresarse en una segunda lengua.

Ubicándose en un punto intermedio entre estas dos posturas, la definición establecida en los *Estándares de Inglés* del MEN se respalda más en las consideraciones de McNamara (1969) sobre bilingüismo, quien habla de “**grados de competencia**” en función de las cuatro macro habilidades lingüísticas. De esta manera, la competencia bilingüe se concibe más como un continuo donde los individuos muestran diferentes grados o niveles de desarrollo de la competencia en el idioma en cada una de estas habilidades.

Las cuatro  
macrohabilidades  
lingüísticas a las que se refiere  
McNamara son: **escuchar, hablar, leer y  
escribir**. Sin embargo, los Estándares de Inglés,  
siguiendo las tendencias académicas más recientes  
incluyen una quinta (**el monólogo**), pues sostener  
una conversación no es lo mismo que, por ejemplo,  
ser capaz de exponer una conferencia de corrido  
y en voz alta. De ahora en adelante, entonces,  
hablaremos de las cinco habilidades  
lingüísticas.

Aceptar este rango de posibilidades implica entonces reconocer que las personas bilingües son mucho más comunes que los monolingües y que, por lo mismo, prácticamente cualquier hablante se podría identificar hasta cierto punto como bilingüe.

Las aclaraciones anteriores son pertinentes para sustentar la primera frase de la definición de bilingüismo que aparece en los *Estándares de Inglés* del MEN. La segunda, sin embargo, nos obliga a ir más allá de los niveles de desempeño lingüístico y apunta, más bien, al uso que el bilingüe hace de dos o más lenguajes en su vida diaria. En palabras de **Grosjean**, “[...] la fluidez en cada una de las cuatro habilidades básicas en las dos lenguas está determinada primordialmente por el uso del lenguaje, y, a su vez, el uso de las lenguas está determinado por la necesidad” (1982, p. 236).

Así mismo, la definición establecida en los *Estándares de Inglés del MEN* supone la noción del bilingüismo aditivo que, según Baker (2006), se refiere a los resultados cognitivos positivos asociados con el hecho de ser bilingüe o multilingüe. Contrario a la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera trae efectos negativos para el desarrollo de la primera lengua (bilingüismo sustractivo), esta postura defiende el postulado de que ser bilingüe trae consigo la posibilidad de obtener más logros y sentimientos positivos, muchas veces relacionados con posibilidades aumentadas de éxito futuro.

Hasta ahora, todo este marco en torno al bilingüismo (dentro de la vertiente académica ya esclarecida) se puede aplicar a la enseñanza y al aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Sin embargo, es hora de que analicemos cómo la normatividad y el marco conceptual se ha consolidado en apuestas específicas que, desde los últimos años, se han enfocado principalmente en el propósito de asegurar que los niños, niñas y los jóvenes colombianos desarrollen la habilidad de comunicarse eficientemente en inglés.

Según **Grosjean**, una persona bilingüe es “[...] alguien que utiliza dos o más lenguas en su vida diaria de manera regular” (1985, p. 472).

Según los *Estándares de Inglés*, “Aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes” (MEN, 2006, p. 8).

### 2.1 ¿Por qué el inglés como lengua extranjera?

Dado el marco legal y conceptual para la incorporación de una segunda lengua, se hace necesario aclarar por qué a partir de 2004 el país le da prioridad al inglés como lengua extranjera y centra los esfuerzos en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Hecho que se ratifica en el 2013 con la ley 1651.

Aun cuando la normatividad en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera es abierta, la realidad es que en la mayoría de las instituciones educativas se viene enseñando inglés desde hace varias décadas y que, como lo ha evidenciado el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), entre el 2000 y el 2006 cerca del 99% de los estudiantes seleccionó inglés al momento de presentar los exámenes de Estado (ICFES: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-125365.html>).

Por supuesto, esta no puede ser la única razón para darle prioridad al aprendizaje del inglés en el sistema educativo. Lo cierto es que hoy la globalización está llevando a la construcción de agendas políticas comunes (por ejemplo, en relación con los derechos humanos y la protección del medio ambiente) y a romper las fronteras económicas, sociales y culturales como resultado del creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, contexto que posibilita una permanente interacción entre lo local y lo global.

De hecho, en el ámbito de la educación, esto ha llevado a que en los últimos años se enfatice en la necesidad de pensar en la importancia de que los estudiantes desarrollen “competencias globales”. Reimers las define como:

[...] el conocimiento y las habilidades que ayudan a las personas a comprender el mundo plano en el que viven; las competencias para integrar ámbitos disciplinarios con el fin de comprender asuntos y eventos mundiales y crear así posibilidades de abordarlos. Las Competencias Globales también son disposiciones actitudinales y éticas que hacen posible interactuar pacífica, respetuosa y productivamente con otros seres humanos de distintos lugares. (2010, p. 184, traducción propia).

Esta caracterización de las competencias globales incluye tres dimensiones interdependientes, una de las cuales es la habilidad de “[...] hablar, comprender y pensar en lenguas adicionales al idioma dominante en el país en que las personas nacen [...]” (Reimers, 2008, p. 2).

**Cohen** explica la importancia de esta dimensión dentro de la mente global al decir que “El dominio de dos o más idiomas es el equivalente lingüístico a tener la visión estereoscópica que los dos ojos ofrecen [...]. Contar con dos puntos de vista le da al mundo una profundidad imposible de encontrar con un único punto de vista” (2010, p. 135).

En este orden de ideas, más allá del número de hablantes de inglés en el mundo (nativos y no nativos) es innegable que este es el idioma protagónico en los procesos de globalización. De hecho, el inglés es la lengua predominante de muchas de las interacciones más significativas de nuestro entorno global: los negocios; las comunicaciones aéreas y marítimas; las relaciones diplomáticas (es el idioma oficial de organismos internacionales por ejemplo: en las Naciones Unidas y en el Banco Mundial), entre otros.

También se debe reconocer **predominio** de este idioma en relación con el acceso al conocimiento, bien sea en textos académicos y científicos o en el gran volumen de información disponible en la Internet. En relación con este último aspecto, si bien es cierto que el porcentaje de contenidos en inglés publicados en la web ha disminuido, estos aún son superiores al porcentaje de usuarios cuya primera lengua es este idioma (Graddol, 2006, p. 44). Aún más significativo, un estudio realizado por la UNESCO<sup>2</sup> demuestra que a pesar de este declive en el número de páginas web escritas en inglés, el porcentaje (que se calcula está alrededor del 45%) sigue siendo muy alto en relación con los que le siguen (como el caso del alemán, que está en 5,9%).

Datos y cifras como los anteriores pueden ayudar a explicar por qué el inglés es hoy la lengua extranjera que más se estudia en la mayoría de los países del mundo buscando acercarse a esa nueva comunidad que se está construyendo y que ha dado lugar al concepto de “aldea global”, inspirado por Marshall McLuhan en la década del sesenta.

El aprendizaje del inglés ya está instalado a lo largo del sistema educativo y es evidente que su dominio es fundamental para mejorar la competitividad del país y su inserción exitosa en la economía global. Estudios recientes sobre la relación entre el manejo del inglés y el desarrollo (Coleman 2010) demuestran cómo el dominio del inglés tiene un impacto positivo en el acceso a oportunidades de empleo; cooperación internacional; información e investigación; movilidad de estudiantes, turistas y trabajadores; la ayuda en situaciones de atención de desastres y emergencias; y en la resolución de situaciones de conflicto cuando se utiliza como lengua imparcial. No obstante, lo más importante, es la oportunidad de acercarnos a la comprensión de **otras culturas** enriqueciendo y fortaleciendo la propia, de aprender desde otras miradas y de promover y valorar la enorme riqueza de la diversidad cultural, lingüística, ambiental y étnica.

Por ello, el propósito del Gobierno Nacional de garantizar que todos sus ciudadanos tengan algún nivel de dominio de la lengua inglesa responde al clamor y a la visión común sobre la importancia de este para el desarrollo y la competitividad del país. Por supuesto que apostarle al desarrollo de competencias comunicativas en inglés no niega la importancia de avanzar, en un futuro, hacia una educación multilingüe, más cuando tenemos el enorme reto de promover y rescatar las lenguas ancestrales. Es por esto que desde el Ministerio de Educación se han puesto en marcha estrategias diferenciadas que; por ejemplo para los temas relacionados con lenguas indígenas se cuenta con el proyecto de Atención Educativa a Grupos Étnicos.

En 1997, el Science Citation Index reportó que 95% de sus artículos estaban escritos en inglés, a pesar de que sólo la mitad de éstos se produjeron en países angloparlantes

“Apertura hacia el otro, tolerancia de las diferencias, capacidad para comunicarse efectivamente con miembros de otras culturas y valoración de la propia frente a las foráneas, también son ejes articuladores del **Programa Nacional de Bilingüismo**” (MEN, 2005).

<sup>2</sup> Pimienta, D., Prado D. & Blanco, A. (2009). *Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: Balance and perspectives (UNESCO publications for the World Summit on the Information Society)*. Paris: UNESCO.



## 2.2 Programa Nacional de Bilingüismo

Desde hace décadas, el país se ha aproximado al aprendizaje del inglés desde diferentes instancias, formales e informales, dejando varios retos por abordar y profundizar. Es por esto que en los últimos años el Gobierno Nacional ha diseñado estrategias programáticas para asegurar que los niños, niñas y los jóvenes desarrollen la habilidad de comunicarse eficientemente en inglés.

El inicio del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) a finales del año 2004 se dio de manera simultánea con la formulación del Plan de Educación: Visión 2019, que buscaba construir una ruta a largo plazo centrada en los principales retos y metas del sector educativo (MEN, 2006a). En este **plan**, el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera es uno de los tres programas estratégicos para mejorar la calidad de la educación y la competitividad del país.

Con el fin de establecer las acciones y metas del PNB, el plan tomó como referente los resultados de las evaluaciones muestrales realizadas por el MEN. Estas evidenciaron que **solo el 6,4%** de los estudiantes de 10º grado alcanzaban un dominio aceptable de la lengua, mientras que cerca del 65% de los docentes de inglés se encontraban en el nivel básico del Marco Común de Referencia Europeo y apenas el 33% llegaba al nivel intermedio. A pesar de estos resultados, más que proponer un aumento en las horas dedicadas a la enseñanza del inglés, el plan fue claro al estipular que el tiempo que ya se le dedicaba a esta materia era suficiente para mejorar el desempeño de los estudiantes, siempre y cuando se elevaran las competencias pedagógicas y lingüísticas de los docentes de inglés (MEN, 2006a, p. 55).

Con base en lo anterior, las metas que este plan se propuso lograr al 2019 son:

[...] que todos los egresados de la educación media hayan adquirido un manejo básico del inglés escrito y hablado, que les permita demostrar comprensión oral y escrita, elaborar textos sencillos y establecer conversaciones sencillas. De la misma manera, se espera que quienes tienen a su cargo la enseñanza del inglés en las instituciones educativas mejoren significativamente sus competencias comunicativas y su capacidad para enseñar. En educación superior, los graduados deberán ser capaces de comprender textos complejos en el campo de su especialidad, comunicarse verbalmente con fluidez con hablantes nativos, producir textos detallados sobre temas diversos y argumentar sus puntos de vista. (MEN, 2006a, p. 57)

En el Plan Sectorial de Educación 2002–2006, no aparece el inglés, ni el bilingüismo como un programa estratégico.

“En Colombia solo una pequeñísima minoría (menos del 1% de la población) alcanza un nivel de dominio suficiente para comprender y escribir textos diversos” (MEN, 2006a, p. 55).

En otras palabras, la apuesta de país para el 2019 es llevar a los docentes de básica secundaria y media al nivel B2 (intermedio), con el fin de que los estudiantes de media logren alcanzar el nivel B1 (pre-intermedio)<sup>3</sup>. Asimismo, se espera que al integrar la enseñanza y el aprendizaje del inglés a todas las carreras, los estudiantes de las instituciones de educación superior logren el nivel B2 (pre-intermedio).

Posterior a la elaboración de este plan, específicamente en el 2006, el MEN inició el proceso de concertación y movilización nacional para la formulación del *Plan Decenal de Educación 2006–2016*. En este plan decenal, el país asume un compromiso desde el sector educativo con el bilingüismo.

Retomando los lineamientos del *Plan de Educación: Visión 2019* y el del *Plan Decenal de Educación 2006–2016*, el *Plan Sectorial 2006-2010* oficializó y consolidó el Programa Nacional de Bilingüismo. El programa, en consonancia con la política vigente, definió como su propósito principal el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, con base en estándares internacionales a lo largo de todo el sistema educativo.

En coherencia con el ciclo de calidad que se estableció (MEN, 2004) y sus componentes (estándares, evaluación y mejoramiento), se definieron las tres líneas estratégicas iniciales sobre las que trabajó el Programa Nacional de Bilingüismo durante la política de la Revolución Educativa:

- a) Difusión y aplicación de los estándares básicos de competencias en inglés para la educación básica y media, b) definición de un sistema de evaluación sólido y consistente que dé cuenta del nivel de inglés tanto de los estudiantes como de los docentes de la lengua, y c) desarrollo de planes de capacitación para mejorar la formación de docentes, y aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones que ofrecen cursos de idiomas. (MEN, 2008b, p. 46).

El Programa Nacional de Bilingüismo se dio a la tarea de establecer la situación real de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en el sector oficial, permitiendo determinar las necesidades de formación de docentes y estudiantes; estructuró y publicó la Guía # 22 - *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* que permite orientar las metas y acciones para alcanzarlas y alineó al marco común europeo de referencia la prueba de Estado a los nuevos *Estándares de Inglés* del MEN facilitando el análisis de avances y la toma de decisiones a nivel institucional y de entidades territoriales.

Este logro adquiere mayor sentido si se tiene en cuenta que hasta el año 2005, cuando se hablaba de niveles de inglés, no había referencias claras que permitieran definir o distinguir dichas categorías. Términos como “bajo, medio y alto” o “básico, intermedio y avanzado”, entre otros, se usaban sin criterios claros que definieran bandas específicas para el diseño de cursos o para su evaluación. En este contexto era muy difícil garantizar a los ciudadanos aprendizajes reales de acuerdo con niveles esperados. Esto no solo generaba

<sup>3</sup> Estos niveles corresponden a los 6 niveles del Marco Común de Referencia Europeo. Para más detalles sobre dichos niveles, cfr. al Anexo 3 del presente documento.

una sensación generalizada de fracaso sino que ocasionaba que las inversiones en enseñanza no correspondieran con los resultados en términos de aprendizaje. Es entonces cuando el MEN decide organizar la enseñanza del inglés empezando por la búsqueda de un lenguaje común que permitiera establecer con claridad los niveles de dominio en inglés. El reto adicional era asegurar que los niveles de competencia en inglés de los colombianos fueran equiparables con referentes internacionales, garantizando así la posibilidad de movilidad estudiantil y laboral, pilares para la competitividad.

Luego de revisar referentes internacionales que definían “estándares” para inglés en diferentes contextos, el MEN adoptó el “Marco Europeo de Referencia para Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación” (Consejo de Europa, 2001). Este documento orienta la reflexión sobre las condiciones, metodologías y evaluación de los procesos de aprendizaje de las lenguas europeas (incluyendo el español); describe el proceso de desarrollo de niveles en tres grandes etapas denominadas con las letras A para el nivel “básico”, B para el nivel “independiente” y C para el nivel “avanzado”, y puntualiza con claridad lo que un aprendiz de una lengua puede hacer en cada una de ellas (para una descripción detallada del nivel, cfr. al Anexo 3). Todas las etapas están compuestas de dos subniveles identificadas con los números 1 y 2, así:

C Avanzado	C2
	C1
B Independiente	B2
	B1
A Básico	A2
	A1

Cuadro 1. Subniveles de los niveles del Marco Común Europeo

De esta manera, el Marco Común Europeo se adaptó con el fin de asegurar su pertinencia para el sector educativo colombiano, convirtiéndose en el referente fundamental para la definición de metas de nivel para el país.

Este proceso llevó a que en 2006, en línea con la política de calidad del MEN, se formularan los Estándares de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés, publicados como la Guía # 22 que:

- Define criterios claros y públicos;
- Permite conocer lo que deben aprender los niños, niñas y los jóvenes; ● ● ●
- Establece el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en contexto con el inglés en los diferentes niveles.

*Los Estándares de Inglés establecen el **qué**, por lo tanto, es necesario apoyar a los docentes en la construcción de los **cuándo, cómo y con qué**, de acuerdo con las condiciones de sus estudiantes y su contexto.*

Tal como se aprecia en la Figura 1, el desarrollo del documento comenzó con la conformación de un comité académico que puso en diálogo tanto los referentes internacionales como los nacionales y, con base en un estado del arte del proceso de aprendizaje del inglés en el sector educativo, realizó la propuesta de estructura de los *Estándares de Inglés* del MEN para el país. Dicho modelo fue validado con docentes de todo el país y ajustado por expertos de las universidades colombianas con el fin de que los estándares se adecuaran a las condiciones de los niños, niñas y los jóvenes del país.

Procesos y actores que contribuyen al desarrollo de los estándares básicos de

competencias en lenguas extranjeras: inglés  
 Figura 1. Proceso de formulación de los Estándares de Inglés



El sistema educativo aspira a que los egresados de la educación media lleguen a la educación superior (niveles técnico, tecnológico o profesional), por lo cual se analizaron los niveles de dominio mínimos que los egresados de grado 11° deberían tener para enfrentar los retos de una educación superior de alta calidad y se determinó como meta para la educación media el dominio del nivel pre-intermedio B1. Con esta meta se analizó entonces la ruta para el desarrollo de los niveles previos desde la básica primaria (en consistencia con la Ley General de Educación) y se definieron los “niveles de desempeño” y su gradualidad.

Para cada grupo de grados se estableció lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma y se definió un nivel de desempeño específico que es homologable, tanto con las metas del MEN, como con los niveles del Marco Común Europeo (MCER). Estas equivalencias se pueden apreciar en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Equivalencia entre niveles MCE, niveles para Colombia y grupos de grados

Niveles MCE		Niveles para Colombia	Grupos de Grados
Usuario independiente	B1	Pre-intermedio 2	10° - 11°
		Pre-intermedio 1	8° - 9°
Usuario básico	A2	Básico 2	6° - 7°
		independiente	4° - 5°
	A1	Principiante	1°- 3°

Fuente: Guía # 22 Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés

## 2.3 Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras

El *Plan Sectorial de Educación 2010–2014* establece cinco énfasis de política: calidad, primera infancia, cierre de brechas, pertinencia–innovación y modelo de gestión. El ***Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN***, que retoma las metas del Programa Nacional de Bilingüismo, queda incluido en la política de pertinencia e innovación por su propósito de fortalecer las competencias comunicativas de los docentes y los estudiantes del sector para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado.

Así mismo, en el documento del Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014 se contemplan las siguientes acciones como parte de su estrategia para lograr las metas propuestas:

- COMPLEMENTAR el trabajo de aula para estudiantes de educación media con el desarrollo de un programa de inglés masivo;
- INCLUIR en las pruebas SABER en grados 5° y 9°, la evaluación de competencias en inglés;
- PROMOVER en las instituciones de educación superior proyectos que permitan que los estudiantes alcancen al menos el nivel B1 en las pruebas de competencias de inglés (Saber Pro);
- ACOMPAÑAR los procesos de mejoramiento de programas de licenciatura que formen docentes para la enseñanza del inglés;
- FOMENTAR la certificación de calidad de las instituciones y programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano orientada a la enseñanza del inglés;
- IMPULSAR el desarrollo y la operación de proyectos masivos de enseñanza de un segundo idioma, que tenga por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de sus estudios y consideren la utilización de las nuevas tecnologías;
- PROMOVER la implementación de soluciones de enseñanza a distancia con acompañamiento de tutores, para estudiantes de secundaria, ampliando así la cobertura educativa de un segundo idioma.

De acuerdo con la formulación de metas del proyecto, el *Plan Sectorial de Educación 2010–2014* establece que “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 (...) Para el caso de la educación superior, la meta es que el 80% de los estudiantes de Licenciatura en Inglés alcancen mínimo el nivel intermedio B2”.

El cumplimiento de estas ambiciosas metas implica el compromiso de todos los actores del sector educativo y exige un proceso juicioso, planeado y gradual. Son actores fundamentales los establecimientos educativos, con el apoyo de sus entidades territoriales, mediante sus diferentes proyectos o programas para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, también llamados “programas de bilingüismo”. Las secretarías de educación y las instituciones educativas deben hacer un riguroso análisis de su situación para definir sus metas y la manera como articularán sus proyectos con los objetivos y metas que el país se ha propuesto alcanzar. Con esta claridad, desde el MEN se han tomado las lecciones de los primeros años y se han consolidado las acciones estratégicas que se describen a continuación y que constituyen el avance del ***Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)***.

## I. Asistencia técnica a secretarías de educación

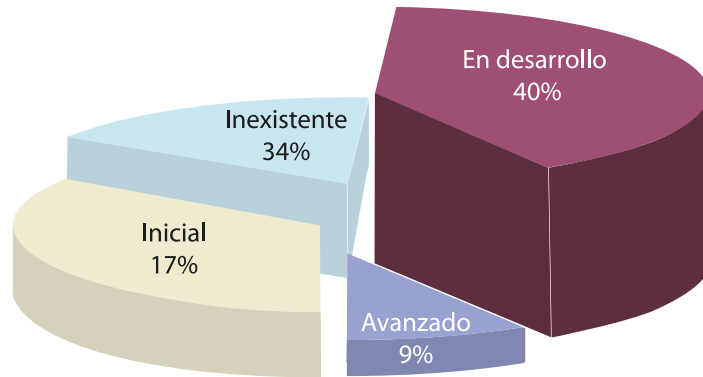
Como se ha mencionado, el logro de las metas en materia de mejoramiento de niveles de inglés desde la educación básica y media implica la necesidad de fortalecer la capacidad de gestión de las secretarías de educación y en las instituciones educativas, en calidad de entes administradores y ejecutores del servicio educativo en el país. En este sentido, una de las acciones más significativas en cuanto al acompañamiento y la asistencia técnica que el proyecto brinda a las secretarías de educación es la consolidación de un esquema de caracterización, que permite conocer el nivel de avance de los proyectos regionales en las entidades territoriales, y así generar una ruta de direccionamiento pertinente. Es así, que a inicios de 2011 se identificaron cuatro categorías que van desde el nivel más bajo de apropiación hasta el que se considera ideal con respecto al estado de desarrollo de los proyectos. La caracterización se realizó con base en los criterios que aparecen en el Cuadro 3 y fue el paso inicial para la consolidación del esquema de Direccionamiento estratégico a proyectos regionales de fortalecimiento en lengua extranjera, del MEN.

Proyecto inexistente
<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe un proyecto de fortalecimiento del inglés en la Secretaría de Educación o iniciativas de mejoramiento del inglés en el plan de desarrollo la entidad territorial.</li><li>• Las secretarías de educación con proyectos inexistentes pueden participar en acciones aisladas que en la mayoría de los casos son lideradas por el MEN o por organizaciones con iniciativas en el mejoramiento de las competencias de inglés de los docentes y estudiantes.</li></ul>
Proyecto inicial
<ul style="list-style-type: none"><li>• La Secretaría de Educación cuenta con un proyecto de fortalecimiento formulado bajo una metodología sencilla.</li><li>• Estos proyectos cuentan con una asignación de recursos anuales a través del sistema general de participaciones (SGP) y/o recursos propios.</li><li>• Normalmente las acciones están dirigidas a impactar el nivel de inglés de los docentes a través de distintas estrategias y modalidades.</li><li>• Los proyectos en esta categoría generalmente no cuentan con un líder o coordinador, las responsabilidades están delegadas en profesionales de las coordinaciones de calidad.</li></ul>
Proyecto en desarrollo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Existe un proyecto de fortalecimiento documentado en la coordinación de calidad de la Secretaría de Educación.</li><li>• Se cuenta con líneas base actualizadas a través de los continuos diagnósticos de docentes y seguimientos a resultados pruebas SABER de los estudiantes.</li><li>• Las acciones en su gran mayoría están dirigidas a impactar el nivel de inglés de docentes y sus competencias pedagógicas.</li><li>• Existen iniciativas de apropiación de estándares que se enfocan en impactar a las instituciones educativas a través de la definición de criterios y la construcción colectiva.</li></ul>
Proyecto avanzado
<ul style="list-style-type: none"><li>• El proyecto se encuentra incluido en el área de calidad (eje de pertinencia e innovación).</li><li>• Los objetivos y metas responden a un diagnóstico y análisis del contexto.</li><li>• Las líneas de acción contemplan formación docente, aspectos pedagógicos, evaluación y gestión.</li><li>• Los proyectos más avanzados contemplan la actualización de diagnósticos del nivel de lengua de docentes, durante el desarrollo del proyecto, como indicadores fundamentales.</li><li>• En cuanto al eje de aspectos académicos, existe un colectivo docente que propende por la unificación de criterios y apropiación de estándares en las mallas curriculares, los planes de estudio y los planes de aula.</li><li>• En el eje de evaluación existen instrumentos de seguimiento y evaluación para el proyecto y sus actores con protocolos de seguimiento periódicos.</li><li>• Los proyectos en estado avanzado contemplan un esquema que permite la articulación del proyecto con las instituciones educativas a través de los planes de mejoramiento.</li><li>• El área de calidad cuenta con una estructura organizacional del proyecto liderado por un profesional con conocimientos en el área de la enseñanza–aprendizaje del inglés.</li><li>• Existen aliados estratégicos del sector académico y productivo que contribuyen en la ejecución del proyecto.</li></ul>

Cuadro 3. Categorías de estados de desarrollo de los proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales. Fuente: Direccionamiento a proyectos regionales de fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras 2012 - MEN

En el marco del Proyecto de Direccionamiento del MEN, en el 2012, se adelantaron entrevistas telefónicas y visitas a las SE actualizar la información sobre el estado de desarrollo de los proyectos de fortalecimiento de inglés en las 94 secretarías de educación y hacer una caracterización de acuerdo al esquema arriba descrito. En este ejercicio se encontró que 32 secretarías de educación contaban con proyectos en el nivel más bajo; 16 en estado inicial; 38 en desarrollo; y 8 en el nivel avanzado. La Figura 2 ilustra esta distribución de resultados:

Figura 2. Caracterización de proyectos regionales de fortalecimiento de inglés  
 Fuente: Direccionamiento a proyectos regionales de fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras, 2012 - MEN



Entre el 2011 y 2014, el MEN ha acompañado 65 secretarías de educación en el proyecto de direccionamiento. Esto ha permitido fortalecer la capacidad instalada en las secretarías de educación de manera que se de un desarrollo más autónomo en la formulación e implementación de proyectos.

Los principales logros de este proyectos son los siguientes: articulación de los proyectos regionales con el proyecto del MEN; mayor vinculación de personal especializado en los equipos de las secretarías de educación; aumento del número de iniciativas lideradas a nivel regional; aprovechamiento del Sistema General de Regalías para proyectos de bilingüismo, entre otros.

Con base en los resultados de este proyecto de direccionamiento, el Ministerio espera consolidar una ruta para el fortalecimiento de las estrategias en las regiones.

## II. Formación y acompañamiento a docentes

Junto con el direccionamiento a la gestión de las secretarías de educación, el **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras** del MEN ha seguido priorizando la formación de los docentes que orientan las clases de inglés en la educación básica y media, mediante estrategias presenciales y virtuales diferenciadas, de acuerdo con la población objetivo. Estas estrategias se suman a las que adelantan las propias secretarías de educación en el marco de sus planes territoriales de formación docente. Es así que el MEN ha promovido que las instituciones de educación superior lideren la oferta de formación a docentes en servicio, con programas que buscan dejar capacidad instalada tanto en las universidades como en las regiones. El objetivo ha sido cualificar y ampliar la oferta de programas orientados a la formación permanente de docentes de inglés. A continuación se mencionan algunas de esas iniciativas de formación a docentes, que entre el 2010 y el 2014 han beneficiado a más de 9.000 de ellos.

**Programas de inmersión en inglés:** Buscan en un periodo de cuatro semanas llevar a los docentes especialmente del nivel pre-intermedio B1 hacia el nivel intermedio B2, aunque también se han formado de nivel básico A2 hacia pre-intermedio B1. Dentro de los programas de inmersión, se destaca la continuidad de la inmersión en las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el cual brinda a los docentes del continente la oportunidad de vivir la experiencia de una comunidad con una situación de multilingüismo. Este proyecto iniciado en el año 2005 tuvo un importante auge entre 2010 y 2014, beneficiando a más 1000 docentes y consolidándose como una de las opciones de desarrollo profesional más atractivas para los docentes de inglés. Se han desarrollado otros programas de inmersión igualmente exitosos en la Zona Cafetera (Armenia y Pereira), Boyacá (Villa de Leyva y Paipa), Córdoba (Montería), Atlántico (Barranquilla), entre otros se han beneficiado por docentes.

**Programas de formación en lengua y metodología:** Implementados en asociación con las universidades regionales. Entre estos programas que se adelantan año tras año, se destaca la experiencia del programa MEN TDP “Teacher Development Programme” que se implementó entre 2008 y 2010 con la participación de 18 secretarías de educación, beneficiando alrededor de 350 docentes y dejando la infraestructura instalada para seguir ofreciendo este tipo de programas de formación en 16 instituciones de educación superior. Existen evidencias de universidades que continúan implementando este modelo en sus procesos de formación.

**Formación en cascada:** En 2012 y 2013 se dio paso a esta estrategia con el fin de llevar a docentes del nivel básico A2 al pre-intermedio B1. Esta estrategia que implica la formación en tres niveles (formadores, tutores, docentes beneficiarios) ha vinculado a más de 900 docentes de todas las regiones del país, en el marco de un modelo híbrido de enseñanza que contempla también un componente de metodología.

Las iniciativas anteriormente descritas han estado principalmente dirigidas a docentes que han sido nombrados para liderar el área de inglés en la básica secundaria y media y quienes, en un alto porcentaje, tienen formación como Licenciados en Lengua Extranjera. Sin embargo, cada vez más las secretarías de educación han buscado que los docentes de básica primaria se vinculen a estas estrategias.

En esta misma línea, el MEN ha adelantado estrategias particularmente dirigidas a apoyar a los docentes de la básica primaria que asumen el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en los primeros años, sin tener una formación específica para este propósito. Estas estrategias contemplan un componente lingüístico, para que los docentes de básica primaria logren en principio un nivel básico A2; un componente de metodología, para que estos docentes se familiaricen con prácticas pedagógicas de enseñanza de lengua extranjera a niños; y un tercer componente de manejo de recursos de aula que busca en algunos casos que los docentes conozcan y se apropien de desarrollos pedagógicos, incluidos los del MEN, y otros en que los docentes puedan usar recursos tecnológicos para apoyar sus práctica pedagógica.



Entre las estrategias para docentes de primaria se destacan **“Aprendamos Inglés con las Aventuras de Bunny Bonita”** que contempla no solo la dotación de las instituciones educativas, sino la formación de docentes en el uso del material. En esta misma línea se ha adelantado la estrategia de jornada extendida con énfasis en inglés, que busca cualificar a los docentes de básica primaria de instituciones educativas que tienen proyectos de extensión de la jornada para que durante el tiempo extra incluyan clases de inglés.

El esfuerzo detrás de estas iniciativas de formación a docentes ha rendido frutos importantes que se evidencian en el interés creciente que los docentes tienen en diagnosticar su nivel de inglés; el número de docentes que se presenta a la prueba diagnóstica de carácter voluntario que ha realizado el MEN, en coordinación con el ICFES desde el 2008, ha aumentado significativamente como se muestra en la Tabla 1.

Año	Total Evaluados
	No
2008	3.525
2013	6.453

Tabla 1. Número de docentes que han presentado la prueba diagnóstica de inglés Fuente: Archivos Ministerio de Educación Nacional.

### Edusitio “Inglés para todos”

Comprendiendo que el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación es fundamental para el mejoramiento del inglés como lengua extranjera, el **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera** del MEN relanza en 2012 su edusitio **“Lenguas Extranjeras”** en el Portal Educativo Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional.

Mediante un actualizado formato de diseño y una estructura de información más amigable, el edusitio proporciona información de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia de una forma más atractiva, con mayor y mejor contenido visual e información detallada sobre el programa y sus líneas de acción, así como notas de interés.

Los usuarios encontrarán también una selección de contenidos para uso pedagógico y colecciones específicas desarrolladas por el MEN y sus aliados, para fortalecer el desarrollo de competencias en lengua inglesa.

El nuevo edusitio presenta información e imágenes sobre las últimas actividades del programa y accesos directos a las diferentes secciones del sitio, las cuales son:

- **Contenidos educativos:** Una de las líneas de acción del programa es el diseño, desarrollo y la difusión de contenidos educativos. En esta medida, los contenidos pedagógicos que el programa desarrolla tienen aquí su lugar. Colecciones desarrolladas para la básica primaria como: **“Aprendamos**

*inglés con las Aventuras de Bunny Bonita*”, segunda edición 2012; “*English for Colombia-ECO*”, y el paquete de Recursos “*My ABC English Kit: Supplementary Materials for English Learning and Teaching in Primary Schools in Colombia*” están disponibles en un mismo espacio virtual.

De igual forma, el material “English, Please!” que se ha desarrollado como eje central del modelo pedagógico para la enseñanza del inglés en la básica secundaria está disponible en este espacio virtual para toda la comunidad académica

- **Top 3 de sitios educativos:** Una selección de las mejores páginas web para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.
- **Conozca el programa:** Una sección de consulta con toda la información del programa, las actividades, los documentos y políticas que rigen sus líneas de acción y los convenios nacionales e internacionales con aliados estratégicos.
- **Líneas de acción:** Las líneas de acción del programa segmentadas según nivel educativo.
- **Videos:** Selección de materiales audiovisuales pertinentes para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras existentes en YouTube.

La nueva versión del edusitio lo convierte en un medio renovado y actualizado de comunicación, mediante el cual los usuarios podrán mantenerse informados de todas las actividades y oportunidades que brinda el proyecto del MEN.

[www.colombiaprende.edu.co/lenguasextranjerass](http://www.colombiaprende.edu.co/lenguasextranjerass)



Teniendo ya el marco general sobre bilingüismo y el contexto de lo que se ha hecho en el *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras* del MEN, vale la pena revisar algunos de los mitos más comunes sobre el aprendizaje del inglés. Se espera así que los distintos miembros de la comunidad educativa puedan revisar este tipo de preconceptos errados antes de tomar decisiones específicas en su entidad territorial o institución educativa y así asegurar que el direccionamiento de las acciones no se base en ninguno de estos supuestos.

Muchas de estas posturas surgen del estudio descriptivo que en el año 2006 el MEN comisionó a la Universidad de los Andes sobre el estado de los colegios conocidos como “de educación bilingüe” (inglés-español) en el país (De Mejía, Tejada & Fonseca, 2008). De esta forma, no estamos frente a un compendio riguroso sobre los mitos al rededor de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación se describen algunas de las posturas más frecuentes a la hora de pensar en el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

#### **Mito 1: “Solamente es bilingüe aquel que habla inglés igual a como habla su lengua materna”**

Retomando lo mencionado en el primer capítulo, queda claro que esta idea está vinculada al extremo “maximalista” de las definiciones del bilingüismo, donde se asume que el individuo debe tener un dominio del inglés equivalente al de un hablante nativo competente. Sin embargo, la acepción que ha establecido el MEN permite tener una visión más amplia pues el bilingüismo se refiere a “[...] los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura” (MEN, 2006b, p. 5).

Es decir, esta definición permite pensar en el **bilingüismo**, no como un estado binario con dos categorías estilo negro y blanco (donde uno es o no completamente bilingüe), sino como un continuo con varias gamas de grises donde una persona puede mostrar diferentes grados o niveles de dominio del inglés.

Por lo tanto, no solo es falso que “únicamente quien hable inglés tan bien como habla su lengua materna pueda ser catalogado como bilingüe”, sino que los propósitos que se han establecido para el sector educativo en relación con el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera no apuntan a que todos los niños, niñas o los adolescentes adquieran el máximo nivel de dominio.

*Baker (2006), por ejemplo, considera que al hablar de bilingüismo es necesario tener en cuenta factores como el grado de habilidad con que el individuo usa activamente sus lenguas (**bilingües activos**) y hasta qué punto entiende, pero no las habla o escribe (**bilingües pasivos**); el uso de las dos lenguas en diferentes contextos y el nivel de desempeño en cada una de las habilidades.*

De hecho, como se señaló en el capítulo anterior, la meta es lograr que los estudiantes y docentes alcancen los niveles pre-intermedio B1 e intermedio B2, respectivamente. Así, aunque estos sean niveles de dominio “preintermedio” e “intermedio”, los estudiantes y los docentes que tengan competencias y habilidades comunicativas en estos niveles se podrían clasificar como “bilingües”.

## **Mito 2: “No se puede usar la lengua materna cuando se enseña inglés”**

Esta afirmación nos remite a una de las preguntas más comunes a la hora de hablar de la enseñanza del inglés: “¿Hay un papel para la práctica bilingüe (es decir, el uso de ambas lenguas en las mismas clases) en la educación bilingüe? En otras palabras, ¿se deberían separar siempre las dos lenguas y, si no, ¿cómo se pueden usar de manera coherente para promover el aprendizaje de idiomas?” (Genesse, 2004, p. 574, traducción propia).

El mencionado estudio de la Universidad de los Andes confirmó que muchos de los entrevistados rechazaban el uso de los dos idiomas en el salón de clase como recurso pedagógico en la aproximación de los estudiantes a la lengua extranjera. La insistencia por mantener las dos lenguas separadas según materia, persona o área geográfica de la institución, por un lado, da lugar a una inmersión en la lengua extranjera desde una perspectiva de “solamente inglés”; pero por otro, no permite que los estudiantes hagan referencia a los saberes que tienen en su lengua nativa de manera estratégica para ayudar en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Esta es la posición común que se trató de resumir en el enunciado del mito. Sin embargo, existe otra alternativa que considera que un desarrollo paralelo de ambas lenguas, por medio de proyectos transversales o de módulos temáticos, ayuda a los estudiantes a asociar los avances en la lengua extranjera con su experiencia en la primera lengua y, de esta manera, afianzar desarrollos apropiados en ambas.

Dentro de este enfoque es importante reconocer que la comprensión de un proceso o de un concepto se puede transferir entre las dos lenguas. La teoría de suficiencia subyacente (Cummins, 1981) respalda la idea de que el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera, especialmente en el contexto académico, puede construirse desde la competencia en la lengua materna. De hecho, según Genesse (2007), basándose en la evidencia de la transferencia entre lenguas de las habilidades de lectura (especialmente la decodificación), es posible afirmar que *“el uso de la lengua materna facilita la capacidad de lectura en la lengua extranjera”*<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>De Mejía, A. M. y Tejada, H. (2001) *La construcción de modalidades educativas bilingües en colegios monolingües de Cali: Colegio Gimnasio La Colina. Informe de investigación sin publicar.* Cali: Universidad del Valle.

La aplicación de estos postulados se ha concretado en una contracorriente integradora ejemplificada en la creación de **departamentos de bilingüismo**, en lugar de departamentos separados de lengua castellana y lengua extranjera. Incluso, el mismo estudio del MEN con la Universidad de los Andes reveló algunos casos donde docentes y administradores educativos están empeñados en encontrar maneras de integrar aspectos curriculares por medio de proyectos transversales que se desarrollan en las dos lenguas, con el fin de ayudar a sus estudiantes a establecer interconexiones.

En definitiva, los argumentos anteriores no solo demuestran que es falso pensar que “no se puede usar el español al enseñar inglés”, sino que favorecen su uso y el de procesos de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua castellana de manera articulada con la lengua extranjera.

### **Mito 3: “Solo enseñando otras materias en inglés se logra ser bilingüe”**

Este mito nos remite a la discusión sobre la forma en que se presenta la lengua extranjera en el plan de estudios y cómo esta se relaciona con los “contenidos” académicos de otras áreas. En un lado del espectro se ubica el inglés como objeto de estudio al que se le asigna un número determinado de horas a la semana. Al otro lado (coherente con la enunciación del mito), se ubica al inglés como lengua de comunicación en procesos académicos. Esto quiere decir que los estudiantes deben comprender y comunicarse de manera oral y escrita efectivamente en inglés y en español, con el fin de aprender contenidos significativos y relevantes en diferentes áreas.

Basándose en la distinción de Cummins (1979), otra manera de entender los extremos del espectro es pensando que el primero está más enfocado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas que tienen que ver con la comunicación interpersonal (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) y el segundo (representado por el mito enunciado) está orientado a desarrollar las habilidades más complejas asociadas con la competencia lingüística académica (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP).

Parte del arraigo fuerte de este mito viene del hecho de que en los Estados Unidos y en Europa han surgido enfoques que propician un mayor **énfasis** en el desarrollo de la competencia lingüística académica de los estudiantes (entiéndase CALP). De hecho, en Estados Unidos en la década de los ochenta surgió el llamado Content Based Language Instruction como respuesta a las necesidades educativas de muchos inmigrantes y de sus hijos que mostraban dificultades para **avanzar** en un sistema educativo dominado por la lengua inglesa. Para minimizar las dificultades derivadas de

Tras analizar algunas clases bilingües con estudiantes de preescolar en Cali, De Mejía afirma que el uso de dos idiomas en la enseñanza y aprendizaje del inglés ha demostrado una complejidad y sofisticación en el desarrollo del lenguaje que a menudo ha sido ignorado por los pedagogos (2001).

En el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera, esta tendencia se extendió en muchas partes del mundo como ESP: English for Specific Purposes, perspectiva que tuvo aplicaciones y denominaciones diferentes de acuerdo con las necesidades académicas, profesionales o vocacionales de los estudiantes.

En Colombia, estos enfoques basados en la integración de contenidos disciplinares con una segunda lengua se utilizan en colegios bilingües y de intensificación y en algunas universidades del país en ciertos programas de formación.

esta situación, los docentes, tanto de inglés como de otras asignaturas, propiciaron metodologías que integraban de diferentes maneras los contenidos disciplinares con la lengua inglesa.

En Europa, desde finales de los años noventa, se ha extendido el enfoque titulado *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) que enfatiza la enseñanza de asignaturas del currículo en una lengua extranjera. Por lo tanto, un enfoque basado en CLIL se centra en contenidos académicos y cómo estos se expresan a través de la lengua. Hay una variedad de aproximaciones, pues unas hacen más énfasis en el contenido (conocido como “enfoque fuerte”) y otras resaltan el aprendizaje de la lengua (“enfoque débil”). El Consejo de Europa ha respaldado iniciativas de CLIL en diversos países europeos a través de proyectos nacionales y locales.

Pero más allá de la popularidad de esta vertiente de aprendizaje del inglés, vale la pena señalar que según estudios llevados a cabo en los Estados Unidos y Canadá, mientras que un estudiante de segunda lengua o lengua extranjera puede desarrollar el mismo nivel de competencia en BICS que un estudiante monolingüe en aproximadamente dos años, lograr la misma competencia en CALP demora entre cinco y ocho años. Entre otras cosas, esto significa que estos dos tipos de habilidades no se desarrollan de la misma manera ni al mismo ritmo.

Factores como el anterior son los que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar y escoger un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades propias en relación con el aprendizaje del inglés. Independiente del “extremo” del espectro que se elija, el punto es que los dos comparten el hecho de estar fortaleciendo la competencias bilingüe del estudiante, a pesar de que lo hagan con distintos niveles de dominio y enfocándose en habilidades diferentes. Por lo tanto, el enunciado del mito es falso pues “no solo es posible ser bilingüe sin estudiar varias materias en inglés” sino que, teniendo en cuenta distintas variables que pronto se tratarán en este documento, para la mayoría de las instituciones educativas oficiales del país es más apropiado quedarse en el lado del espectro donde al inglés, como objeto de estudio, se le asigna un número determinado de horas a la semana.

#### **Mito 4: “La única forma de lograr bilingüismo en los estudiantes es con docentes hablantes nativos del idioma”**

En esencia, este mito se traduciría en la convicción de que la única manera realmente efectiva de garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades de bilingüismo es contratando docentes extranjeros que sean hablantes nativos. Se asume, por lo tanto, que un colegio con docentes extranjeros logra mejores resultados que uno con docentes bilingües colombianos.

Aunque este **mito** se ha alimentado de los esquemas usualmente vinculados a los “colegios bilingües tipo privado” del país (cfr. a Anexo 1),

*Por ejemplo, en relación con el **turismo internacional**, Graddol muestra cómo la mayoría de las interacciones humanas en inglés (exactamente el 74%), surgen entre hablantes no nativos (Graddol, 2006, p. 29).*

recientemente han surgido cuestionamientos sobre las ventajas reales de los hablantes nativos. Para empezar, se hace énfasis en el hecho de que las condiciones globales del uso del inglés han cambiado, hasta el punto de que pareciera que el foco central se está alejando cada vez más de los hablantes nativos y estos, incluso, se están empezando a considerar como un obstáculo para el libre desarrollo del llamado “inglés global” (Graddol, 2006, p. 114)<sup>5</sup>.

Específicamente hablando en términos educativos, Graddol añade que, como docentes, “[...] es probable que los hablantes nativos no posean algunas habilidades exigidas por los hablantes bilingües, tales como la capacidad de traducir e interpretar” (2006, p. 114).

Esta postura obviamente nos remite al segundo mito mencionado en esta sección pues las ventajas antes enunciadas de usar la lengua materna de los estudiantes a la hora de enseñar y aprender inglés, usualmente quedan lejos del alcance de lo que un docente nativo en inglés puede hacer en el salón de clase.

En síntesis, lo que Graddol demuestra a lo largo de su estudio es que lo que antes se consideraban como “ventajas evidentes” de contratar docentes extranjeros que sean hablantes nativos de inglés, se deben reevaluar ahora a la luz de los costos, las necesidades de los estudiantes y las aspiraciones de cada sistema educativo.

### **Mito 5: “Aprender otro idioma implica sacrificar la cultura propia”**

Una de las tensiones más frecuentes según lo que se encontró en el estudio de la Universidad de los Andes para el MEN fue la de la relación entre “lo extranjero” y “lo nuestro”. En varios casos, esta preocupación se expresó a partir de la práctica común en varios colegios privados de contratar docentes extranjeros (angloparlantes), tal y como se presenta en el mito 4.

De acuerdo con los comentarios hechos por aquellos que respondieron la entrevista, la tensión se evidenciaba en aspectos como el desconocimiento de estos docentes de la cultura colombiana; la fuerte influencia de currículos extranjeros; el uso de materiales y libros de textos propios de países anglófonos y ajenos a las realidades de los estudiantes colombianos; la tendencia a celebrar fiestas tradicionales extranjeras; entre otros. De ahí que hubiese un consenso en la necesidad de contar con directrices claras sobre cómo desarrollar en la práctica una visión intercultural crítica que no se quede en la apreciación de las diferencias culturales, sino que fomente una reflexión más profunda acerca de sus causas o sus implicaciones.

Si bien estos ejemplos realmente aplican a una minoría de las instituciones educativas del país pues se refieren a los esquemas de “colegios bilingües

<sup>5</sup> Todas las traducciones de este autor son propias.

tipo privado”, el mito trasciende estas especificaciones y comúnmente se expresa como la preocupación de que comprometerse con la enseñanza de una lengua extranjera trae consigo el riesgo de sacrificar nuestra cultura y quedar anclados a una “cultura dominante”.

Sin embargo, es fundamental recordar que Colombia es un país en el que confluyen pueblos mestizos, indígenas, afro descendientes y migrantes de todo el mundo. En ese contexto, el aprendizaje de un nuevo idioma abre la posibilidad de interactuar con otras culturas, comprendiendo y valorando la enorme complejidad y riqueza de la diversidad y la multiculturalidad.

Asimismo, en un mundo globalizado debe ser una prioridad actuar desde la interculturalidad y la comprensión de las oportunidades que nos presentan los desarrollos científicos y tecnológicos, en beneficio de las generaciones presentes y futuras, de acuerdo con las particularidades propias de cada país y de sus contextos.

En palabras de Rodolfo Llinás,

Colombia es un país pluricultural y multiétnico que puede utilizar con provecho el acceso de que dispone a los legados occidental, amerindio y afroamericano, a elementos de las sociedades modernas, premodernas y postmodernas. Esto le permitiría maximizar habilidades de diversas bases culturales para diseñar nuevos sistemas de aprendizaje e incorporar una variedad de orientaciones culturales al dominio del racionalismo científico y de la tecnología contemporánea.(ctd. en Presidencia de la República, 1996, p. 36)

Igualmente, es fundamental comprender que en vez de sacrificar nuestra lengua o nuestra cultura, el estudio de un idioma extranjero como el inglés puede no solo ayudarnos a valorar lo “otro” sino lo “propio”:

Este acceso a una o varias lenguas extranjeras le permitirá al individuo tomar una justa visión del valor relativo de su lengua materna, de sus límites, como también de sus cualidades. Es la mejor apertura que cada uno puede hacer sobre sí mismo y sobre otros. Acceder, mediante el uso satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es, en fin, comprender al otro. (MEN, 1999, p. 4)



**Mito 6: “En Colombia, la mayoría de los estudiantes de las instituciones educativas oficiales no van a necesitar el inglés ni en su cotidianidad, ni en su futuro”.**

Desafortunadamente, durante el desarrollo del estudio, se hizo evidente que este es un mito que persiste en el imaginario de algunos actores del sistema educativo. Por esta razón ha sido de gran importancia integrar a la formulación de la política un componente de fortalecimiento institucional, a través del cual se fomente el entendimiento de la importancia de desarrollar competencias en lengua extranjera para todos y todas las niñas y jóvenes del país.

Es decir, así como es fundamental que los estudiantes desarrollen competencias matemáticas, científicas (naturales y sociales), ciudadanas y de lenguaje, también lo es que desarrollen competencias comunicativas en inglés ya que esta lengua es el idioma que nos permite interactuar con el resto del mundo y acceder a los nuevos desarrollos científicos, tecnológicos y culturales. Este posicionamiento de la lengua extranjera se ha dinamizado desde el trabajo de los docentes y en algunos casos ha empezado a permear con **éxito** a las comunidades educativas.

Incluso para aquellos que igual ven como remota esta posibilidad, es importante también recordar las ventajas cognitivas que trae consigo el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que impiden que el desarrollo de competencias comunicativas en inglés u otra lengua se reduzcan a su valor meramente instrumental. Bien afirma Reimers, parafraseando a Alan Kay, que la mejor manera de preparar a los estudiantes para el futuro es darle las herramientas para que lo inventen (2010, p. 1).

En síntesis, para cuestionar este mito basta recordar que la educación debe abrir posibilidades, nunca limitarlas.

*El Premio  
Compartir al Maestro y el  
British Council galardonaron en el  
año 2009 la experiencia de la escuela  
de Cobarachía, Boyacá, que cuenta con  
el apoyo irrestricto de la comunidad que  
reconoce y valora las oportunidades de  
desarrollo social que ha generado la  
experiencia de aprender inglés.*



## 4. GESTIÓN DE LOS PROYECTOS DE FORTALECIMIENTO DEL INGLÉS EN LAS ENTIDADES TERRITORIALES

Hasta ahora el documento ha presentado el marco general que recoge la apuesta del MEN en relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; las razones por las cuales el país le da prioridad a su aprendizaje; las estrategias y metas que se traza el país en el actual Plan de Desarrollo y unas aclaraciones sobre los mitos comunes que ha habido en torno a la enseñanza del inglés.

Por lo tanto, ya está claro que el objetivo de los proyectos de fortalecimiento del inglés que se desarrollen en las entidades territoriales no es el de transformar las instituciones educativas o los establecimientos educativos en “colegios bilingües tipo privado” (cfr. a Anexo 1). Aunque el término de “educación bilingüe” como tal ha sido ampliamente discutido en el ámbito académico, la mayoría de las personas siguen asociándolo a este esquema de inmersión total que se ha dado en varios colegios privados. Por lo mismo, y tomando como punto de partida el compromiso con el desarrollo de un bilingüismo aditivo en los jóvenes egresados de la media, podemos afirmar que el objetivo del **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras** del MEN no es el de trabajar por una “educación bilingüe” (en el sentido tradicional de la palabra) sino por una **“educación para el bilingüismo”**, término que ha sido usado por C. Ordóñez (2008) en relación con el desarrollo del bilingüismo en nuestro país.

Así las cosas, el compromiso de consolidar esa “educación para el bilingüismo” garantizando que los estudiantes se gradúen con un nivel pre-intermedio B1 en inglés, necesariamente implica fortalecer la capacidad de gestión de las secretarías de educación y de las instituciones educativas. En este sentido, desde el proyecto del MEN se han identificado y definido cuatro ejes o líneas de trabajo que deben contemplarse en el momento de diseñar e implementar iniciativas de esta naturaleza.

1. Formación y acompañamiento a docentes;
2. Aspectos pedagógicos;
3. Evaluación y seguimiento;
4. Gestión para el fortalecimiento institucional

Estos ejes se constituyen en guía orientadora para la formulación de proyectos pertinentes y sostenibles, tendientes a mejorar las condiciones en que nuestros niños, niñas y jóvenes aprenden a interactuar en una lengua extranjera. De la misma forma que el proyecto desde el MEN contempla estos ejes, se espera que los proyectos regionales e institucionales los repliquen. De esta manera, el país contará con una ruta más clara para el logro de las metas en materia de manejo del inglés.

Los retos de una **educación para el bilingüismo** son enormes si se tienen en cuenta los problemas estructurales relacionados, con la baja oferta y calidad de la formación de docentes de inglés, así como la complejidad de mejorar los niveles de lengua y las prácticas pedagógicas de los docentes

## Ejes articuladores de proyectos de fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras

A continuación, se presenta una descripción de la naturaleza del trabajo que se realiza desde el MEN en cada uno de los ejes.

- 1. Formación y acompañamiento a docentes:** El docente, como actor primordial que orienta el mejoramiento de las competencias de los niños, niñas y jóvenes, debe contar con un nivel adecuado de lengua y desarrollar prácticas de aula efectivas. De ahí la importancia de ofrecer esquemas de desarrollo profesional continuo, que respondan a las necesidades reales de los docentes en servicio del sector oficial colombiano. Esto se logra con la implementación de programas de formación diferenciados, que contemplan no solo la fase de formación, sino también la de acompañamiento a la implementación de prácticas de aula innovadoras. En esta línea, para el MEN igualmente prioritario asegurar la calidad profesional de los nuevos docentes, por lo que de forma paralela a la formación de docentes en servicio, se adelantan y direccionan proyectos de fortalecimiento a los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras y a los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores (ENS) entre el 2010 y el 2013.
- 2. Aspectos pedagógicos:** Contar con docentes cualificados se complementa con el diseño e implementación de herramientas pedagógicas y materiales didácticos que buscan mejorar la experiencia de aprendizaje para los estudiantes y facilitar la labor de enseñanza del docente. Las acciones de este eje desde el MEN están encaminadas a transformar las prácticas de aula, asegurando la apropiación de los *Estándares de Inglés* y el uso efectivo de material pedagógico. En este sentido el MEN ha adelantado el desarrollo de material para poner al servicio de la comunidad educativa.
- 3. Evaluación y seguimiento:** Asegurar la pertinencia de las estrategias y la sostenibilidad de los proyectos requiere de un proceso continuo de seguimiento, que inicia con el análisis del contexto y de las necesidades particulares y se consolida en la identificación de indicadores de progreso y la generación de herramientas de medición de impacto. Las acciones evaluativas de este eje son de corte cuantitativo y cualitativo y soportan el proceso de toma de decisiones.
- 4. Gestión para el fortalecimiento institucional:** Estamos convencidos de que las estrategias concebidas en cada eje serían acciones aisladas, sino se desarrollaran dentro de instituciones educativas que hayan tomado la decisión autónoma y consciente de movilizar a sus comunidades educativas hacia el logro de los objetivos propuestos en el proyecto. En este sentido, las acciones que el MEN adelanta en este eje son en su mayoría esquemas de acompañamiento que buscan generar capacidad instalada y fomentar condiciones institucionales adecuadas para que los proyectos de inglés se vuelvan efectivos y sostenibles.

Cabe resaltar que las experiencias significativas en inglés, observadas en los últimos años desde el MEN, han evidenciado que es indispensable desarrollar acciones particulares en cada una de estas cuatro líneas, sin desconocer ninguna, y que también es esencial articular de forma coherente las acciones entre ejes. De forma que se garantice un fortalecimiento integral de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, toda vez que se abordan los factores esenciales.

Estas acciones, puestas en el contexto de la institución educativa o de la entidad territorial deben plasmarse en los planes de mejoramiento institucional, en el caso de los establecimientos educativos que son la base para que las secretarías de educación formulen e implementen sus Planes de Apoyo al Mejoramiento (PAM). Estos planes definen rutas y estrategias encaminadas al mejoramiento de la calidad y especialmente al mejoramiento y fortalecimiento del desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Los proyectos que integran de manera cuidadosa y articulada acciones en los cuatro ejes garantizan mejores resultados y mayor permanencia en el tiempo.

Tal y como se aprecia en la siguiente gráfica, consolidar un proyecto de fortalecimiento del inglés es un reto que va más allá del sector educativo formal y por lo tanto, es fundamental generar mecanismos de concertación que durante todo el proceso garanticen la participación y el acompañamiento de los diferentes sectores y actores involucrados en función de un propósito común.



Figura 3. Aliados estratégicos

La formulación e implementación de un proyecto de fortalecimiento del inglés debe desarrollarse en el marco de un proceso de planeación que incluya los siguientes momentos:

- a) Identificar una **situación deseable**;
- b) **Caracterizar** la situación de la región o de la institución en relación con el aprendizaje del inglés;
- c) Definir **objetivos y metas** alcanzables de acuerdo con la situación encontrada y en relación con los lineamientos de política;
- d) Formular **estrategias y líneas de acción**;
- e) **Mobilizar a los actores** responsables de lograr que las líneas de acción se implementen;
- f) Establecer **mecanismos de seguimiento, evaluación y ajuste** del proyecto.

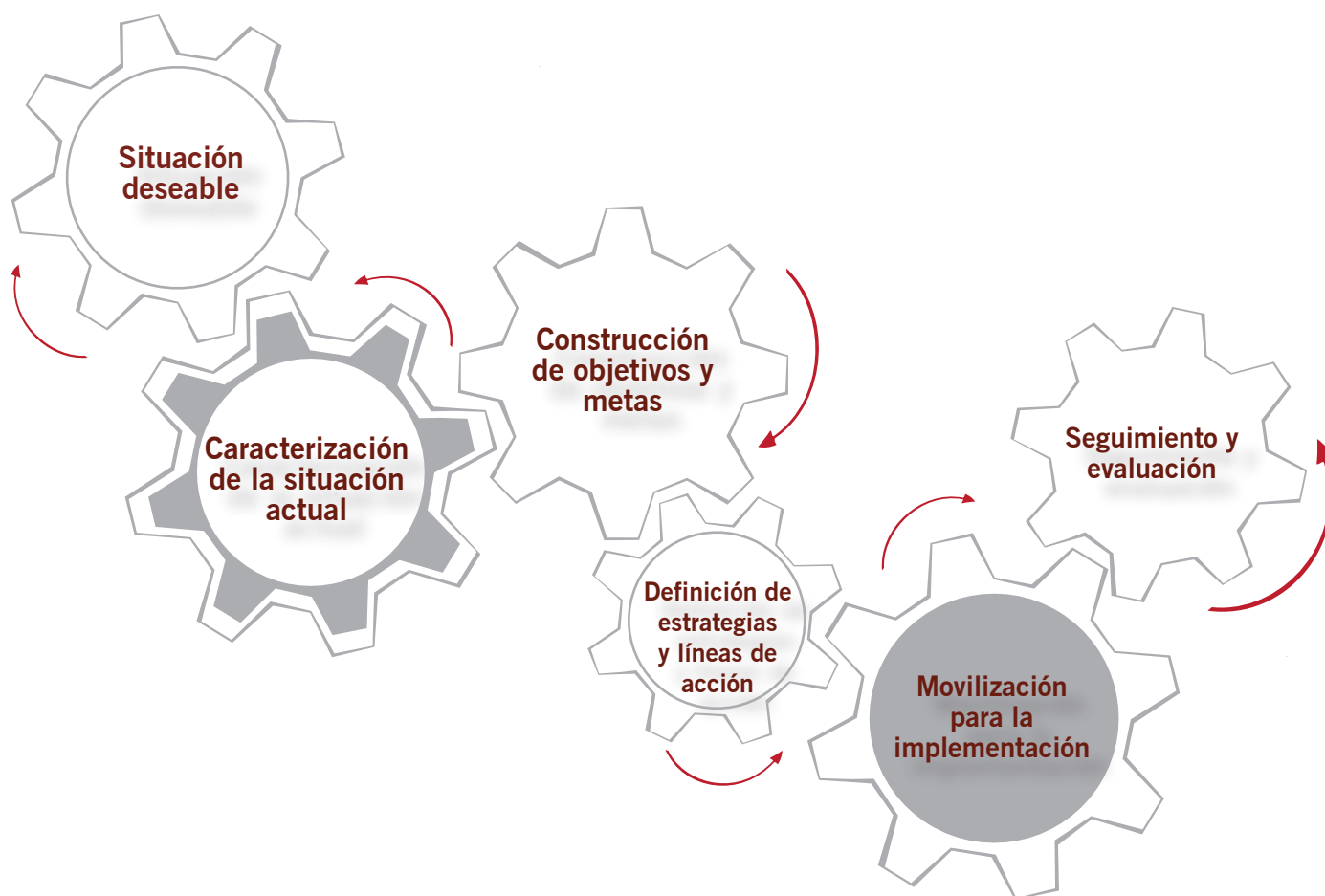


Figura 4. Acciones básicas para el desarrollo de un proyecto de fortalecimiento del inglés

Tal como se aprecia en la Figura 4, en la base de un proyecto de fortalecimiento del inglés, subyace un proceso riguroso de planeación que no puede ser lineal y que no culmina con la elaboración de un documento. En la medida en que los objetivos y la ruta trazada para lograrlos sean contruidos de manera participativa y concertada con quienes tienen la responsabilidad de aportar o responder por su ejecución, seguimiento y cumplimiento, la iniciativa tendrá mayores posibilidades de impacto y transformación en función del propósito último (en este caso, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés de todos los estudiantes y los docentes de básica y media de la entidad territorial).

A continuación, se presenta una descripción muy general de los pasos propuestos.

**a) Identificación de una situación deseable:** Refleja la situación ideal a la que se quisiera llegar, como resultado de discusiones argumentadas e informadas entre los distintos actores del proceso. Es un acuerdo de voluntades en función del deber ser, en este caso, del fortalecimiento del inglés en la región o en la institución educativa, y por lo mismo evidencia el compromiso de todos los actores que aporta a la construcción del camino que conduzca al resultado esperado. En este paso es donde se establecen las transformaciones que esperamos ver en el futuro en la escuela y la región para lograr que todos los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en inglés, de acuerdo con los referentes planteados. Esta situación deseable, debe estar enmarcada en el conocimiento del contexto para que no se limite a ser un sueño, sino que se pueda aterrizar a un plan realizable.

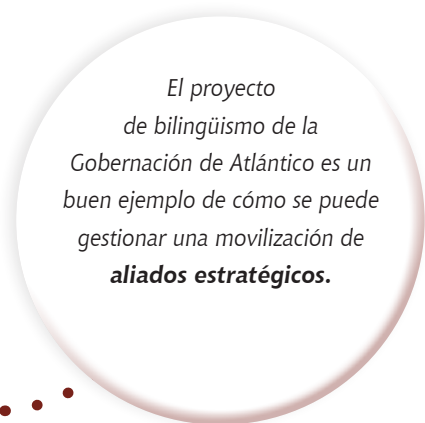
**b) Caracterización:** Una vez identificada la situación deseable es necesario relacionarla con la situación actual. Esto implica preguntarse por: el número de establecimientos educativos; el número y nivel de formación de los docentes; los programas de inglés que se estén desarrollando en las instituciones educativas; las universidades con programas de licenciaturas en inglés; los resultados de las Pruebas SABER; las características de la población para atender; la oferta y demanda de docentes; la presencia de organismos acreditados para la enseñanza del idioma; los posibles aliados; los recursos humanos, económicos, técnicos; entre otros. Estos elementos fundamentales del diagnóstico se verán con más detalle en las próximas secciones, donde se diferenciarán las preguntas para las secretarías de educación y las instituciones educativas.

**c) Objetivos y metas:** Hace referencia a los propósitos que pueden ser alcanzables en un tiempo determinado, teniendo como norte la situación deseada en relación con la situación actual y los lineamientos y metas establecidos para el país. Generalmente son objetivos centrados en el período de gobierno de alcaldes y gobernadores. Las metas se establecen en relación con los objetivos, pero deben ser cuantificables y medibles en el tiempo.

**d) Estrategias y líneas de acción:** Establecen las rutas para lograr el cumplimiento de los objetivos, las metas y las acciones fundamentales para lograr el su cumplimiento. Las rutas deben concretarse en tiempos, recursos y responsables para cada uno de los ejes del programa o proyecto.

Formación y acompañamiento a docentes;  
Aspectos pedagógicos;  
Evaluación y seguimiento; y  
Gestión para el fortalecimiento institucional.

**e) Movilización de actores:** Se orienta a buscar el compromiso de los actores involucrados y quienes pueden ayudar a desarrollar la estrategia con los fines que la región haya planteado el fortalecimiento del aprendizaje del inglés. Busca garantizar, que quienes ejecutan las acciones, lo hagan en función de los objetivos y de las metas trazados. La Secretaría o la institución educativa deben gestionar el apoyo de actores clave como: **universidades con licenciaturas** en lenguas, institutos de inglés debidamente acreditados, cajas de compensación, gremios, organizaciones de padres de familia, medios de comunicación regionales, entre otros.



*El proyecto de bilingüismo de la Gobernación de Atlántico es un buen ejemplo de cómo se puede gestionar una movilización de aliados estratégicos.*

**f) Mecanismos de seguimiento, evaluación y ajuste:** Tanto para la formulación como para la implementación y el ajuste del proyecto o programa, es fundamental contemplar mecanismos de seguimiento y evaluación que orienten la acción y permitan hacer ajustes en su desarrollo. Por supuesto, la evaluación debe incluir tanto el logro de las metas en función de los objetivos propuestos, como la evaluación del proceso con el fin de poder ajustar acciones y redireccionar el proyecto cuando las circunstancias lo exijan. Además de formular indicadores de proceso y resultado para las metas, en este punto es importante hacer referencia a dos herramientas de evaluación propias del sector e indispensables dado que su propósito es el desarrollo de competencias comunicativas en inglés de los estudiantes: En primer lugar se hará referencia a la **evaluación de los aprendizajes de los estudiantes** y a continuación a las **evaluaciones externas**.

Tradicionalmente la mayor dificultad que los establecimientos educativos han tenido en la evaluación de aprendizajes en inglés estaba relacionada con interpretación del Decreto 230 de 2002, en lo referente a la importancia asignada a la lengua castellana como área fundamental. Dado que según la Ley General de Educación el área de Humanidades está compuesta por la lengua castellana y el inglés, se consideraba incompatible el esfuerzo de los docentes de inglés por establecer mecanismos de evaluación exigentes, cuando el peso en la evaluación general lo tenía la lengua castellana. El Decreto 1290 de 2009, establece una coherencia entre la formación por competencias y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, y los procesos de evaluación en el aula que orienten dicho proceso. En otras palabras, con este último decreto es posible evaluar de manera separada el desarrollo de competencias comunicativas en español y en inglés, teniendo como marco los estándares de competencias.

El MEN y el ICFES —en convenio con la unidad de exámenes de la Universidad de Cambridge (Cambridge ESOL)— desarrollaron en el año 2006 el proyecto de alineación de la prueba de Estado, SABER 11, con los niveles de lengua descritos en los Estándares de Inglés. Desde el segundo semestre del 2007, se aplica la prueba que ubica a cada candidato entre los niveles A1 (básico) y B1 (pre-intermedio) o superior, permitiendo a los establecimientos educativos hacer seguimiento a los avances alcanzados en sus planes de mejoramiento. Es importante resaltar la imposibilidad de comparar resultados previos al segundo semestre del 2007, ya que la naturaleza de la prueba anterior no hacía referencia a los niveles del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) o a los estándares de inglés.

A pesar de las garantías que ofrece la Prueba SABER 11 como instrumento de diagnóstico, tanto las entidades territoriales como las instituciones educativas que lo deseen, pueden buscar adicionalmente

el reconocimiento de avances en el aprendizaje a través de “certificaciones internacionales” de nivel de inglés. Esta decisión debe estar sustentada en una necesidad previamente identificada, ya que existen implicaciones que afectan normalmente la organización institucional y la gestión de recursos para su financiación (cfr. al Anexo 2 para consultar el listado de exámenes internacionales disponibles para la certificación y clasificación de niveles de inglés).

#### **4.1 Proyectos de fortalecimiento del inglés en las secretarías de educación**

De acuerdo con el mandato constitucional y legal, las secretarías de educación tienen, entre otras, la responsabilidad de establecer las políticas, los planes y los programas educativos de las entidades territoriales certificadas<sup>7</sup>; prestar asistencia técnica a los establecimientos educativos; programar las acciones de formación docente; garantizar la prestación del servicio educativo; administrar y distribuir los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) y organizar y supervisar la prestación del servicio educativo.

Además de formular el Plan Sectorial de Educación para su región, tienen en sus manos los Planes de Apoyo al Mejoramiento (PAM), como una herramienta que les permite sistematizar, hacer seguimiento y evaluar las acciones explícitas de mejoramiento de la calidad educativa incluidas en el plan de acción. Por lo tanto, es fundamental que las Secretarías garanticen que el programa de fortalecimiento del inglés (como proyecto estructurado) esté integrado a los componentes del PAM (acompañamiento a establecimientos educativos, formación de docentes y directivos docentes, uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías) en correspondencia con la política nacional y de acuerdo con el análisis de los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y las prioridades establecidas para la región en su Plan de Desarrollo y su Plan Sectorial. Es también fundamental que en los comités departamentales de formación docente se incluya el análisis de la situación de los docentes de inglés, así como la identificación de necesidades de formación y de programas, con el fin de integrar en el plan territorial un componente de formación y acompañamiento a docentes en ejercicio, dirigido a fortalecer sus competencias en lengua y sus prácticas pedagógicas.

El papel de las universidades y de los centros de formación es fundamental tanto para el acompañamiento y organización de propuestas de formación de calidad, como para identificar los requerimientos de la región en relación con la formación inicial de los docentes de inglés en las universidades y el **fortalecimiento del inglés** en el ciclo complementario de las Escuelas Normales Superiores.

El MEN ha acompañado 70 **Escuelas Normales Superiores** para desarrollar su capacidad autónoma de generar planes de acción pertinentes a su situación contextual, que las lleven a mejorar de forma sostenida el dominio del idioma inglés por parte de sus egresados.

<sup>7</sup>De acuerdo con el mandato de la Ley 715 de 2001, son entidades territoriales certificadas los departamentos, distritos y municipios mayores de 100.000 habitantes (Artículo 20).



A continuación se presenta una serie de criterios que pueden ser útiles para las secretarías con el fin de conocer la situación del aprendizaje y de la enseñanza del inglés en su entidad territorial.

Sobre sus establecimientos educativos (EE)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántos y cuáles EE enseñan inglés en la primaria?</li> <li>• ¿Cuántas horas dedican en promedio a enseñar inglés?</li> <li>• ¿Cuántos EE y cuáles tienen programas o proyectos encaminados al fortalecimiento de una lengua extranjera en su PEI?</li> <li>• ¿Cuántos EE y cuáles ofrecen una lengua extranjera diferente al inglés?</li> <li>• ¿Cuántos EE no ofrecen inglés?</li> <li>• ¿Cuántos EE y cuáles tienen acceso a Internet y cuántos lo usan para el aprendizaje del inglés?</li> <li>• ¿Cuántos EE y cuáles son urbanos y cuántos rurales?</li> <li>• ¿Cuántos EE y cuáles tienen jornada extendida?</li> <li>• ¿Cuántos EE y cuáles tienen jornada complementaria?</li> <li>• ¿La entidad territorial cuenta con los recursos y docentes para extender la jornada e intensificar la educación para el bilingüismo? ¿En cuántos EE?</li> </ul>
Sobre sus docentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuenta con la información sobre cuántos docentes de inglés hay en sus EE y las necesidades adicionales de docentes?</li> <li>• ¿Cuántos docentes son especialistas en el área de enseñanza del inglés?</li> <li>• ¿Cuántos docentes pertenecen a otras áreas del saber?</li> <li>• ¿Cuenta con un diagnóstico actualizado del nivel de lengua de los docentes?</li> <li>• ¿Cuenta con información sobre las prácticas pedagógicas de los docentes?</li> <li>• ¿Cuenta con información sobre su formación continua?</li> <li>• ¿Cuántos docentes tiene en zona rural y cuántos en zona urbana?</li> </ul>
En relación con la función de los comités territoriales de formación docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué acciones se han realizado para mejorar el nivel de inglés en su entidad territorial?</li> <li>• ¿Cuenta con una base de datos de los docentes de inglés formados en los últimos años?</li> <li>• ¿Le permiten sus bases de datos hacer seguimiento a los procesos de formación de cada docente?</li> <li>• ¿Se ha ofrecido capacitación y acompañamiento a los docentes en la comprensión de los <i>Estándares de Inglés</i> del MEN?</li> <li>• ¿Tiene un diagnóstico de las necesidades de capacitación de los docentes?</li> <li>• ¿Se han integrado estrategias de formación continua de docentes de inglés en el plan territorial de formación docente?</li> <li>• ¿Cuenta con mecanismos para hacer seguimiento a los procesos de formación de docentes de inglés?</li> </ul>
En relación con la gestión de la Secretaría de Educación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quiénes son los aliados en la región para el desarrollo de su proyecto y cómo los puede involucrar?</li> <li>• ¿Cómo puede vincular a las instituciones de educación superior locales con programas de enseñanza en inglés en la formulación de su proyecto?</li> <li>• ¿Cómo está formulado el proyecto dentro de su entidad territorial y en su PAM?</li> <li>• ¿Quién tiene el proyecto bajo su responsabilidad?</li> <li>• ¿Cuenta con un especialista en el área de inglés en su equipo de trabajo?</li> <li>• ¿Su proyecto tiene acciones en los cuatro ejes de formación docente; aspectos pedagógicos, fortalecimiento institucional y evaluación?</li> <li>• ¿Qué objetivo, estrategia y programa soporta su proyecto?</li> <li>• ¿Su proyecto tiene indicadores y metas cuantificables en términos del mejoramiento del nivel de inglés de estudiantes y docentes?</li> <li>• ¿Cuáles son los mecanismos de seguimiento y evaluación de su proyecto?</li> <li>• ¿Cómo contribuye su proyecto a las metas nacionales?</li> <li>• ¿Qué tipo de asistencia técnica está en capacidad de ofrecer a los EE?</li> <li>• ¿Tiene destinación de recursos para el proyecto?</li> <li>• ¿Cómo planea asegurar los docentes para apoyar el proyecto en los EE participantes?</li> <li>• ¿Cuál es su estrategia para garantizar la asistencia técnica a los EE participantes?</li> <li>• ¿Cuál es su estrategia para acompañar a directivos docentes en la comprensión e implementación del proyecto?</li> <li>• ¿Cuál es su estrategia para garantizar la atención de los EE que no participan en el proyecto?</li> <li>• ¿Cuenta con un plan para proveer de recursos didácticos a los EE participantes?</li> <li>• ¿Ha considerado desarrollar programas en jornada complementaria?</li> </ul>

Cuadro 4. Preguntas orientadoras para la caracterización institucional de las secretarías de educación

La corresponsabilidad en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés es clara y para lograrlo es necesario transformar las condiciones actuales de formación y enseñanza-aprendizaje a lo largo de todo el sistema educativo. Los *Estándares de Inglés* del MEN están formulados para que todos los estudiantes de la educación media alcancen el nivel B1 (pre-intermedio). Si se pretende alcanzar esta meta en el 2019, se deben crear las condiciones que permitan lograr que todos los estudiantes alcancen las competencias básicas para comunicarse en inglés y mejorar sus oportunidades de trabajo y crecimiento profesional. Un proyecto de esta naturaleza es el resultado de la búsqueda de mejoramiento continuo que desde la gestión académica define con claridad de qué manera y en cuánto tiempo se irá llegando a las metas de niveles para los grados propuestos en los estándares.

En este orden de ideas, la ruta para el mejoramiento de la enseñanza del inglés debe seguir la misma ruta para el mejoramiento institucional definida en la Guía No. 34 del MEN (2008). Se espera de las entidades territoriales la definición de estrategias de acompañamiento que de manera articulada orienten a las instituciones educativas en la formulación de Planes de Mejoramiento Institucional.

Debido a condiciones propias de las regiones, el ***Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras*** del MEN ha tenido diferentes niveles de apropiación por parte de las entidades territoriales. Algunas han integrado las acciones vinculando los cuatro ejes del proyecto, en tanto que otras se han concentrado en uno o en dos ejes solamente. En este sentido, vale la pena resaltar proyectos como el de la Secretaría de Educación de Neiva, donde además de contar con una estrategia de formación docente, existe una construcción curricular continua a través de un ejercicio de unificación de criterios para la apropiación de los estándares.

También se encuentran casos como los de las Secretarías de Educación de Risaralda y Montería que han definido un proyecto estructurado alrededor del fortalecimiento institucional incorporando acciones en los cuatro ejes del proyecto. Para guiar el proceso, estos proyectos parten de alianzas estratégicas entre las universidades locales, los colegios bilingües y los institutos de inglés certificados para propósitos de formación lingüística y pedagógica de los docentes de inglés. Además, han contado con el respaldo de gremios y otras organizaciones para la financiación de distintas iniciativas.

Estos ejemplos nos ayudan a comprender que si bien aquí se han sugerido pasos, estrategias y elementos generales que toda Secretaría puede utilizar, las especificidades de los proyectos (en términos de énfasis, estructura y funcionamiento) dependen de lo que cada entidad territorial considere adecuado y necesario en su contexto.

#### **4.1.1 Aspectos para tener en cuenta en la planeación de estrategias de fortalecimiento**

A continuación se presentan algunos aspectos sobre los cuales se espera que las entidades territoriales realicen un análisis cuidadoso, con el fin de que los objetivos y las estrategias que se establezcan para enriquecer el proyecto de fortalecimiento del inglés en su región sean realizables y coherentes con el contexto y las limitaciones existentes.

##### **Calidad de la oferta y disponibilidad de maestros**

Los diagnósticos que se han realizado para establecer el nivel de lengua de los docentes de inglés a través de las pruebas aplicadas por el MEN con el apoyo del ICFES desde el 2008 nos indican que aún existen algunos que están por debajo de los mínimos requeridos. Los resultados obtenidos en las más de 14.000 pruebas diagnósticas realizadas a la fecha, han permitido tener una línea de base, que ha dado pie a una importante movilización a favor de la vinculación de docentes de inglés a estrategias de profesionalización enfocadas en el mejoramiento de sus niveles de dominio de la lengua extranjera.

Tanto el MEN como las secretarías de educación cuenta con estrategias definidas para mejorar gradualmente las competencias de los docentes mediante programas de formación permanente. Es fundamental que las entidades territoriales consoliden acciones adicionales y hagan seguimiento sostenido a los avances en los aprendizajes de sus docentes.

Ahora bien, el hecho de que en la básica primaria se cuente con docentes que lideran todas las áreas y que no son especialistas es una situación estructural que no es posible resolver en el corto plazo y ante el cual es fundamental encontrar alternativas tales como la identificación de posibles apoyos externos y motivando a los jóvenes a optar por la carrera de docentes de inglés como una oportunidad real y concreta de trabajo. Esto, a su vez, promueve en las universidades la actualización constante de sus programas buscando elevar la calidad y pertinencia de la formación inicial. De otro lado, puesto que los docentes de básica primaria provienen, en su gran mayoría, de las Escuelas Normales Superiores, es prioritario diseñar programas de formación orientados al ciclo complementario con el fin de mejorar el nivel de lengua de los egresados.

## Uso del tiempo escolar y de la jornada escolar extendida

Con la publicación de los *Estándares de Inglés* del MEN, se ha abierto la discusión sobre la necesidad de incrementar el número de horas de clase como requisito para fortalecer los niveles de inglés de los estudiantes. En la sección 4.2 de este documento se presentan las diferentes opciones de organización curricular que incluyen, entre otras, la decisión de incrementar el número de horas de clases de inglés asumiendo que se logran mejores resultados cuando el estudiante está expuesto a la lengua por más tiempo. Este, sin embargo, es un principio que debe ser interpretado en conjunto con otras variables fundamentales para el logro de las metas propuestas, tales como la disponibilidad de recursos didácticos adecuados; la presencia de docentes con altos niveles de lengua y cuyas prácticas pedagógicas reflejen la comprensión de los principios que orientan la enseñanza y aprendizaje del idioma; el número de estudiantes en la clase; los factores ambientales y sociales presentes en el aula; entre otros.

Diferentes organismos académicos han tratado de establecer las horas necesarias para asegurar el logro de cada uno de los niveles. Sin embargo, la complejidad de la interacción de las variables mencionadas hace que cualquier propuesta se mire con cautela, sobre todo teniendo en cuenta los factores particulares presentes en el contexto de los establecimientos educativos.

El tiempo requerido para llevar a una persona de un nivel a otro varía según el nivel del que se parte y se ve afectado por las condiciones en las que se da el aprendizaje: disponibilidad de docentes idóneos; metodologías adecuadas; recursos de calidad; estilos de aprendizaje / habilidades / técnicas de estudio; posibilidades de exposición al inglés fuera del aula; tiempo empleado en estudio individual; motivación; aprendizajes previos; entre otros.

El Cuadro 5 ilustra cómo el número de horas que los establecimientos educativos asignan en la actualidad a la enseñanza del inglés pareciera ser suficiente para el logro de los niveles propuestos. Esto debe llevar entonces a que tanto instituciones educativas como secretarías de educación se pregunten por qué los niveles de aprendizajes deseados no se logran en los tiempos ya asignados para las clases de inglés y proponer como parte del PMI la identificación de los factores que inciden en la baja calidad/ eficiencia del tiempo que ya se dedica.

Entre otros, esto quiere decir que desde la perspectiva administrativa, la decisión de incrementar el número de horas asignadas a la enseñanza del inglés debe responder a un análisis concertado entre las instancias de Gobierno y con la participación de las instituciones educativas. Al fin y al cabo, esta es una medida autónoma de la institución educativa, representada por su Consejo Directivo y que debe justificarse en el PEI.

Grado	Número horas a la semana y al año		Número de horas disponibles vs. horas recomendadas		
			Total acumulado	Recomendadas	Nivel de lengua
1°	1*36	36	108	90	A1 - PRINCIPIANTE
2°	1*36	36			
3°	1*36	36			
4°	1*36	36	288	200	A 2.1 - BÁSICO 1
5°	1*36	36			
6°	3*36	108			
7°	3*36	108			A 2.2 - BÁSICO 2
8°	3*36	108	432	375	B 1.1 - PRE INTERMEDIO 1
9°	3*36	108			
10°	3*36	108			
11°	3*36	108			B 1.21 - PRE INTERMEDIO 2

Cuadro 5. Horas asignada vs. horas recomendadas para el aprendizaje del inglés

La decisión de aumentar o no las horas asignadas a la enseñanza del inglés implica repensar el plan de estudios para que el tiempo extra se consiga reduciendo las horas de otras clases o actividades o, por el otro lado, contemplando la posibilidad de la Jornada Escolar Extendida (JEX). Esta última, más allá de las horas específicas e incluso de si se dedica exclusivamente al fortalecimiento del inglés, debe ofrecer un currículo definido a partir de los *Estándares de Inglés* del MEN que, además, se articule con las metas de la institución educativa en su currículo regular.

Ante estas dificultades estructurales, se retoma la recomendación de que antes de concluir que la solución para el fortalecimiento del inglés es aumentar las horas de estudio de clase, cada entidad territorial debe examinar a fondo la manera como se está dando uso al tiempo ya asignado a la enseñanza del inglés.

### ***Jornada escolar complementaria***

La jornada escolar complementaria es una estrategia complementaria a la función educativa de las instituciones educativas que consiste en la oferta de actividades académicas, culturales y deportivas, en tiempos distintos a los de la jornada escolar. Una alternativa que ayuda a tomar determinaciones como las antes anunciadas es la posibilidad de aumentar el contacto con la lengua haciendo uso de esta jornada, la cual ofrece al estudiante alternativas para el buen uso del tiempo libre y complementa la formación recibida en sus establecimientos educativos.

Es posible implementar esta estrategia a partir de alianzas con las cajas de compensación o con instituciones e institutos similares en cada región, con el propósito de contribuir con el adecuado desarrollo integral, físico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes.

Si bien los contenidos de los programas que se ofrecen en estas jornadas no tienen que estar necesariamente relacionados con el plan de estudios o con el PEI, se recomienda buscar alternativas que realmente complementen lo que el estudiante

realiza durante la jornada regular. Para ello, es indispensable que las entidades territoriales y las instituciones educativas cuenten con criterios claros a la hora de seleccionar los programas o las cajas de compensación.

Para que la jornada escolar complementaria realmente fortalezca las oportunidades de aprendizaje y extienda la vivencia en la lengua es necesario que las actividades que se realicen sean de alta calidad. Una buena orientación de esta estrategia puede contribuir de manera importante a generar espacios donde los estudiantes desarrollen altos niveles de motivación hacia el aprendizaje del inglés, donde se sientan libres y motivados para experimentar con el idioma. Según la edad y el nivel de escolaridad de los estudiantes, estos pueden participar en programas que incluyan actividades y estrategias variadas: clubes de conversación, clubes de lectura, representaciones teatrales, canciones, juegos, video foros, actividades deportivas y artísticas que resalten aspectos culturales de países de habla inglesa, entre muchos otros.

### **Materiales y recursos pedagógicos**

En ausencia de un contexto en el que el uso de la lengua sea “real”, el reto del docente es crear ambientes significativos que apoyen la necesidad y el interés por utilizar la lengua. La disponibilidad de recursos didácticos que generen posibilidades de uso de la lengua se convierte en un eje primordial de cualquier proyecto. Es por esto que se destaca la importancia de dotar a los establecimientos educativos con materiales de referencia suficientes para que los docentes y estudiantes puedan contar con diferentes herramientas para el desarrollo de las diferentes habilidades (habla, escucha, lectura y escritura) de la lengua.

En este sentido, para el trabajo que se puede desarrollar desde las Secretarías de Educación en términos de dotación de recursos es fundamental garantizar el acceso y uso pedagógico de medios y tecnologías de la información y la comunicación como apoyo al desarrollo de competencias en inglés en estudiantes y docentes.

Se recomienda que estos recursos incluyan, entre otros:

Libros de actividades y ejercicios para cada habilidad.

- Materiales en audio y video que den cuenta de diferentes acentos y culturas;
- Equipos para reproducción de audio y video (incluyendo audífonos, micrófonos y cámaras de video);
- Colecciones de lecturas graduadas que presenten diferentes géneros literarios;
- Diccionarios de varios niveles y tipos (visuales para los niños más pequeños);
- Colecciones de textos escolares y sus correspondientes guías de docente;
- Computadores con conexión a Internet y con programas de inglés instalados;
- Material visual: afiches, tarjetas de vocabulario, juegos de mesa.

## 4.2 Proyectos de fortalecimiento del inglés en las instituciones educativas

Además de las recomendaciones y de los componentes generales que se mencionaron en la introducción de este capítulo, hay ciertos detalles que la institución educativa debe tener en cuenta a la hora de implementar sus proyectos de fortalecimiento del inglés (comúnmente conocidos como programas de inglés).

En primer lugar, y relacionado con el ejercicio de la autonomía de cada IE, es importante propender porque cualquier acción que se pretenda desarrollar en torno al programa de inglés se articule con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Lo anterior, más que ser una formalidad, se convierte en una manera de vincular a toda la institución en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y, por el otro, garantizar que las decisiones se realicen de manera consensuada y contextualizada a las necesidades particulares de cada institución educativa.

Como se mencionó anteriormente uno de los momentos fundamentales de la formulación e implementación del programa es la “caracterización de la situación actual” (cfr. a la Figura 4). A continuación se sugieren algunas de las **preguntas generadoras que podrían incluirse dentro de este diagnóstico** y que ayudarán a que la gestión del programa o proyecto específico se fortalezca.

Sobre sus estudiantes
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Conoce cuál es el nivel de inglés de sus egresados en la actualidad?</li><li>• ¿El perfil del egresado tiene en cuenta el dominio del inglés?</li><li>• ¿Cuál es la expectativa de sus egresados y sus familias frente al dominio del inglés?</li></ul>
Sobre sus docentes
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Conoce el nivel en el que están sus docentes de inglés?</li><li>• ¿Qué formación tienen los docentes?</li><li>• ¿Cuenta con un líder académico especialista en el área?</li><li>• ¿La organización institucional favorece los espacios de formación para sus docentes de inglés?</li><li>• ¿Conoce el nivel de inglés de los docentes de otras áreas?</li></ul>
Sobre su programa de inglés
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿El PEI de la institución hace explícita la importancia del inglés para la institución educativa?</li><li>• ¿El PEI especifica el nivel de inglés al que lleva el programa en la institución educativa?</li><li>• ¿El plan de estudios incorpora y refleja las metas definidas en los <i>Estándares de Inglés</i> del MEN?</li><li>• ¿Dispone de mecanismos para evaluar el cumplimiento de estas metas?</li><li>• ¿Tiene su programa metas definidas para los cursos de la básica primaria?</li><li>• ¿Cuáles son esas metas?</li><li>• ¿Cómo se miden los resultados de su programa de inglés??</li><li>• ¿El plan de estudios refleja dichas metas?</li><li>• ¿El plan de estudios incorpora proyectos transversales?</li><li>• ¿El plan de área de inglés se estructura alrededor de la de español?</li></ul>
Proyecto avanzado
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Ha definido y acordado con los diferentes órganos de gobierno escolar en su institución un programa de inglés?</li><li>• ¿Cuenta con suficientes docentes para atender la totalidad de sus estudiantes en la modalidad escogida?</li><li>• ¿Ya tiene un presupuesto asignado a las actividades de su programa de inglés?</li><li>• ¿Cuál es su estrategia para asegurar los recursos requeridos?</li><li>• ¿Cuenta su institución con alianzas que le permitan fortalecer su proyecto?</li><li>• ¿Tiene docentes asistentes de países angloparlantes?</li></ul>

Cuadro 6. Preguntas orientadoras para la caracterización de las instituciones educativas

Una vez que esté completa la caracterización, la institución educativa — bajo el liderazgo del directivo docente— podrá plantearse metas, objetivos y estrategias acordes con el contexto institucional. Para ello, es fundamental señalar que, retomando lo que se mencionó en la introducción a este capítulo, la principal diferencia entre las nociones de *educación bilingüe* y *educación para el bilingüismo* radica en que la segunda incluye varias modalidades pedagógicas que apuntan al fomento del bilingüismo en el currículo escolar, no necesariamente todas relacionadas con la enseñanza de diferentes materias en inglés. Dichas modalidades pueden referirse al fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje del inglés como asignatura en el currículo; a esquemas que incluyan diferentes aproximaciones a su aprendizaje por contenidos trabajados en la lengua extranjera (por ejemplo, a través proyectos transversales, ejes temáticos); así como enfoques de inmersión parcial o total.

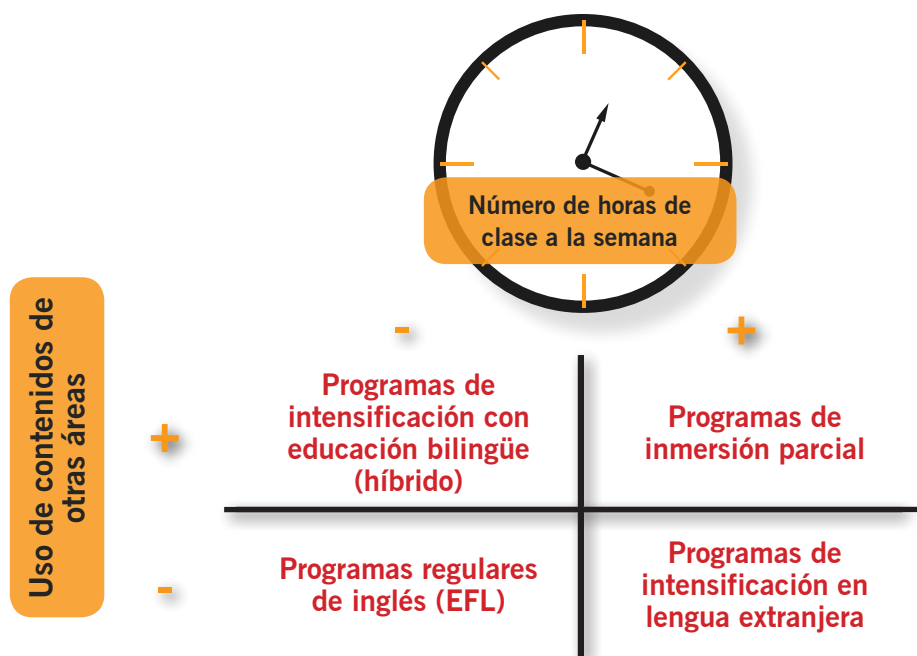


Figura 5. Esquema de las posibilidades de educación para el bilingüismo

En la esquina superior derecha de la Figura 5, se encuentran los programas de **“inmersión parcial”** que se caracterizan por dedicar al menos el 50% del tiempo escolar en todos los niveles educativos a una inmersión en la lengua extranjera a través de diferentes áreas curriculares, tales como matemáticas o ciencias naturales. En 1997, Johnson y Swain, compilaron una serie de características básicas que distinguen a los programas de inmersión de otras modalidades educativas bilingües. En este sentido, se dice que en un programa de inmersión:

- La lengua extranjera es un medio de instrucción (se enseñan otras materias en inglés);
- Existe en el currículo apoyo efectivo para el desarrollo de la primera lengua;
- El objetivo es alcanzar un bilingüismo aditivo;
- Los profesores tienen niveles de lengua Avanzado C1 o C2.

Una variación de estos programas son los **“programas de inmersión parcial progresiva”** que comienzan en preescolar con énfasis en la lengua materna y luego introducen de manera progresiva el contacto con la lengua extranjera, hasta llegar a un 40 o 50% al final de básica primaria y al inicio de básica secundaria.



Los **“programas de intensificación con educación bilingüe” (o programas híbridos)** comparten características de los programas de inmersión parcial y de los programas de intensificación. Inicialmente implican un contacto cercano con la lengua extranjera y una articulación entre temáticas trabajadas, tanto en la clase de inglés como en otras áreas curriculares. En los dos últimos años de escolaridad, se cambia a un **programa de educación bilingüe** en el cual se dicta un área curricular en inglés.

La tercera modalidad **“programas de intensificación o de fortalecimiento de lengua extranjera”** se enfoca en aspectos lingüísticos del aprendizaje de la lengua extranjera y no en el aprendizaje de contenidos académicos de otras áreas por medio del inglés. La diferencia con los programas tradicionales de lengua extranjera radica en el incremento en el número de horas que, por lo general, llegan a un máximo de 8 horas semanales.

En el extremo inferior izquierdo del esquema, por su parte, se encuentran los **“programas regulares de inglés”** con menor intensidad horaria que los “programas de intensificación” y que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (tanto en las habilidades orales y escritas), sin que esto implique el aprendizaje de contenidos académicos en la lengua extranjera.

Bajo este marco, a continuación se ofrece una mirada detallada a las diferentes opciones que tendrían las instituciones educativas para estructurar sus “programas para el bilingüismo”, respondiendo a las metas definidas en los Estándares de Inglés. El objetivo es que cada institución educativa, con base en la caracterización previamente elaborada, pueda analizar y liderar procesos participativos de reflexión sobre las implicaciones de cada uno los factores inherentes a estas modalidades de organización curricular.

#### **4.2.1 Opción 1. Modalidad programas regulares / tradicionales de inglés**

Esta modalidad, identificada con la práctica tradicional en la que se enseña inglés como una materia más, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa reflejada en un dominio integral de las cinco habilidades comunicativas: monólogo, habla, escucha, lectura y escritura, según las indicaciones y niveles presentados en los estándares. El éxito de esta modalidad presupone el uso de buenas prácticas pedagógicas que generen posibilidades de interacción y uso significativo de la lengua en el contexto del salón de clase.

Por ello, es indispensable contar con condiciones o características como las siguientes: docentes cuyo nivel de lengua les permita ser modelo de la misma; maestros cuyas prácticas pedagógicas sean reflejo de una profunda comprensión de los principios que rigen el aprendizaje de una segunda lengua, de las diferentes propuestas metodológicas disponibles y de cómo estas se ajustan o no a su contexto y estudiantes; recursos didácticos y de apoyo al aprendizaje actualizados, relevantes y retadores; articulación de la clase de inglés con el modelo pedagógico de la institución, asegurando su correcta inserción en el currículo, mediante propuestas que evidencien la comprensión de la interrelación con la lengua materna y, de manera transversal, con el desarrollo de otras competencias básicas.

Vale la pena resaltar que esta modalidad no se refiere a programas o planes de estudio centrados en contenidos gramaticales o funcionales que se encuentran en muchas instituciones educativas, trata de programas articulados y cuidadosamente desarrollados que buscan el desarrollo armónico de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. Bajo esta modalidad, y si se dan las condiciones correctas, es posible lograr el nivel pre-intermedio B1 propuesto en los estándares.

**Número de horas a la semana:** Bajo esta modalidad, el número de horas promedio que se dedican en una semana al estudio y contacto con el inglés es de entre 1 y 3 en la básica primaria y entre 3 y 5 en básica secundaria y media. Esto no incluye el tiempo adicional que se podría asignar por medio de programas en jornada extendida en básica primaria o en jornada complementaria en básica secundaria y media.

**Uso de contenidos académicos:** Esta modalidad no contempla, per se, el uso de inglés en diferentes áreas del currículo. Su énfasis está en la enseñanza del inglés, sin embargo, no debe darse de manera aislada al currículo y se recomienda promover la transversalidad a través de la integración de temas trabajados en otras materias en la clase de inglés por medio de lecturas o discusiones sobre temáticas similares.

En suma, el énfasis se centra en **saber** y en **saber hacer** en inglés en contextos específicos que ayudan a los estudiantes a comprender e interpretar su realidad.

**Perfil de los docentes:** Estos programas deben contar con docentes cuyo alto nivel de lengua permita estimular un clima de interacción en inglés más allá del aula. El nivel de dominio del inglés de los docentes en esta modalidad debe ser como mínimo un nivel intermedio B2. Su formación inicial debe garantizar que conozcan el idioma como “objeto de estudio” de tal manera que puedan responder a interrogantes sobre cómo funciona el idioma; que dominen los principios que orientan la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera; y que cuenten con la capacidad de incorporar las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje de la lengua. Estos docentes deben conocer los *Estándares de Inglés DEL MEN* y deben recibir orientación sobre la manera de incorporarlos en sus planes de estudio y sobre cómo evaluar en el aula los avances de sus estudiantes.

Estos perfiles se encuentran hoy en la mayoría de los egresados de los programas de licenciaturas en lenguas o afines y se espera que los normalistas superiores tengan cada vez mejores niveles de inglés. Los diagnósticos realizados por diferentes entidades territoriales y por el MEN han evidenciado cómo todavía hay un porcentaje considerable de docentes en el sistema que tienen deficiencias en estas áreas, por lo que se debe hacer un monitoreo permanente de las necesidades de formación de los mismos para ofrecerles el apoyo requerido.

**Metodologías:** *Metodología comunicativa con énfasis en el desarrollo activo de las habilidades orales y escritas.* Se recomienda enfocar la interacción en el salón de clase entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes por medio del uso del inglés, mayoritariamente.

Sin embargo, es importante que esta interacción no sea solo a través de la repetición formal. La comunicación auténtica implica el uso de la lengua de manera significativa, tanto en su modo oral como en su modo escrito. Para asegurar niveles apropiados de interacción significativa se recomienda usar estrategias pedagógicas tales como: la modificación del discurso por parte del docente haciendo énfasis en palabras o frases claves, el uso de repeticiones; reformulaciones y sinónimos; el uso de la comunicación paralingüística (gestos y expresiones visuales); el empleo del cambio de código de manera estratégica (cuando se estime necesario); y la repetición de estructuras pedagógicas conocidas y predecibles de manera cíclica.

Las actividades pedagógicas empleadas deben reflejar los intereses y el contexto de los estudiantes para que ellos puedan relacionar su diario vivir con el inglés y hacer conexiones con lo que quieren expresar en dicha lengua y su conocimiento previo. La interacción llevada a cabo en parejas o en grupos pequeños ayuda a los estudiantes a perder el miedo a hablar en inglés en público. Es importante promover oportunidades para que los estudiantes extiendan su uso de la lengua extranjera de manera interactiva, por medio de actividades tales como juegos de roles, discusiones, debates y presentaciones. Es igualmente importante asegurar un desarrollo integrado de las cinco habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura, escritura y monólogo), a través de las actividades en la clase de inglés.

Igualmente, se debe fomentar una actitud reflexiva entre los estudiantes que les permita identificar sus logros y fallas en el proceso, además de las estrategias que usan para mejorar su desempeño en inglés. La gramática es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se recomienda trabajarla de manera implícita y deductiva, en la básica primaria y básica secundaria a través de actividades comunicativas orales y lecturas, para luego pasar a la discusión y al análisis de algunas de las estructuras gramaticales y del vocabulario que caracterizan estos ejercicios. Por lo tanto, se recomienda dar mayor relevancia al aprendizaje de las funciones comunicativas del inglés que a las estructuras gramaticales.

**Recursos para el aprendizaje:** En contextos en los que no existe la necesidad real de utilizar el idioma, es fundamental proveer a la institución educativa y a sus docentes de los recursos necesarios para extender la experiencia con el idioma más allá de la interacción con el docente. En otras palabras, no se puede garantizar el éxito de estos programas sin un soporte de materiales audiovisuales que faciliten la exposición a diferentes variedades y usos del idioma, textos de diferentes tipos (académicos, literarios, ficción y no ficción), afiches, tarjetas de vocabulario, fotocopiables y, por supuesto, equipos que faciliten el aprendizaje en línea.

Lo anterior significa que entre las acciones que se deben considerar está la dotación y el uso apropiado y articulado de centros de recursos, de medios virtuales de aprendizaje y de cualquier otro recurso que propicie el desarrollo autónomo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y que pueda fortalecer el desarrollo de sus competencias individuales.

**Evaluación de aprendizajes:** Para la evaluación de aprendizajes, las instituciones que optan por esta modalidad deben partir de las directrices del MEN. Así, su meta es el logro de los niveles evaluados en la Prueba de Estado y las decisiones sobre evaluación de aprendizajes deben estar relacionadas con la forma en que la institución educativa concibe la evaluación. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la prueba SABER 11 no mide las habilidades de conversación, de escucha y de producción escrita, es muy importante que el docente de inglés haga seguimiento al desarrollo de estas habilidades y lleve a cabo la evaluación de aula de manera integral.

## Para tener en cuenta...

*En esta modalidad el inglés se enseña como una materia más, se podría pensar que es la que describe el estado actual de la mayoría de los establecimiento educativos oficiales. Sin embargo, para poder determinar si esto es cierto o no, vale la pena que nos detengamos y nos planteemos interrogantes como los siguientes:*

- *¿Las clases de inglés del EE se centran en contenidos gramaticales y funcionales de la lengua o, por el contrario, buscan el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones?*
- *¿El énfasis del plan de estudios de inglés está en la estructura gramatical de la lengua o en el aprendizaje de las funciones comunicativas de la misma?*
- *¿Incorpora lo establecido en los Estándares de Inglés del MEN*
- *¿La interacción entre los docentes y los estudiantes durante la clase de inglés se da en inglés o en español?*
- *¿La asignatura de inglés se dicta de manera aislada al currículo o, por el contrario, integra temas trabajados en otras áreas?*
- *¿El nivel de dominio de los docentes de inglés se encuentra en intermedio B2? En caso de que no, ¿qué acciones de formación docente se están adelantando para conseguir esta meta?*

*Aunque estas preguntas son tan solo unos ejemplos de muchas más que se pueden plantear, son suficientes para ilustrar que esta primera modalidad, lejos de ser el punto de partida, en muchos casos es el modelo al que un alto porcentaje de EE deben aspirar para fortalecer sus programas de inglés.*

## 4.2.2 Opción 2. Modalidad intensificación

Generalmente, esta modalidad se asocia con un aumento en el número de horas de clase para asegurar una mayor exposición a la lengua. Sin embargo, la intensificación no radica únicamente en un aumento de horas presenciales de inglés, sino en la creación de ambientes, situaciones y contextos que propicien una experiencia más profunda y real en el idioma. Es así como, además de las horas regulares de clase de inglés se incorporan unos espacios adicionales para la práctica de la habilidad oral (por ejemplo, clubes de conversación), para el estudio de la literatura o para clases centradas en el desarrollo de proyectos. La intensificación también viene acompañada de la señalización del establecimiento educativo en inglés y del uso del idioma en otros ambientes diferentes a la clase.

**Número de horas a la semana:** Como la implementación de cualquier iniciativa curricular de largo plazo, la transformación hacia la intensificación debe ser gradual. Si las condiciones institucionales lo permiten (disponibilidad de docentes, recursos, etc.), se sugiere iniciar en la educación básica primaria con 3 horas semanales y aumentar la intensidad horaria a partir de grado sexto para aproximarse a una intensidad entre 5 y 8 horas semanales en la básica secundaria. A estas horas se les pueden adicionar otras de estudio autónomo.

**Uso de contenidos académicos:** En esta modalidad es frecuente encontrar que el aprendizaje de la lengua se complementa con actividades y temas propios de otras asignaturas. Aunque en lo metodológico se hace énfasis en el proceso de aprendizaje de la lengua, el modelo de intensificación requiere de la promoción de redes de interacción con otras áreas del currículo (ciencias, matemáticas, estudios sociales, humanidades), en el marco de una educación por ejes transversales.

Esta modalidad se ajusta a instituciones educativas que desde la asignatura de inglés buscan promover una ‘cultura del aprendizaje’, desarrollar las capacidades de los estudiantes para la indagación y el descubrimiento. La IE, a través del PEI, debe ser consciente de la naturaleza, los requisitos y requerimientos de los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua en conexión con otras áreas del currículo, lo que deberá llevar a la apropiación de recursos y la generación de compromisos necesarios para el desarrollo de proyectos que promuevan el aprendizaje de una manera transversal.

**Perfil de los docentes:** Además de ser hablantes competentes en inglés, los docentes deben ser capaces de usar la lengua de manera permanente, no solo en sus clases sino en los demás espacios generados para “intensificar” la experiencia. Asimismo, los docentes deben poseer la capacidad de proponer y gestionar proyectos de aprendizaje en el establecimiento educativo que articulen los principios de aprendizaje del idioma con los contenidos y procesos propios de las otras áreas en las cuales se apoye.

**Metodologías:** Educación por descubrimiento. Además de incorporar los enfoques mencionados en la modalidad anterior, se recomienda que la

institución educativa que busque la intensificación, fortalezca las metodologías de educación por descubrimiento. Esto significa centrarse en “el aprendizaje por proyectos”, que propicien el trabajo entre los estudiantes en la búsqueda de respuestas a preguntas de investigación formuladas por ellos mismos.

Siguiendo las características antes enunciadas, estos proyectos deben tener un componente altamente interdisciplinario para así facilitar la interacción con otras áreas del currículo. Igualmente, a la hora de acompañar estos procesos de indagación e investigación significativa, se debe hacer énfasis en los temas con explicaciones sobre la relación entre lenguaje, discurso y contenidos.

**Recursos para el aprendizaje:** En esta modalidad se hacen necesarios en el salón de clase recursos tales como libros de refuerzo para las habilidades de conversación, de escucha o de lectura; equipos audiovisuales permanentes que permitan en cualquier momento el acceso a piezas originales de audio y video; textos de referencia de áreas como las ciencias, la biología, la zoología o las sociales; libros de referencia para docentes con propuestas de proyectos transversales organizados por edades o por nivel de dominio, entre otros.

**Evaluación:** El objetivo de estas instituciones es asegurar el logro de los niveles de lengua propuestos. La prueba de Estado es un referente claro, cuyos resultados se monitorean cuidadosamente para hacer ajustes al plan de estudios; sin embargo, el docente debe en este modelo, ir más allá de las habilidades que mide la prueba y promover el desarrollo de habilidades de conversación, de escucha y de escritura a un nivel más avanzado. Además de la intensificación en la exposición a la lengua, se lleva un seguimiento más estricto de los aprendizajes de los estudiantes haciendo uso de pruebas estandarizadas disponibles para referencia de los docentes; tests que acompañan los materiales y textos guías y otros mecanismos de evaluación de aprendizajes.



## Para tener en cuenta...

La institución educativa interesada en implementar esta modalidad de intensificación debe tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- *Ya que una de las diferencias más significativas entre esta modalidad y la anterior es el aumento en el número de horas de clase de inglés, ¿qué condiciones se requieren para que esto sea posible? ¿La institución educativa cuenta con los recursos y la planta docente para hacerlo?*
- *¿De qué manera se pretende coordinar la nueva metodología centrada en el desarrollo de proyectos para que estos sí se articulen a las demás áreas del currículo?*
- *¿Cuáles serían esos espacios adicionales, más allá de las clases de inglés, para que los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades orales (por ejemplo, los llamados clubes de conversación)? ¿Se organizarían en jornada complementaria o extendida? ¿Existen las condiciones institucionales para garantizar su sostenimiento?*
- *¿Cómo se articula este nuevo desarrollo en el programa de inglés de la institución educativa PEI?*
- *¿Cómo se adelantaría la gradualidad de la intensificación? ¿Cuánto tiempo y recursos se necesitan para llegar a la intensidad horaria deseada en la básica primaria, secundaria y media?*
- *¿Los docentes de inglés de la institución educativa cuentan con el dominio necesario para usar la lengua de manera permanente en sus clases y en otros espacios?*
- *¿Los materiales pedagógicos (tales como libros de referencia, textos guía o contenidos audiovisuales) con los que cuenta la institución educativa son suficientes para apoyar las necesidades de esta modalidad? ¿La infraestructura facilita y garantiza el acceso a materiales audiovisuales y virtuales?*

### 4.2.3 Opción 3. Modalidad híbrida (intensificación hasta grado 9°, más educación bilingüe en grados 10° y 11°)

Como una opción que se va a desarrollar en el largo plazo, existe la modalidad híbrida, la cual se concentra en un proceso de intensificación en la enseñanza de la segunda lengua en básica primaria y secundaria, culminando en la educación media con un programa en el cual se orienta un área curricular en inglés. Las instituciones que optan por esta modalidad buscan el desarrollo de la competencia comunicativa desde la educación primaria y se comprometen además con el desarrollo de competencias académicas de orden superior en la educación media, como preparación de sus estudiantes para el paso a la educación superior.

**Número de horas a la semana:** En esta modalidad se continúa con unas 3 horas de inglés en básica primaria (Se podrían ver mejores resultados si la institución puede garantizar docentes para ofrecer un número mayor de horas, la intensidad puede llegar a las 5 horas semanales); entre 5 y 8 en básica secundaria y posiblemente entre 5 y 8 a la semana en educación media, que se pueden complementar con una materia del currículo dictada en inglés (entre 2 y 4 horas semanales). Adicionalmente, se cuenta con espacios de aprendizaje autónomo que permiten extender la experiencia en el inglés.

**Uso de contenidos académicos:** En este modelo, la etapa de intensificación inicia en el grado 1° y se extiende progresivamente hasta grado 9°. Los contenidos de la asignatura inglés en dicho lapso se relacionan con el área que se dictará en inglés en la educación media bilingüe. Esta asignatura se dicta en lengua materna hasta el grado 9°, de acuerdo con los *Estándares de Inglés* del MEN y con los lineamientos curriculares correspondientes. Según la evidencia investigativa, se espera que los estudiantes puedan hacer transferencias de conocimientos y capacidades entre la lengua materna y la segunda lengua.

Por ejemplo, un concepto matemático o la habilidad para realizar operaciones matemáticas se pueden transferir entre las dos lenguas, particularmente desde la lengua materna hacia la segunda lengua. Asimismo, un concepto científico puede ser aprendido en una lengua para ser luego aplicado a la otra.

En los grados 10° y 11° los estudiantes viven una **inmersión parcial** a través de una de las asignaturas del currículo escolar. Esta inmersión implica que los jóvenes centren su atención más en el conocimiento disciplinar y menos en los aspectos formales de la lengua. En otras palabras, el énfasis está en la expresión de percepciones, opiniones y explicaciones sobre los diferentes contenidos asociados con la disciplina.

Por lo mismo, la actividad en el salón de clase gira en torno a la interacción social cotidiana y a la expresión y conceptualización del pensamiento disciplinar. Por su parte, la asignatura inglés consolida, extiende y refuerza —a través de explicaciones lingüísticas si es necesario— los contenidos disciplinares. También hay que asegurarse que un currículo de inglés por contenidos incluya el desarrollo de competencias básicas comunicativas (*Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS*) en los términos establecidos en los *Estándares de Inglés* del MEN, además de profundizar en aspectos cognitivos y académicos (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*).



**Perfil de los docentes:** Bajo esta modalidad, las instituciones educativas deben fomentar una colaboración estrecha entre los docentes de inglés que diseñan y orientan sus clases apoyados en contenidos y los docentes de otras áreas que orientan su materia en inglés en los grados 10° y 11°. Para ello, los docentes de las otras áreas deben tener un nivel de dominio mínimo avanzado C1, de lo contrario su nivel de inglés podría limitar su habilidad para comunicar eficientemente los contenidos de su asignatura. La enseñanza de una asignatura en inglés no puede hacerse en detrimento de las competencias propias del área. Esto implica que los docentes involucrados deben tener la capacidad de aplicar las didácticas propias de su área y, para ello, el inglés solo será el vehículo de comunicación.

Por su parte, los docentes de inglés que participan en esta modalidad necesitan preparación adicional en la enseñanza por contenidos, sea en la modalidad de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o en otra aproximación metodológica. Deben tener interés por la integración de contenidos y la segunda lengua, así como estar abiertos al diálogo interdisciplinario. El modelo híbrido busca desarrollar la suficiencia cognitiva académica necesaria para propósitos de uso del inglés como lengua franca internacional.

**Metodologías:** Durante la etapa de intensificación, los niños inician su proceso de alfabetización en la segunda lengua al tiempo que avanzan en su lengua materna y la aproximación a textos escritos en los dos idiomas se hace de manera consciente y programada. El docente de inglés promoverá el desarrollo del pensamiento científico y las competencias para la comunicación cotidiana. El estudiante utilizará conocimientos y experiencias previos (tanto los adquiridos a través de la segunda lengua como de aquellos adquiridos a través de su lengua materna) para entender la relación entre el lenguaje y el conocimiento. Por su parte, el docente promoverá el uso de estrategias como mapas semánticos, mapas conceptuales, imágenes, diagramas, análisis de contraste y traducción, para que los estudiantes comprendan y hagan uso de la segunda lengua en función de los contenidos disciplinares.

Durante la etapa de intensificación, particularmente en los cursos más avanzados, los estudiantes toman consciencia de que los contenidos de la disciplina se expresan a través de ciertas estructuras lingüísticas que a su vez cumplen unas funciones retóricas. Esto deberá promover un ambiente de comunicación de pensamientos, ideas y argumentos, el debate intelectual propio de la ciencia.

**Recursos para el aprendizaje:** Las instituciones que operan bajo esta modalidad necesitan de una serie mas amplia de recursos didácticos y materiales de apoyo que asistan a los docentes en la organización de su plan de estudios y sus clases y, apoyen a los estudiantes en sus procesos de investigación y estudio de los diferentes temas tratados en la clase de inglés y en el área que se orienta en inglés. Todos deben ser materiales en inglés, asegurando así la exposición a diferentes tipos, variedades y registros del idioma.

**Evaluación:** Las instituciones que implementan esta modalidad buscan alcanzar y tal vez superar la meta de nivel pre-intermedio B1 propuesta en los *Estándares de Inglés* del MEN. La prueba SABER 11 es su referente para las competencias en las otras áreas y en inglés, pero con frecuencia buscan pruebas externas que les ayuden a confirmar el logro de las metas de inglés.

La evaluación de aprendizajes se centra en la identificación de avances en el uso de la lengua para comunicar conceptos y procesos propios de las otras áreas y no tanto en el conocimiento del estudiante sobre las normas de uso del idioma. Es igualmente importante el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes en las áreas que se orientan en inglés, con el fin de asegurar que el hecho de orientarlas en otro idioma no afecte de manera negativa su aprendizaje.

## Para tener en cuenta...

Como se aclara en el comienzo de esta sección, para la mayoría de los establecimientos educativos oficiales, el modelo híbrido se presenta como una opción para ser desarrollada en el largo plazo. Vale la pena resaltar entonces algunos de los elementos que se deben considerar a la hora de adoptar esta modalidad:

- Tomando como partida la situación actual del EE, ¿En cuántos años se espera comenzar la modalidad? ¿Cuántos recursos se requieren para tener las condiciones necesarias?
- ¿Cómo se establecería el incremento en las horas de clases de inglés?
- ¿Qué área curricular sería la ideal para que en los grados 10º y 11º se orientara en inglés?
- Teniendo en cuenta que los docentes de las otras áreas deben tener un dominio mínimo Avanzado C1, ¿Cuáles de los docentes cuentan con este nivel? En caso de que no se cuente con este perfil, ¿Qué procesos de formación docente se deben adelantar para garantizar este nivel de dominio?
- ¿Qué materiales didácticos y pedagógicos y física y tecnológica infraestructura se necesitaría adquirir para poder contar con una serie de recursos que permita apoyar el nuevo plan de estudios?
- ¿Qué tipo de pruebas externas se usarán para monitorear los avances en el dominio de la lengua? ¿Qué estrategias adicionales se deben implementar para evaluar a cabalidad los aprendizajes de los estudiantes en los contenidos de las otras áreas que se dictarán en inglés?
- Una vez se implemente la nueva modalidad, ¿cómo se evaluará las ventajas y desventajas de la misma? ¿Qué criterios se usarán para medir el impacto positivo o negativo del nuevo esquema?

#### 4.2.4 Opción 4. Modalidad inmersión parcial

Si se entiende la secuencia de modalidades presentadas como un continuo, la inmersión parcial estaría hacia el final de la misma y, por lo mismo, acercándose a la “educación bilingüe”. Esta opción busca que el nivel mínimo de desempeño en la lengua extranjera para los egresados sea de pre-intermedio B1 y se espera que un número importante llegue a intermedio B2. Esta modalidad tiene la ventaja de que los niños consolidan su manejo de la lengua materna (el castellano) mientras que paulatinamente están expuestos a conceptos en inglés que ya manejan en español. En este sentido, las dos lenguas se conciben como respaldos mutuos en el fortalecimiento gradual de la competencia bilingüe. Esta opción requiere de un fuerte trabajo en equipo entre los docentes de lengua materna y los de lengua extranjera, particularmente a nivel de básica primaria.

**Número de horas a la semana:** Esta modalidad comienza en básica primaria ofreciendo unas 8 horas en la lengua extranjera durante los grados 1º y 2º para luego, gradualmente, incrementar este porcentaje hasta unas 12 horas semanales en los grados 3º y 4º. En grado 5º se debe llegar a las 16 horas semanales, porcentaje que continúa así en básica secundaria y media. Estas horas se dedican a clases formales de la lengua pero, sobre todo, a otras áreas en inglés. Además, la institución fortalece la enseñanza formal del inglés con oportunidades de extensión por fuera del aula mediante proyectos transversales, celebraciones y festivales culturales y académicos que involucran a todos los estudiantes.

**Uso de contenidos académicos:** El pilar de la inmersión parcial es la creencia de que los contenidos en lengua extranjera ofrecen un contexto significativo para el uso del inglés y por ello se aprende de manera más eficiente. Tradicionalmente, en esta modalidad varias áreas del currículo se ofrecen en la lengua extranjera, tales como ciencias naturales, matemáticas o ciencias sociales. Una alternativa es trabajar por módulos en las materias escogidas, algunos desarrollados en la lengua materna, mientras que otras se trabajan en la lengua extranjera. Las materias de educación física, artísticas, ciencias naturales y ciencias sociales son materias particularmente propicias para el desarrollo bilingüe. La idea de mantener siempre mayor contacto con la lengua materna es seguir con la posibilidad de transferencia lingüística desde lo que los estudiantes conozcan (su primera lengua) hacia el nuevo aprendizaje. Es decir, el desarrollo curricular debe permitir el reciclaje de conceptos y la posibilidad de transferencia conceptual y de habilidades de pensamiento entre una lengua y la otra.

Adicionalmente, vale la pena resaltar que por todo lo anterior, esta modalidad tiene implicaciones para el desarrollo curricular, la contratación de docentes y la consecución de recursos didácticos.

**Perfil de los docentes:** El docente debe tener un conocimiento de los fundamentos de la educación bilingüe y de los procesos de aprendizaje y adquisición de las lenguas. Además, debe entender los procesos relacionados con la alfabetización en lengua materna y en lengua extranjera. Los docentes que orientan materias en inglés, particularmente a nivel de secundaria, deben ser profesionales en dichas áreas y tener un nivel mínimo de intermedio B2 en inglés. Los docentes deben tener suficiente tiempo en la jornada escolar para la planeación conjunta.

**Metodologías:** *Metodología comunicativa con énfasis en el desarrollo activo de las habilidades orales y escritas propias del área curricular.* Los programas de inmersión enfatizan el uso de la lengua materna y la lengua extranjera en áreas diferentes del currículo, no solamente en la clase de lenguas. Por lo tanto, el español y el inglés funcionan como vehículos para la construcción de conocimiento en estas áreas del currículo. En este sentido, el tipo de discurso, el vocabulario y las actividades implementadas deben ser propios del área curricular escogida. Por ejemplo, si se elige el área de ciencias naturales, el tipo de actividades propias de esta materia deberían incluir: la formulación de hipótesis, la experimentación, el desarrollo de informes escritos y la discusión de resultados. En cualquier escenario, la meta es el aprendizaje de las ciencias, el arte, la educación física o cualquier otra asignatura por medio del inglés, por lo tanto hay un enfoque dual implícito en los programas de inmersión: por un lado, un enfoque en el contenido de la asignatura y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y, por el otro, un foco en las habilidades lingüísticas, asociado en este caso, con el inglés.

Es importante, que los docentes en los programas de inmersión desarrollen estrategias pedagógicas para ayudar a sus estudiantes a extender su conocimiento de los conceptos enseñados y para fortalecer sus habilidades para producir discursos académicos complejos y apropiados, tanto en inglés como en español. También es sustancial promover oportunidades para que los estudiantes extiendan su uso de la lengua extranjera de manera interactiva, por medio de actividades como experimentación, investigación bibliográfica, discusiones, debates y presentaciones. Es igualmente importante asegurar un desarrollo integrado de las cinco habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura, escritura y monólogo), a través de las actividades desarrolladas en los programas de inmersión.

Para asegurar un desarrollo apropiado de las habilidades lingüísticas en el área de conocimiento se recomienda un enfoque que haga hincapié en actividades de un nivel de dificultad creciente. Por ejemplo, inicialmente se podría pedir a los estudiantes identificar aspectos presentados por medio de un diagrama, mapa o cuadro según ciertas indicaciones; completar una tabla; escuchar o leer y hacer notas sobre lo escuchado o leído; reordenar información dada por medio oral o escrito; completar información en actividades de pruebas de selección múltiple. Luego, se podrían plantear actividades más complejas como la formulación y aplicación de encuestas para contribuir a informes sobre un tema específico, así como presentaciones orales y escritas de los resultados de investigaciones llevadas a cabo en grupos.

Tradicionalmente, el uso de las dos lenguas en los programas de inmersión se ha enfocado desde una perspectiva separatista: algunas partes del currículo se orientan en inglés y otras en español. Sin embargo, existen diferentes alternativas bilingües para asegurar un desarrollo apropiado de las dos lenguas en las áreas de contenido, entre las cuales podemos mencionar dos en particular: *Preview-View-Review* (Exploración preliminar – Nuevos conocimientos – Revisión/Evaluación) y *Team Teaching* (Enseñanza en equipo).

La metodología del *Preview-View-Review* postula una relación interactiva y secuencial entre las dos lenguas del aprendiz, con el fin de asegurar un desarrollo cognitivo y lingüístico óptimo. Consta de tres fases que pueden ser desarrolladas por un solo docente o por dos docentes que trabajan de manera conjunta. La primera fase (*Preview*) se lleva a cabo en la primera lengua de los estudiantes, para rescatar lo que ellos conocen acerca del tema y para presentarles en su lengua materna los conceptos básicos a desarrollar.

La segunda fase (*View*) se desarrolla en la lengua extranjera. En esta etapa, los estudiantes desarrollan y extienden sus conocimientos sobre la temática a través de distintos tipos de actividades, sin repetir lo que se ha desarrollado en la primera fase. Finalmente, hay un período de evaluación (*Review*) de lo aprendido, que se puede llevar a cabo en la lengua extranjera, si se quiere indagar acerca del nivel de conocimiento lingüístico en la lengua extranjera de los conceptos desarrollados. Otra posibilidad es la de desarrollar esta fase en la lengua materna, si el profesor quiere indagar más acerca del nivel de apropiación conceptual.

Aunque existen distintas modalidades dentro de la metodología de *Team Teaching*, tal vez la más común en contextos bilingües, es la colaboración pedagógica entre el docente de inglés y el docente del área curricular. Normalmente, se hace efectiva a través de las diferentes etapas de la clase o del módulo: el docente del área curricular orienta aspectos fundamentales de la asignatura en la lengua materna, mientras que, el docente de inglés, refuerza lo aprendido en la clase de la asignatura a través de investigación bibliográfica y presentaciones orales y escritas en la segunda lengua.

Este enfoque de enseñanza en equipo es particularmente apropiado en programas bilingües que consideran que el aprendizaje lingüístico y de contenidos académicos está íntimamente relacionado. De esta manera, el uso de las dos lenguas en el currículo actúa como vehículo para la construcción de conocimiento en áreas curriculares específicas, y al mismo tiempo, el aprendizaje de áreas de contenidos académicos ayuda a los estudiantes a adquirir un alto nivel de suficiencia lingüística en dos o más lenguas.

Esta dualidad tiene implicaciones para los docentes que trabajan en esta modalidad de enseñanza en equipo bilingüe, pues uno de los participantes debe ser experto en un área curricular (como por ejemplo, ciencias naturales o ciencias sociales) y el otro debe ser el especialista en una lengua extranjera. Por medio de esta modalidad, se puede prestar atención al desarrollo de aspectos lingüísticos de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y también al desarrollo del aprendizaje de contenidos académicos en momentos diferentes por parte de los dos especialistas, quienes trabajan mancomunadamente hacia una meta común.

**Recursos para el aprendizaje:** De todas las modalidades, la inmersión parcial es la que más necesita una dotación amplia y rigurosa de materiales educativos y recursos didácticos. Estos deben ser totalmente en inglés y, por las metas de dominio de lengua inherentes al modelo, deben progresivamente familiarizar

a los estudiantes a distintos niveles de complejidad (tanto en forma como en contenido) para que puedan desarrollar la habilidad de comprender textos académicos del más alto nivel. Adicionalmente, la oferta de recursos debe incluir todos los temas y contenidos disciplinares que se vean en las distintas áreas que se vayan a orientar en la lengua extranjera. Por último, vale la pena señalar que estos materiales deben ofrecerle a los estudiantes y a los docentes una variedad suficiente para permitirles que puedan realizar las investigaciones y proyectos que complementan los textos guía.

**Evaluación de aprendizajes:** Que los programas de inmersión tengan esa doble relación entre lengua y contenido tiene implicaciones en la manera de evaluar los aprendizajes pues es indispensable que tanto el desarrollo del lenguaje como el desarrollo del contenido sean adecuados y continuamente alorados. Algunas de las consideraciones fundamentales en estas áreas son las siguientes:

- La selección de contenidos académicos apropiados en relación con el entorno de los estudiantes, en el diseño de las tareas a fin de evaluar las habilidades lingüísticas;
- El ajuste de las demandas lingüísticas en la evaluación de conocimiento de contenidos académicos, de acuerdo con el nivel real de dominio lingüístico de los estudiantes;
- La modificación de los criterios de calificación, dependiendo de si el objetivo de la evaluación es fundamentalmente valorar el desarrollo de los contenidos académicos, el desarrollo lingüístico o ambos; y
- Expectativas informadas en relación con el ritmo de adquisición de avances lingüísticos medibles en áreas de habilidades específicas.



## Para tener en cuenta...

De las cuatro modalidades, la de inmersión parcial es la más cercana a la idea que tradicionalmente se tiene de una “educación bilingüe”. Los retos inherentes a esta son enormes y vale la pena tenerlos en cuenta a la hora de decidir si este es el esquema que mejor se ajusta a las necesidades y realidades de cada contexto. Algunos de los elementos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

- ¿Es indispensable para el EE tener una modalidad de inmersión parcial? ¿Por qué?
- ¿Cuáles materias se ofrecerán en lenguas extranjeras y cuáles no?
- Dentro de la planta docente, ¿cuántos maestros cuentan con el dominio mínimo de B2 necesario para orientar sus asignaturas completamente en inglés? ¿Qué procesos de contratación o formación docente se necesitarían adelantar para cumplir con este requisito? ¿Se consideraría la posibilidad de contratar hablantes nativos como docentes de algunas de estas materias?
- ¿Cómo se puede garantizar que, además del dominio del inglés, los docentes puedan enseñar sus materias haciendo uso de la transferencia conceptual y de habilidades de pensamiento entre una lengua y otra?
- Específicamente, ¿cómo se pretende organizar el trabajo en equipo entre los docentes de lengua materna y los de lengua extranjera, sobre todo para el nivel de básica primaria?
- ¿Se optará por la metodología de corte más separatista donde algunas partes del currículo se ofrecen en inglés y otras en español o se escogerán las otras alternativas como el Preview-View-Review o la enseñanza en equipo? ¿Cómo y con qué criterios se elegirá la metodología que mejor se ajuste a los deseos y necesidades del EE?
- ¿Qué materiales didácticos y pedagógicos se deben adquirir para poder contar con la dotación necesaria en una educación bilingüe? ¿Se cuenta con la infraestructura necesaria para complementar estos materiales?
- ¿Qué tipo de pruebas externas tiene previsto aplicar para monitorear los avances en el dominio de la lengua? ¿Qué estrategias adicionales se deben implementar para evaluar a cabalidad los aprendizajes de los estudiantes en los contenidos de las otras áreas que se orientarán en inglés?
- ¿Qué tipo de seguimiento y evaluación se hará para medir el impacto de la apuesta de inmersión parcial?

Tras este panorama de las cuatro modalidades de organización curricular es posible comprender los retos y requerimientos inherentes a cada uno de ellos. Con el fin de facilitar la comparación de cada uno, a continuación se presenta un cuadro donde se sintetizan algunas de sus características más significativas. La matriz se debe interpretar a la luz de lo que ya se ha dicho acerca de la secuencia de las modalidades, es decir, que se trata de un continuo donde cada una intensifica y construye sobre los elementos que componen la anterior. Por ejemplo, el hecho de que en la metodología del modelo de intensificación se mencione la importancia de la educación por descubrimiento no significa que estos principios dejen de ser relevantes para las modalidades siguientes. Análogamente, en vez de repetir ciertas características de los recursos para el aprendizaje, la organización de la tabla supone que a medida que se avanza en la modalidad, las condiciones anteriores ya están satisfechas.

MODALIDADES				
	1. PROGRAMAS REGULARES / TRADICIONALES DE INGLÉS	2. INTENSIFICACIÓN	3. HÍBRIDA	4. INMERSIÓN PARCIAL
INTENSIDAD HORARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Básica primaria: 1-3 horas semanales.</li> <li>Básica secundaria y media: 3-5 horas semanales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Básica primaria: al menos 3 horas semanales.</li> <li>Básica secundaria y media: 5-8 horas semanales.</li> <li>Espacios adicionales por fuera de las clases de inglés para aprendizaje autónomo del estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Básica primaria: 3-5 horas semanales.</li> <li>Básica secundaria: 5-8 horas semanales.</li> <li>Media: 5-8 horas semanales, complementadas con una asignatura del currículo orientadas en inglés de 2-4 horas semanales.</li> <li>Espacios adicionales por fuera de las clases de inglés para aprendizaje autónomo del estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Básica primaria: comienza con 8 horas semanales (grados 1º y 2º), se incrementa a 12 horas semanales (grados 3º y 4º), hasta llegar a 16 en grado 5º. Para todos los casos, se trata de horas de inglés y de áreas curriculares orientadas en inglés.</li> <li>Básica secundaria y media: 16 horas semanales de inglés y de áreas curriculares ofrecidas en inglés.</li> <li>Más espacios adicionales por fuera de las clases a través de proyectos transversales, festivales, entre otros.</li> </ul>
USO DE CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>No necesariamente contempla el uso del inglés en diferentes áreas del currículo.</li> <li>Debe buscar que en la clase de inglés se integren temas trabajados en otras materias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizaje transversal a través de redes de interacción con otras áreas del currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En la etapa de intensificación (hasta grado 9º), los contenidos de la asignatura inglés se relacionan con el área que se orientará en inglés en la media bilingüe.</li> <li>En la etapa de inmersión parcial (grados 10º y 11º), la asignatura que se dicta en inglés se centra en sus aspectos disciplinares y no en los aspectos formales de la lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Varias áreas del currículo se ofrecen en lengua extranjera.</li> </ul>



<b>PERFIL DE LOS DOCENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores con B1 o superior.</li> <li>• Conocimiento del idioma como objeto de estudio.</li> <li>• Dominio de los principios que orientan la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.</li> <li>• Capacidad de incorporar las TIC en procesos de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes deben ser capaces de usar el inglés de manera permanente en sus clases y en los demás espacios generados para “intensificar” la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores de inglés necesitan una preparación adicional en la enseñanza por contenidos para poder adelantar el trabajo interdisciplinario que se requiere.</li> <li>• Los docentes de otras áreas que orienten su asignatura en inglés deben tener un nivel de dominio mínimo C1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes que ofrecen materias en inglés deben ser profesionales en dichas áreas y tener un nivel mínimo de B2 en inglés.</li> <li>• Asimismo, los profesores deben entender los procesos relacionados con la alfabetización en lengua materna y en lengua extranjera.</li> </ul>
<b>METODOLOGÍAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología comunicativa con énfasis en el desarrollo activo de las habilidades orales y escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías basadas en la educación por descubrimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos simultáneos de alfabetización en lengua materna y extranjera.</li> <li>• Prácticas pedagógicas encaminadas hacia el uso de la segunda lengua en función de los contenidos disciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología comunicativa con énfasis en el desarrollo activo de las habilidades orales y escritas propias del área curricular.</li> <li>• Enseñanza de algunas materias en inglés y otras en español; <i>Peer-Review</i> y <i>Team Teaching</i> (Enseñanza en equipo).</li> </ul>
<b>RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales audiovisuales que ofrezcan exposición a diferentes variedades y usos del idioma.</li> <li>• Textos de diferentes tipos (académicos, literarios, ficción y no ficción).</li> <li>• Materiales e infraestructura que facilite el aprendizaje en línea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de refuerzo para las habilidades de conversación, de escucha o lectura.</li> <li>• Textos guías y de referencia en inglés con contenidos en distintas áreas y útiles para la realización de proyectos transversales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una serie muy amplia de recursos didácticos y materiales de apoyo escritos en inglés. Ésta debe incluir los diferentes temas tratados en la materia de inglés y en el área que se dictará en inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotación amplia y rigurosa de materiales y recursos en inglés que permitan a los estudiantes interpretar distintos textos académicos del más alto nivel.</li> <li>• Estos además deben ofrecer todos los temas y contenidos disciplinares de las áreas que se ofrecen en inglés.</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas de desempeño vinculadas a las pruebas de Estado.</li> <li>• Estrategias adicionales según la concepción específica de evaluación de cada EE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento estricto de los niveles de lengua propuestos a partir de pruebas estandarizadas y tests que acompañan los materiales o textos guías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento, a partir de pruebas externas, de los avances en el uso de la lengua para comunicar conceptos y procesos propios de otras áreas, más que del nivel de lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento y evaluación del desarrollo de niveles de lengua y de los contenidos que se han aprendido en todas las áreas que se enseñan en inglés.</li> </ul>

Cuadro 7. Síntesis de algunas de las características de los cuatro Modelos / Opciones de organización curricular

Los elementos expuestos en este documento de orientaciones no se deben interpretar como verdades inamovibles ni rutas rígidas. Por el contrario, el documento pretende esbozar una contextualización básica y unas sugerencias específicas que sean útiles para las secretarías de educación e instituciones educativas en el desafío de planear y organizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en cada uno de sus contextos. Es entonces labor de cada entidad territorial analizar cómo las orientaciones generales aquí descritas se pueden y deben ajustar a las realidades de sus regiones e instituciones educativas.

El verdadero éxito de cualquier programa o proyecto que se adelante en las entidades territoriales depende del compromiso con que se asuman los retos y necesidades particulares. Invitamos a las secretarías de educación y a las instituciones educativas a aunar esfuerzos y trabajar de manera conjunta en este propósito nacional de contar con una educación de calidad que permita construir nuevos caminos hacia la prosperidad.

Esto solo será posible con la creación de alianzas duraderas que garanticen la sostenibilidad de las iniciativas que se realicen. Para el caso particular del fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, es fundamental que los programas o proyectos que se adelanten en las entidades territoriales sean fruto de concertaciones con todos los actores vinculados: secretarías de educación, instituciones educativas, docentes y directivos, estudiantes, padres de familia, instituciones de educación superior, entidades gubernamentales, entidades del sector privado y solidario, entre otros.

No se puede desconocer la trayectoria que el país y el sector ha recorrido en el esfuerzo por mejorar el nivel de inglés de los colombianos. Por eso, estas orientaciones no son el comienzo ni el fin de del largo camino que debe recorrer el país para contar con ciudadanos con óptimos niveles de inglés. del largo camino que debe recorrer el país para contar con ciudadanos con óptimos niveles de inglés.

Invitamos a toda la comunidad educativa a conocer más a fondo las acciones que se vienen desarrollando desde el **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)** y el acompañamiento que se está brindando a las entidades territoriales. En particular, recomendamos que se consulte la información y los recursos que se han alojado en el edusitio “Lenguas Extranjeras del Portal Educativo Colombia Aprende ([www.colombiaprende.edu.co/lenguasextranjeras](http://www.colombiaprende.edu.co/lenguasextranjeras)).

Sí es posible mejorar la manera como venimos aprendiendo y enseñando el inglés en Colombia. Los proyectos e iniciativas adelantados a nivel regional serán fundamentales para apoyar la política pública en torno a la enseñanza del inglés, que se suma a las demás iniciativas de mejoramiento de la calidad educativa colombiana.

**Bilingüismo**

Se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua e interpretar una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Según el uso que se haga de otras lenguas diferentes a la materna, estas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera.

**Segunda lengua**

Es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe.

**Lengua extranjera**

Es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el salón de clase y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran.

**Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)**

Documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua.

**Estándares de inglés**

Son criterios claros que definen lo que un estudiante debe saber y saber hacer en cada grado educativo, en este caso para el área de inglés.

**Competencias**

Se definen como el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa. La competencia comunicativa incluye la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística.

### **Habilidades y saberes generales**

Se relacionan con las dimensiones ética, estética, social y cultural de la lengua que se aprende. Más allá del conocimiento de un código aislado, es importante ofrecer a los niños, niñas y los jóvenes, posibilidades reales para comprender e interpretar sus saberes generales que incluyen los conocimientos, destrezas y habilidades, conocimiento personal y habilidad para aprender.

### **Destrezas y habilidades**

Incluyen, el saber hacer práctico (destrezas y habilidades vitales, profesionales, deportivas; gustos, aficiones, artes) y el saber hacer intercultural, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la posibilidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.

Habilidad para aprender Se concibe como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, bien sea que se trate de otra lengua o cultura, de otras personas o de nuevas áreas de conocimiento. Incluye también la conciencia sobre cómo funcionan la lengua y la comunicación, las habilidades de estudio y las estrategias heurísticas.

### **Nivel de desempeño**

Especifica las competencias, saberes y habilidades que el hablante tiene en cada etapa del proceso de desarrollo de la lengua extranjera. Un nivel de desempeño es el A1 o nivel de usuario básico.

### **Estándar general**

Este ofrece una descripción amplia de lo que los niños, las niñas o los jóvenes colombianos deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados. La función del estándar general es definir el nivel de desempeño en el idioma.

### **Estándares específicos**

Ofrecen criterios específicos de lo que deben ir alcanzando los niños, las niñas o jóvenes colombianos de manera gradual e integral en el desarrollo de las competencias durante un grado o grupo de grados. Los estándares específicos se desarrollan e interrelacionan poco a poco y muchos se repiten, se afianzan y se profundizan en los diferentes grados.



\* (Tomado de Módulo Talleres Regionales Socialización “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés”. Bogotá, 2007)

1.	BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills (Habilidades comunicativas interpersonales básicas)
2.	CALP	Cognitive Academic Language Proficiency (Desempeño cognitivo y académico lingüístico)
3.	CLIL	Content Language Integrated Learning (Aprendizaje de idiomas a través de la integración de contenidos)
4.	ECO	English for Colombia (Inglés para Colombia)
5.	EE	Establecimiento Educativo
6.	EFL	English as a Foreign Language (Inglés como lengua extranjera)
7.	ELT	English Language Teaching (Enseñanza de inglés)
8.	ENS	Escuelas Normales Superiores
9.	ESP	English for Specific Purposes (Inglés para propósitos específicos)
10.	ET	Entidad Territorial
11.	ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
12.	IE	Institución Educativa
13.	IES	Instituciones de Educación Superior
14.	JEC	Jornada Escolar Complementaria
15.	JEX	Jornada Escolar Extendida
16.	MCER	Marco Común Europeo de Referencia
17.	MEN	Ministerio de Educación Nacional
18.	PAM	Plan de Apoyo al Mejoramiento
19.	PEI	Proyecto Educativo Institucional
20.	PFDCLE	Proyecto de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera
21.	PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
22.	PNB	Programa Nacional de Bilingüismo
23.	SE	Secretaría de Educación
24.	SGP	Sistema General de Participación
25.	SIG	Sistema Integrado de Gestión
26.	TDP	Teaching Development Programme (Programa de desarrollo profesional docente)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachilleres y universitarios, con bajo nivel de inglés. (2011, 19 de septiembre). El Tiempo. Recuperado de [http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-10395704.html](http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10395704.html)
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Ed.). London: Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Cohen J. (2010). Educational Goals. Art, Science, Love, and the Importance of Binocular Vision. In Cohen J. & Malin M. (Eds.). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (pp. 125-138). New York: Routledge Press.
- Coleman, H. (2010). *The English Language in Development. A paper Commissioned by the British Council*. London. British Council.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley General de Educación – Ley 115*.
- Congreso de la República de Colombia. (1996). *Ley 324*.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Constitución Política de Colombia. (1991)*. Bogotá.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Language and Literacy Series. Toronto: Ontario Inst. for Studies in Education.
- De Mejía, A. M. y Tejada, H. (2001). *La construcción de modalidades educativas bilingües en colegios monolingües de Cali: Colegio Gimnasio La Colina*. Informe de Investigación sin publicar. Cali: Universidad del Valle.
- De Mejía, A. M., Tejada, H. & Colmenares, S. (2006). *Empowerment, Empoderamiento y procesos de construcción bilingüe*. Cali: Universidad del Valle.
- De Mejía, A. M., Ordoñez, C & Fonseca, L. (2008). *Estudio Investigativo Sobre El Estado Actual De La Educación Bilingüe (Inglés-Español) En Colombia*. Informe de Investigación sin publicar. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Genesee F., et. ál. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. *Canadian journal of speech-language pathology and audiology: CJSLPA*, Volumes 31-33.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell. (pp 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 655–688.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. UK: British Council.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- Hamers J. & Blanc M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd Ed.). Cambridge. CUP.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59 (3), 271-296.
- ICFES: solo vale el inglés. (2007, 19 de mayo). *El Espectador*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-126125.html>
- Johnson R. K. and M. Swain (Eds.) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W. E., Havelka, J. & Gardner, R. C. (1959). Linguistic manifestations of bilingualism. *American Journal of Psychology*, 72, 77-82.
- Mackey, William F. (1962). *The description of bilingualism*. Canadian Journal of Linguistics, 7, 51-85.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In Kelly, L. G. (Ed.) (1969). *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 709 de 1996*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004, octubre-diciembre). El ciclo de la calidad. En *Al Tablero*, No. 32. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87551.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Educación: Visión 2019* (Documento para discusión). Elaborado por Margarita Peña Borrero. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006c). *Plan Decenal de Educación 2006 - 2016*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Guía No. 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2006-2016* (Documento N° 8). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2009a). *Decreto 1290 de 2009*.
- Ministerio de Educación Nacional (2009b). *Guía N° 33 Organización del Sistema Educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Reflexiones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- North, B., Angeles Ortega y Susan Sheehan. (2011). *Core Inventory for General English*. London. British Council – EAQUALS.
- Ordóñez, C. L., Carlo, M., Snow, C. & Mclaughlin, M. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, (4), 719-728.
- Ordoñez, C. L. (2008). Education for bilingualism in international languages in a monolingual socio-linguistic context. *Revista Lenguaje*, 36 (2), 353-384.
- Pimienta, D., Prado D. & Blanco, A. (2009). *Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: Balance and perspectivas* (UNESCO publications for the World Summit on the Information Society). París: UNESCO.
- Presidencia de la República. (1996). *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Reimers, Fernando. (2010). Educating for Global Competency. In Cohen J. & Malin M. (Eds.). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (pp. 183-202). New York: Routledge Press.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. and McCarty, T. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological and empirical foundations. In J. Cummins and N. H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Ed.) (Volume 5, 3-17).



Tollefson, J. W., (1991). *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. Harlow. Longman.

UNESCO. (1996). Nuestra Diversidad Creativa. *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Versión resumida. París: UNESCO.

Valencia, S. (2005a). *English language teaching in Colombia: Changes in policy and practice viewed through a regional case study*. Unpublished Ph.D dissertation. University of Wales at Aberystwyth.

Valencia, S. (2005b). *Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook*. Paper presented at the E.L.T Conference. Armenia: Universidad del Quindío.

**ANEXO 1**

A continuación se presenta la caracterización de las tres modalidades educativas de intensificación lingüística que se describen en el informe de investigación comisionado por el MEN a la Universidad de los Andes (De Mejía, A. M., Ordoñez, C & Fonseca, L., 2008). *Estudio Investigativo Sobre El Estado Actual De La Educación Bilingüe (Inglés-Español) en Colombia.*

**I. Caracterización de los colegios bilingües internacionales**

1. En muchos casos, las instituciones están acreditadas o en proceso de acreditación por una agencia de acreditación de colegios y universidades de un país extranjero, por ejemplo, en los Estados Unidos, el SACS (Southern Association of Schools and Colleges); o han adoptado la visión educativa y los programas desarrollados por la International Baccalaureate Organization (Organización del Bachillerato Internacional, IBO).
2. Las instituciones fueron fundadas generalmente por extranjeros. Tienen nexos cercanos con un país extranjero y muchas veces reciben apoyo financiero directo y envío de docentes extranjeros para trabajar en el colegio. Hoy en día, la mayoría de los estudiantes viene de hogares monolingües en español.
3. Existe una alta intensidad de contacto horario con la lengua extranjera en el pensum académico (más de 50%). Se usan dos o más lenguas como medios de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas curriculares y los materiales y textos son importados del extranjero.
4. Promueven un contacto directo de sus estudiantes con el país extranjero a través de intercambios o pasantías durante su escolaridad. Requieren que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional, además de aprobar el currículo colombiano.
5. Promueven una orientación bicultural (ej. conocimiento de la cultura colombiana y estadounidense) o intercultural (respeto y apertura hacia otras culturas).
6. Un número significativo de sus estudiantes tiene como meta cursar estudios superiores en el exterior.

**II. Caracterización de colegios bilingües nacionales**

1. La mayoría de las instituciones fueron fundadas por colombianos; los directivos, generalmente, son nacionales y la mayoría de los docentes son bilingües colombianos.
2. Hay una alta intensidad de contacto horario con la lengua extranjera en el pensum académico (más de 50%) y se usan dos o más lenguas en la enseñanza-aprendizaje de distintas áreas curriculares.
3. Requieren que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional además de aprobar el currículo colombiano.
4. Promueven una orientación intercultural, es decir un análisis comparativo crítico de aspectos de la cultura propia y aspectos de las culturas extranjeras.
5. La mayoría de sus estudiantes pretenden ingresar a la educación superior colombiana, aunque hay un porcentaje que tiene como meta cursar estudios superiores en el exterior.

### III. Caracterización de colegios con un programa de intensificación de inglés

1. La gran mayoría de las instituciones fueron fundadas por colombianos, los directivos son nacionales y la mayoría de los docentes son hablantes monolingües de español, excepto los profesores de inglés como lengua extranjera, que son, en su mayoría, bilingües colombianos.
2. La institución tiene un promedio de 10-15 horas semanales, o más, dedicadas a la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera como materia, sin que esta se use como medio de enseñanza-aprendizaje en ningún área curricular.
3. Requieren que sus estudiantes aprueben un examen de lengua extranjera durante su carrera escolar.
4. Frecuentemente, la adopción de una modalidad de intensificación lingüística caracteriza a los planteles que se encuentran en tránsito hacia la creación de un programa de educación bilingüe.
5. La mayoría de sus estudiantes pretenden ingresar a la educación superior colombiana. En la siguiente tabla se resume de forma comparativa las principales características de las tres modalidades educativas de intensificación lingüística:

Colegio con intensificación en inglés	Colegio bilingüe nacional	Colegio bilingüe internacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (5-10) horas de clase</li> <li>• El inglés es otra materia, pero recibe mayor énfasis en ciertos aspectos</li> <li>• Los textos pueden estar orientados a diferentes dominios (académico, social, vocacional)</li> <li>• El nivel de lengua es determinado por los directivos y especificado en el PEI</li> <li>• Evaluado mediante pruebas externas: Melicet/ TOEFL/ Cambridge</li> <li>• El modelo pedagógico es determinado por la institución</li> <li>• La cultura “anglo” se introduce particularmente en celebraciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 20 horas de clase de inglés</li> <li>• El inglés es una materia y es un medio de instrucción</li> <li>• Los textos están concentrados en el idioma como objeto de estudio</li> <li>• El nivel de lengua está determinado en el PEI y el perfil del egresado</li> <li>• Evaluación mediante pruebas externas</li> <li>• El modelo pedagógico es determinado por la institución</li> <li>• Se estudia la cultura anglo pero se da prioridad a la cultura colombiana.</li> <li>• Hay un fuerte arraigo por lo nacional</li> <li>• Mezcla de profesores colombianos y extranjeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta 20 horas de clase de inglés</li> <li>• El inglés es una materia y es un medio de instrucción</li> <li>• Los textos están concentrados en el idioma como objeto de estudio</li> <li>• El nivel de lengua está determinado en el PEI y el perfil del egresado</li> <li>• Evaluación mediante pruebas externas</li> <li>• El modelo pedagógico es determinado por la institución</li> <li>• Se estudia la cultura anglo pero se da prioridad a la cultura colombiana.</li> <li>• Hay un fuerte arraigo por lo nacional</li> <li>• Mezcla de profesores colombianos y extranjeros</li> </ul>

## ANEXO 2

El presente cuadro indica los exámenes internacionales de acuerdo con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), para el idioma inglés:

Idioma	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nombre de la certificación	Fuente / productor
Inglés	Movers	<u>Flyers</u>					Cambridge Young Learners exams	<u>ALTE</u>
		<u>KET (Key English Test)</u>	<u>PET (Preliminary English Test)</u>	<u>FCE (First Certificate in English)</u>	<u>CAE (Certificate in Advanced English)</u>	<u>CPE (Certificate of Proficiency in English)</u>	Cambridge Exams for Speakers of	<u>Cambridge ESOL</u>
			<u>BEC (Business English Certificate) Preliminary</u>	<u>BEC (Business English Certificate) Vantage</u>	<u>BEC (Business English Certificate) Higher</u>		Other Languages Cambridge Business Exams	
		IELTS 3.5	IELTS 4.5	IELTS 5.5	IELTS 6.5	IELTS 7.5	IELTS	<u>IELTS</u>
		ISE 0	ISE I	ISE II	ISE III		Integrated Skills in English Examinations (ISE)	<u>Trinity College ESOL</u>
			TOEFL PBT 457		TOEFL PBT 560		TOEFL PBT (Paper Based Test sin producción oral ni escrita) 310 - 677	<u>ETS</u>
			TOEFL CBT 137		TOEFL PBT 220		TOEFL CBT 220 (Computer Based Test sin producción oral ni escrita) 0 - 300	
			TOEFL IBT 57 - 86	TOEFL IBT 87 - 109	TOEFL IBT 110 - 120		TOEFL IBT (Internet Based Testing) 0 - 120	
	TOEIC L&R 120 - 220	TOEIC L&R 225 - 545	TOEIC L&R 550 - 780	TOEIC L&R 785 - 990			TOEIC (Test of English for International Communication) Listening and Reading 10 - 990	
	TOEIC Bridge Listening 46	TOEIC Bridge Listening 70	TOEIC Bridge Listening 86				TOEIC (Test of English for International Communication) Bridge Listening 10 - 90	
	TOEIC Bridge Reading 46	TOEIC Bridge Reading 64	TOEIC Bridge Reading 84				TOEIC (Test of English for International Communication) Bridge Reading 10 - 90	
			TSE 45		TSE 55		TSE (Test of Spoken English) 0 - 60	
		TWE 4.5		TWE 5.5		TWE (Test of Written English) 0 - 6.0		
			<u>Examination for the Certificate of Competency in English (ECCE)</u>		<u>Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE)</u>	<u>University or Michigan</u>		

### ANEXO 3

#### Niveles de desempeño en inglés según el MCER

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<b>C1</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	<b>B1</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas
	<b>A1</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Versión en español: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Versión en inglés: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

[www.colombiaaprende.edu.co/lenguasextranjerass](http://www.colombiaaprende.edu.co/lenguasextranjerass)

Agradecemos los aportes en revisión y validación de las siguientes personas:

Aldemar Villalba, Rector IE José María Córdoba, Montería.

Andrés Giraldo, Especialista de Proyectos, British Council.

Deys Conde Madera, Directora de Calidad, Secretaría de Educación Municipio de Montería.

Elizabeth Sánchez, Profesional de Bilingüismo. Secretaría de Educación de Bogotá.

Margarita María López Pinzón, Coordinadora de la Maestría en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas.

Martha Ramos Ruiz, Asesora de Bilingüismo, Proyecto Armenia Bilingüe.

Nohora Gisella Olivera, Profesional Académico Subdirección de Fomento de Competencias, Ministerio de Educación Nacional.

Oscar Hernán Montoya Gómez, Asesor Proyecto Armenia Bilingüe, Universidad del Quindío.

Rosa María Cely Herrera, Consultora de Proyectos, British Council.

Sol Herrera Naranjo, Asesora Proyecto Montería Bilingüe, Universidad de Córdoba.

Stella Angarita, Profesional académico Ministerio de Educación Nacional.



Ministerio de Educacion Nacional  
Calle 43 No. 57 - 14  
Centro Administrativo Nacional ( CAN)  
Bogotá D.C., Colombia

Conmutador: + 57 (1) 2222800  
Fax: + 57 (1) 2224953  
Linea Gratuita fuera de Bogotá: 018000 910122  
Linea Gratuita Bogotá: + 57 (1) 2220206

[www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)  
[www.mineduccion.gov.co/cvne](http://www.mineduccion.gov.co/cvne)  
[www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)