



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**

**“CAPITAL LINGÜÍSTICO EN INGLÉS Y DESIGUALDAD DE
OPORTUNIDADES EDUCATIVAS:
EXPLORACIÓN EN DOS COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ”**

DIANA MARCELA DÁVILA PÉREZ

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS - MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA
BOGOTÁ – COLOMBIA**

2012

«En todo caso, pienso que, dado lo que yo era socialmente, dadas las que pueden llamarse mis condiciones sociales de producción, la sociología era la mejor cosa que podía hacer, si no para sentirme de acuerdo con la vida, al menos para encontrar más o menos aceptable el mundo en el que estaba condenado a vivir. En este sentido limitado, pienso que he tenido éxito en mi trabajo: he realizado una suerte de auto terapia que, espero, haya producido, al mismo tiempo, herramientas que pueden ser de alguna utilidad para otros»

(P. Bourdieu y L. J. D. Wacquant, Réponses, Paris, Ed. du Seuil, 1992, p. 183)

RESUMEN

El Programa Nacional de Bilingüismo es un hecho, ya hemos recorrido una tercera parte del plazo establecido, y a juzgar por los resultados del ICFES los colegios oficiales, en general, no logran cumplir con el propósito de brindar más y mejores oportunidades a sus alumnos para acceder a la educación superior. La educación oficial atiende a los más pobres, entender la desigualdad entre un colegio oficial que presenta buenos resultados en inglés y en cambio otro de igual naturaleza no, nos permite a través del contraste determinar cuáles son esas acciones pedagógicas que llevan al alcance de los logros.

Palabras clave: Capital lingüístico, bilingüismo, desigualdad, colegios oficiales, Bogotá.

ABSTRACT

Bilingual Colombian Program is already on going. Low ICFES results in public schools show most of students do not achieve the objective of reaching better academic opportunities for their future. The majority of poor people attend to public education. Understanding inequality between a public school that presents good results in English and another does not; allow us through the contrast and comparison to determine which pedagogical actions help to reach the academical achievements.

Key Words: Linguistic capital, bilingualism, inequality, public schools, Bogotá.

INDICE
“CAPITAL LINGÜÍSTICO EN INGLÉS Y DESIGUALDAD DE
OPORTUNIDADES EDUCATIVAS:
EXPLORACIÓN EN DOS COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ”

INTRODUCCIÓN	[1
1. LA CALIDAD DE LA EDUCACION OFICIAL EN BOGOTA	
La posición social de la pobreza	[3
La problemática de calidad en educación: de lo local a lo global	[4
2. EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGUISMO (PNB)	[7
3. HABITUS, CAPITAL LINGUISTICO EN INGLÉS, DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y POBRES ...LOGROS	[10
¿Por qué se considera problemática la imposición de la política educativa de ‘bilingüismo’ que en apariencia podría ser una gran ventaja para los estudiantes?	[12
4. LA DISCUSION ACADÉMICA	[17
Sobre el concepto de bilingüismo	[18
La adopción del Marco Común Europeo (MCE)	[19
Condiciones socio-económicas relacionadas con el aprendizaje del inglés	[22
Las condiciones educativas e institucionales de los colegios públicos	[24
El papel del docente	[27
El inglés y la cultura	[31
5. EL INGLES EN DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ	
Caracterización de los colegios	[33
5.1 LA ESCUELA Y EL INGLÉS	[34
Dinámica Institucional de los colegios A y B	[34
Condiciones y uso de materiales en los colegios A y B	[37
Procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en el marco del PNB	[41
Acción Pedagógica de docentes en las clases de inglés	[43
Importancia del inglés para directivos y docentes	[45
6. LOS ESTUDIANTES Y EL INGLÉS	[48
Condiciones socio-económicas	[49

Permanencia y continuidad	[53]
Motivación de los estudiantes hacia la clase de inglés	[55]
6.1. PRACTICA DEL INGLÉS EN LA CASA	
La vida cotidiana	[62]
Importancia del inglés y utilidad en el día a día	[64]
Comunicación en inglés	[64]
Ayuda extraescolar en el aprendizaje del inglés	[65]
Recursos en la casa	[67]
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	[69]
8. BIBLIOGRAFIA	[71]
ANEXOS	

INTRODUCCION

La calidad en la educación como una herramienta para poder responder a las necesidades y a las exigencias del mundo contemporáneo es una discusión que cada vez toma mayor fuerza en las diferentes comunidades académicas de los países en desarrollo. Desde los primeros años de escuela, los currículos de hoy deben dar cuenta de la preparación de los estudiantes en diversas tecnologías y el dominio de una lengua extranjera que les permita el acceso a más y mejores oportunidades educativas y por ende laborales. Sin embargo, los resultados muestran que persiste la desigualdad en los niveles alcanzados por los estudiantes egresados de los colegios públicos frente a los colegios privados, y aún más, existen diferencias marcadas entre los colegios públicos como tal.

No obstante, la sociedad confía en la educación como medio integral para la superación personal de sus integrantes, y es aquí donde este artículo cobra importancia, pues determinaré las diferentes condiciones de los colegios públicos, para establecer las desigualdades existentes y las ventajas o desventajas que permiten el éxito de la adquisición del inglés como lengua extranjera, de los estudiantes.

La teoría de Bourdieu (Moreno y Ramírez: 2003) plantea que en un campo determinado, los agentes se relacionan en constante pugna por los recursos, esgrimiendo como herramientas sus diversos capitales y las transformaciones que pueden hacer entre estos. De ahí que, a mayor cantidad de recursos, mayores posibilidades de éxito. No es un caso diferente el de la escuela, en donde se observan condiciones desiguales en términos de recursos, infraestructura, capacitación y actualización docente, gestión institucional, entre otras; lo que lleva a que las transacciones de los capitales que hacen los sujetos de la comunidad académica no sean heterogéneas y por ende sus resultados tampoco.

Dado que la educación pública va dirigida a la población de menores recursos, surge la necesidad de cuestionarse ¿De qué manera las acciones pedagógicas en la escuela -teniendo en cuenta las diferencias que existen entre las instituciones-, en concordancia con la política pública de bilingüismo, pueden compensar la desigualdad de capital lingüístico en inglés de los estudiantes de colegios oficiales para que accedan a los recursos y de esta forma atenuar la reproducción de su espacio social de origen?

A continuación expondré el análisis de los resultados de la exploración hecha en dos colegios oficiales de Bogotá, desde las condiciones que tiene cada institución para

ejecutar el Programa Nacional de Bilingüismo emanado por el Ministerio de Educación Nacional. No me centraré en la viabilidad o no de esta política pública, sino en la reflexión crítica acerca de las implicaciones sociológicas inherentes a ella.

En la primera parte de este texto desarrollaré el tema de la calidad de la educación en Bogotá, el panorama internacional y el Programa Nacional de Bilingüismo. En la segunda sección expondré los elementos teóricos del análisis del tema de bilingüismo español inglés, seguido de la discusión académica sobre el tema. Finalmente, abordaré la exploración sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en los dos colegios oficiales de Bogotá.

Para este último apartado seleccioné dos colegios oficiales de Bogotá con rendimiento diferencial (uno de nivel medio y otro de nivel superior de acuerdo con la clasificación del Examen de Estado-Icfes)¹, para contrastar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en el campo escolar, y determinar por qué los resultados son exitosos en una de las dos instituciones y en la otra no².

¹ Para efectos de confidencialidad no se dan los nombres de los colegios. Nota de la autora.

² Como primera medida se hizo una profunda revisión documental, tanto en lo que tiene que ver con las teorías que soportan este estudio exploratorio, como los documentos derivados de las políticas públicas que afectan decididamente este proceso, particularmente en lo que se refiere al PNB, sus justificaciones, y la producción resultante del debate académico que este programa ha generado en nuestro medio.

Una vez seleccionados los dos colegios con rendimiento diferencial, empecé a explorar a nivel micro las condiciones en que se desarrolla el PNB. Para de esta manera identificar la incidencia, importancia, uso, aceptación y apoyo hacia esta política pública en ambas instituciones, en un intento por determinar por qué las dos instituciones con características similares y en el marco de una misma política educativa obtienen resultados tan diferentes en el área de inglés.

La recolección de datos se hizo a lo largo del segundo semestre de 2010, tomando como fuentes a los estudiantes de grado once, los docentes y los directivos docentes de las dos instituciones.

A los estudiantes, 106 en total divididos según su colegio en dos grupos: colegio A 52 y colegio B 54, se les aplicó una única encuesta que tenía tres componentes: caracterización socio-económica, sobre práctica del inglés y sobre el idioma inglés. Toda la información se sistematizó y se organizó por tablas comparativas.

Con los docentes encargados de la enseñanza del inglés en los grados once de cada colegio, así como con los directivos docentes (coordinadores y rectores) se realizaron entrevistas individuales y en profundidad, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas en su totalidad.

Por otra parte se hicieron entrevistas semi estructuradas a los profesores Alberto Abouchar (Universidad Nacional de Colombia) y Ann Marie Truscott (Universidad de los Andes), quienes ubicados en diferentes sectores de la comunidad académica nos aportaron su visión frente al objetivo principal de la investigación.

1. LA CALIDAD DE LA EDUCACION OFICIAL EN BOGOTA³

La posición social de la pobreza

En el marco de la política educativa colombiana, la actual administración distrital de Bogotá contempla los criterios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades educativas para establecer las metas y los desafíos en educación en el corto y mediano plazo en la enseñanza del inglés⁴, de acuerdo con lo planteado por el PNB⁵.

En este marco, la relación entre la posición social de pobreza y la educación pública en Bogotá, es un aspecto ineludible:

“El 75.2% de la población atendida por los colegios distritales, incluidos los colegios en concesión y los colegios privados en convenio, pertenece a las categorías sin estrato y a los estratos 1 y 2; al agregar a esa cifra la matrícula del estrato 3, la cobertura oficial asciende al 98.8% de dicha población. Esto quiere decir que la educación oficial en Bogotá atiende con exclusividad a la población pobre [...] Los resultados de la Encuesta de calidad de vida del año 2007, indican que las principales razones para no estudiar en la ciudad de Bogotá son los costos educativos o la falta de dinero (28.0%), la necesidad de trabajar (30.0%), la necesidad de encargarse de las labores domésticas, del cuidado de los niños o de otras personas del hogar (11.1%)”. (Plan Sectorial de Educación 2008-2012. p. 38).

Hago referencia a la posición social de pobreza entendida como la carencia de capital económico y cultural, por un lado: “...la posición social es un cierto estado, situación o rango con respecto a la posesión de bienes tangibles e intangibles, a la capacidad de influencia económica, política y social reconocidos y deseados por la mayoría de los miembros de una sociedad” (Nina, Grillo y Malaver: 2003. p. 122); y por el otro lado, a la educación pública como la única posibilidad que tienen los hijos de los pobres para compensar el bajo capital cultural heredado de sus padres, generando de esta manera una movilidad social ascendente, entendiéndose como movilidad social “el conjunto de cambios de posición (estado) social que se observan básicamente en las variaciones (ascendentes o descendentes) del nivel de educación, de la ocupación, de los ingresos o la riqueza y de los niveles socioeconómicos” (Nina, Grillo y Malaver. 2003):

...es muy difícil ver casos donde el hijo de un analfabeta finalice con éxito la educación superior. Existe alta probabilidad de repetir los bajos niveles educativos del

³ En este documento se alude al concepto de ‘calidad’ tomando como referencia el Plan Sectorial de Educación 2008-2012.

⁴ “d. Intensificar la Enseñanza del Inglés” (Plan Sectorial de Educación 2008-2012. p. 76-77).

⁵ MEN, Plan Decenal de Educación 2006-2016. Tema que trataré más adelante.

padre. A pesar de que superar la educación de un padre con primaria incompleta es fácil, el logro efectivo es mínimo, no hay indicios de movilidad ascendente.

Hay un círculo vicioso intergeneracional, en el que las condiciones de pobreza se transmiten de padres a hijos, con pocas probabilidades de escapar de la “trampa de la pobreza”. El índice de movilidad en las ciudades de Colombia confirma la reproducción de los pobres en los niveles socioeconómicos más bajos, y da cuenta de cómo la pobreza se va transformando en un componente estructural del ciclo de la herencia social que es muy difícil de romper”. (Nina, Grillo y Malaver: 2003. p. 134).

Así, aunque se podría pensar que existe un ‘círculo vicioso’ en el que la pobreza incide negativamente en la calidad de la educación y ésta a su vez influye para que las condiciones de pobreza se reproduzcan, la educación es una de las formas de compensar la inequidad, la desigualdad y la falta de oportunidades productos de ésta. Basta mirar los resultados de la prueba de Estado ICFES para corroborar la baja calidad de la educación en el sector oficial, lo cual es una desventaja frente al acceso a la educación superior. Adicionalmente, en Bogotá la pobreza y la baja calidad de la educación en los colegios oficiales no solamente se originan y persisten a raíz de los problemas socioeconómicos de la población, sino a un imaginario colectivo que se ha ido formando en la comunidad, según el cual, colegio oficial es sinónimo de baja calidad, centro de conflicto convivencial, poca posibilidad para la educación superior, embarazos tempranos, falta de exigencia, etc.

A pesar de este panorama, aún con condiciones de pobreza similares, unos pocos colegios distritales han logrado ubicarse en los niveles más altos en la prueba de Estado.

En procura de generalizar los buenos resultados obtenidos por estas instituciones distritales, en Bogotá se han implementado varias políticas públicas que propenden por la compensación de las condiciones sociales de los hijos de las familias más pobres, de tal forma que estos accedan y permanezcan en el sistema escolar para mejorar su calidad de vida.

La problemática de calidad en educación: de lo local a lo global

En el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, ‘*Bogotá: Una Gran Escuela, para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*’, se ejecutaron y se dio continuidad a programas como: a) Más y mejores colegios; b) Educación gratuita hasta el quinto grado; c) Comedores escolares, comidas calientes y más refrigerios; d) Subsidios para

que los niños no se vayan del colegio y e) útiles gratuitos para los alumnos más pobres (pp. 24-29).

No obstante, la calidad en la educación pública en Bogotá sigue siendo un problema por resolver y una prioridad que atender: “El gran problema de la educación en la ciudad es la calidad. La deuda en calidad se manifiesta en los resultados que obtienen los estudiantes de los colegios oficiales en las diferentes pruebas en las cuales participan, en la insatisfacción de la población con la formación que reciben los niños y los jóvenes, en la deserción escolar de los jóvenes y en la poca utilidad práctica de los conocimientos recibidos” (Ibídem, p. 44).

En este mismo sentido, en el contexto internacional es importante tener en cuenta el pronunciamiento de la UNESCO en “*Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible*⁶: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009”, que enfatiza su preocupación sobre la problemática de la educación en los países en desarrollo y plantea la necesidad de un sistema escolar más equitativo que provea de calidad a la educación, indistintamente de si va dirigida a ricos o a pobres, distribuyendo en ambos grupos las posibilidades de éxito educativo y laboral. En palabras de Reimers: “... la igualdad de oportunidades educativas debe ser el objetivo prioritario de las políticas educativas en América Latina”. (Reimers: 2000. p. 21).

De igual manera, el Banco Mundial en su documento “*Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*⁷: Una agenda para la educación secundaria” (2007, p. 54) manifiesta: “Un importante desafío a las políticas educativas es la provisión de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus hogares de origen”. Lo cual se refiere directamente a lo que Tedesco llama la ‘distribución del conocimiento’: “...When discussing the types of development that could define the future of the region, the most important issues are the possible alternatives and the most appropriate options. Accordingly, the key question is to define the role of education vis-a-vis social production and distribution of knowledge”. (1987. p. 521). Por consiguiente, se requiere una gama de conocimientos de acuerdo con las necesidades del mercado actual globalizado, de la cual resalto para efectos de este artículo *la necesidad de ser competente en inglés* para acceder a mejores

⁶ El resaltado es mío.

⁷ El resaltado es mío.

oportunidades educativas y mejores condiciones de vida en el mundo multicultural contemporáneo.

En este punto debo reiterar, que a pesar de los esfuerzos y avances en políticas educativas, existe una persistencia de la baja calidad de la educación en los colegios oficiales en Bogotá. Específicamente se evidencian desventajas en el desarrollo de las competencias requeridas para acceder a la educación superior teniendo como referencia el desempeño de la mayoría de estos colegios en la prueba de Estado ICFES:

...uno de los 496 colegios oficiales que participaron en los Exámenes de Estado del año 2007 logró ubicarse en la categoría muy superior; 17.6% de ellos clasificaron en alto y superior, condición considerada aceptable; 56.3% se encuentran en la categoría de rendimiento medio y 26.0% en bajo e inferior, colegios que la Secretaría de Educación atenderá con especial énfasis para mejorar sustancialmente su rendimiento académico.

Los colegios en concesión se encuentran en los niveles intermedios; ninguno de ellos alcanzó la categoría muy superior en los resultados de los Exámenes de Estado de 2007. Es mejor la ubicación de los colegios en convenio, aunque preocupa que 17.9% de ellos, es decir 43 colegios, están en las categorías bajo, inferior y muy inferior.

Los mejores resultados los obtienen los colegios privados que presentan la mayor frecuencia en los niveles superior y muy superior en las cuales se ubica el 51.1%, seguidos de los niveles medio y alto con 18.1% y 17.3% respectivamente, para un total del 68.8% de colegios en los tres niveles más altos.

La comparación, por categorías de colegios, ubica en condición similar a los colegios distritales con los colegios en concesión; los colegios en convenio obtienen resultados ligeramente superiores; los puntajes promedio más altos los obtienen los colegios no oficiales. (Plan Sectorial de Educación 2008-2012. pp. 40-41).

Más aún, el Banco Mundial (2007. pp. 45-46) plantea la necesidad no solo de proveer la cobertura sino también garantizar la permanencia y además ofrecer un nivel de educación acorde con las necesidades del mercado contemporáneo. Este último aspecto resulta particularmente pertinente porque en un escenario de mercado, la competencia juega un papel determinante. ¿Cómo pueden los jóvenes de colegios públicos de Bogotá competir en procura de más y mejores oportunidades de movilidad social, si adolecen de una educación acorde con los requerimientos actuales? Ejemplos de requerimientos del mercado actual son el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación: “El ambiente escolar requiere ser afectado más intensamente por el capital tecnológico disponible, de manera que los colegios sean centros de modernización de la educación y la ciudad. La incorporación de la cultura

tecnológica, de la informática y la comunicación, es una decisión inaplazable por el valor que ello tiene para el desarrollo de la ciudad, su aplicación pedagógica y sus relaciones con el mundo globalizado” (Plan Sectorial de Educación 2008-2012. p. 46); y la competencia en inglés:

...Es evidente la deficiencia que se presenta entre los egresados de las instituciones formadoras de educadores para realizar una enseñanza efectiva y un aprendizaje pertinente del inglés o de otra lengua extranjera por parte de los estudiantes de la Educación Básica y Media; también se observan deficiencias en el uso de las didácticas y los recursos tecnológicos que facilitan la docencia y el aprendizaje y tiene como limitación adicional la baja intensidad horaria asignada; la consecuencia de ello es la perdurabilidad de condiciones limitadas para lograr la inserción en el mundo globalizado y para la investigación y el acceso al conocimiento” (Ibíd. p. 45).

Para desarrollar dicha competencia, se viene implementando tanto en la ciudad como a nivel nacional, el Programa Nacional de Bilingüismo.

2. EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB)

En el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide el decreto 3870 (nov. 2), y se oficializa la adopción del Marco Común Europeo⁸, como referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en las instituciones de educación formal en bachillerato y educación superior. Esta implementación modifica el estatus de importancia del componente inglés en la prueba del ICFES a partir del segundo semestre de 2007, dado que empezó a ser tenido en cuenta como puntaje del núcleo común de dicho examen, lo cual significa que el resultado en esta área modifica positiva o negativamente el puntaje ponderado general obtenido.

Según el Marco Común Europeo la evaluación de las competencias se hace por niveles que van desde A1 (siendo este el nivel básico), pasando por A2, B1, B2 y C1, hasta C2 (siendo este último el nivel equivalente a la competencia de un hablante nativo o bilingüe). Con esta referencia, el Ministerio de Educación Nacional adecuó los lineamientos curriculares para su programa de bilingüismo, publicando los *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*, en el año 2006. Según los

⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: 2001.

cuales el nivel estándar a alcanzar en grado 11° es el B1, lo que significa que el estudiante habrá adquirido las habilidades comunicativas de un sujeto cuya competencia se encuentra en un nivel pre intermedio. Muestro en detalle lo que significa la clasificación de este nivel:

CUADRO 1. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS – NIVEL B1

ESCUCHA	LECTURA	ESCRITURA	MONÓLOGOS	CONVERSACIÓN
<p><i>1. Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. - Identifico conectores en una situación de habla para comprender su sentido. - Identifico personas, situaciones, lugares y el tema en conversaciones sencillas. - Identifico el propósito de un texto oral. <p><i>2. Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo que escucho. • Comprendo el sentido general del texto oral 	<p><i>1. Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifico el punto de vista del autor. <p><i>2. Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. - Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. - Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. - Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas. - Hago inferencias a partir de la información en un texto. - En un texto 	<p><i>1. Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor. - Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo. - Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, mensajes, correos electrónicos, etc.). - Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. - Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta a mi posible lector. - Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos, 	<p><i>1. Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar. - Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. - Puedo expresarme con la seguridad y confianza propios de mi personalidad. - Utilizo elementos metalingüísticos como gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo. - Sustento mis opiniones, planes y proyectos. - Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. - Opino sobre los estilos de vida de la gente de otras culturas, 	<p><i>1. Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. - Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. - Uso mis conocimientos previos para participar en una conversación. - Describo en forma oral mis ambiciones, sueños y esperanzas utilizando un lenguaje claro y sencillo. - Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hacer recomendaciones y negociar acuerdos en debates preparados con anterioridad. - Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural.

<p>aunque no entienda todas sus palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me apoyo en el lenguaje corporal y gestual del hablante para comprender mejor lo que dice. <p>3. Utilizo las imágenes e información del contexto de habla para comprender mejor lo que escucho.</p>	<p>identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. 	<p>quién soy y qué sé del mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, decisiones o actuaciones. - Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés. 	<p>apoyándome en textos escritos y orales previamente estudiados.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006. pp. 26-27).

Colombia Bilingüe 2019 es el propósito central del PNB: “El desafío a 2019 es que todos los egresados de la educación media hayan adquirido un nivel pre intermedio del inglés escrito y hablado, que les permita demostrar comprensión oral y escrita, elaborar textos sencillos y establecer conversaciones sencillas”. (MEN. 2006. p. 56).

En este sentido, a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas en educación para compensar las diferencias sociales de los hijos de los más pobres, los estudiantes de los colegios oficiales de Bogotá siguen obteniendo bajos resultados en el examen ICFES en general, y en el componente de inglés en particular⁹. Es bastante preocupante que estando a menos de una década del plazo previsto y de acuerdo con los resultados obtenidos en Bogotá, la meta parecería inalcanzable. Basta contrastar los resultados de la prueba de Estado ICFES, desde el momento en que el inglés empezó a hacer parte del núcleo común y con ello a sumar en el puntaje total. Allí no se observa ningún avance significativo, como lo muestran los porcentajes en la siguiente tabla.

**Tabla 1. EXAMEN DE ESTADO – Para Ingreso a la Educación Superior
NIVEL DE INGLÉS - COLEGIOS OFICIALES
Periodos 2007-2 a 2010-2**

	2007-2	2008-2	2009-2	2010-2
A-	44.79	49.63	41.90	45.71
A1	36.88	32.69	39.50	34.53
A2	9.45	10.08	9.20	9.82
B1	7.00	6.32	8.09	7.01
B+	1.76	1.26	1.29	2.90

⁹ Según la estadística del Icfes el nivel de inglés aprobatorio nacional es: col. privado 48.22% y público 42.72%, y el de Bogotá es: col. privado 50.66% y público 44.25%.

http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee_rep_por_ctr.jsp

3. HABITUS, CAPITAL LINGÜÍSTICO EN INGLES, DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y POBRES... LOGROS

Bourdieu se refiere a la escuela como dispositivo reproductor de desigualdades sociales, pues como institución formal, atiende a los intereses de la clase dominante, legitimando la violencia simbólica en la imposición de la cultura dominante y de esta manera perpetuando la desventaja de los que no poseen el acervo cultural de este sector social: “la reproducción entendido como el mecanismo de conservar el orden establecido en donde se ponen en juego las estructuras de distribución de los capitales, con el fin último de asegurar la perpetuación del poder” (Bourdieu y Passeron: 2005).

La teoría de los capitales de Bourdieu distingue tres variedades de capital: capital económico, social y cultural, los cuales están estrechamente relacionados y son susceptibles de transformarse cada uno de ellos en cualquiera de los otros bajo ciertas condiciones¹⁰.

El capital lingüístico o competencia lingüística forma parte del *capital cultural* que un sujeto ha incorporado desde su formación familiar y que gracias a las disposiciones y prácticas de las estructuras del *habitus*¹¹ –conjunto de disposiciones para obrar, sentir, pensar, percibir de una manera determinada- puede incrementarse, ser aprendido y/o desaprendido en su formación institucionalizada de acuerdo a las necesidades que se tienen en un contexto socio cultural determinado, y a las exigencias de las instituciones de las que se va haciendo parte a lo largo de la vida (por ejemplo la escuela). De tal forma que los capitales culturales de las diferentes clases tienden a reproducirse como un elemento perpetuador del estado de cosas en la jerarquía de las clases sociales a través de las *Acciones Pedagógicas* (AP) implementadas en la familia y en la escuela:

[...Las diferentes AP que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la *sociedad*. En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente

¹⁰ Ver Pierre Bourdieu <<Las formas de capital: capital económico, capital cultural y capital social>>. En: Poder, Derecho y Clases Sociales. Bilbao, Desclée, 2000, pags. 131-164.

¹¹ Moreno y Ramírez (2003. pp. 19).

situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades producidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases. (Bourdieu: 2005. p. 51).

Antes de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en los colegios oficiales de Bogotá, la enseñanza del inglés había tenido un papel poco relevante y no se había visibilizado este aprendizaje como herramienta significativa para escalar posiciones en una movilidad social positiva. Particularmente esto es problemático porque esta política al parecer se impone como un ‘*arbitrario cultural*’; es decir, se asume como una imposición legítima de la cultura de un grupo o clase, como lo define Bourdieu. Sin embargo, es gracias a la puesta en marcha del PNB que se abre la discusión en torno a la necesidad, pertinencia, e importancia del inglés en el campo académico como herramienta para acceder a mejores oportunidades educativas en el mundo globalizado¹². Esto último, puesto que los lineamientos de la ONU y la UNESCO demandan mayor atención al desarrollo de competencia o dominio de una lengua extranjera (el inglés en nuestro caso), para lo cual la escuela es el principal ‘posibilitador’. Así las cosas, si los estudiantes de los colegios públicos no cuentan en su acervo cultural con un conocimiento y dominio del inglés como lengua extranjera, no solamente no tendrán la oportunidad de movilizarse positivamente en la escala social, sino que están ‘condenados’, por decirlo de alguna manera, a reproducir el estado de pobreza cultural y de ‘habitus’ recibido en sus casas (por razones de herencia, económicas, sociales, etc.). Habitus que se conserva gracias al papel de la escuela a la que han podido asistir (que no les ha proporcionado los conocimientos para ser participes del mundo del mercado actual). Lo cual es según Bourdieu (1969) y Durkheim (1990) –aunque desde dos planteamientos diferentes- mantener el estado de cosas en la sociedad, de desventaja para los ‘mundanos’ y de total ventaja para los ‘doctos’:

¹² Es de tener en cuenta que en la educación superior se requiere cada vez más la competencia en idioma extranjero. Al punto que las instituciones se ven abocadas a subsanar las deficiencias que traen los estudiantes desde la educación media. (Nota de la autora).

La cultura de la elite está tan cerca de la cultura de la escuela que el alumno que procede de un medio pequeño burgués (y a fortiori si procede de un medio campesino u obrero) no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado mientras que a un alumno de clase culta el estilo, el gusto, el refinamiento, en una palabra, esas pautas de conducta y de vida que son propias de una clase determinada porque constituyen la cultura de tal clase, le vienen dadas por su posición social. De modo que, para unos, el aprendizaje de la cultura de la elite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto mientras que, para otros, constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la facilidad y las tentaciones de la facilidad (Bourdieu: 1969. p. 51).

¿Por qué se considera problemática la imposición de la política educativa de ‘bilingüismo’ que en apariencia podría ser una gran ventaja para los estudiantes?

Los estudiantes de los colegios oficiales obtienen los puntajes más bajos en el examen de Estado en el área de inglés, lo que implica más desigualdad en las oportunidades educativas a las que pueden acceder, dado que el inglés desde el 2007 se cuenta en la sumatoria del núcleo común. Así, los estudiantes que no tienen la competencia lingüística en el idioma, contrario a mejorar, reducen sus puntajes (independientemente de la pertinencia o no de este tipo de prueba en la medición de conocimientos).

Evidentemente lo que está en juego es el acceso efectivo a los recursos del campo educativo a nivel superior, y a largo plazo a los recursos del campo laboral.

De aquí se puede deducir que, si bien es problemático para los estudiantes de los colegios oficiales el dominio de su lengua materna y el dominio y participación en la cultura dominante–legítima (lo que ya de hecho es una gran desventaja en muchos aspectos), ¿qué podría decirse de la adquisición de una lengua extranjera en las condiciones mínimas de trabajo y dedicación que se han desarrollado históricamente en los colegios distritales de Bogotá? Teniendo en cuenta que la competencia lingüística es la posibilidad de actuar, participar y relacionarse con los sujetos que poseen esta misma competencia en una sociedad determinada:

Los usos sociales de la lengua deben su valor propiamente social al hecho de que tales usos tienden a organizarse en sistemas de diferencias (entre las variantes prosódicas y articulatorias o lexicológicas y sintácticas) que reproducen en el orden simbólico de las separaciones diferenciales el sistema de las diferencias sociales”. (Bourdieu: 1985, p. 28).

El lenguaje es inherente a la cultura y nos permite hacer transferencias y transacciones de conocimientos, de tradiciones, de costumbres, de cosmovisiones de las realidades que vivimos; pero principalmente cumple con la función de hacer posible la comunicación con los agentes que comprenden y usan el mismo sistema de códigos que nosotros utilizamos. En palabras de Durkheim:

Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: de no ser por la lengua, no dispondríamos, prácticamente, de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. (2003. p. 71).

Tenemos una realidad educativa concreta en Bogotá: los resultados más bajos en las pruebas ICFES son los obtenidos por los estudiantes de los colegios oficiales, donde el inglés contrario a ser una ventaja, se ha convertido en un obstáculo más. Esto se evidencia en los porcentajes que aparecen en la siguiente tabla, donde tenemos 581 colegios para el año 2010.

La mayoría de los porcentajes están concentrados en los niveles bajo y medio, mientras que los porcentajes menores se encuentran en los niveles alto y superior – solamente 4 colegios oficiales se ubican en este último nivel-. El puntaje dado por el Icfes a las instituciones indica la clasificación en el idioma extranjero.

Tabla 2. PORCENTAJE DE RESULTADOS – INGLÉS - COLEGIOS OFICIALES EN BOGOTÁ

PUNTOS ICFES	AÑO 2007	%	AÑO 2008	%	AÑO 2009	%	AÑO 2010	%	NIVEL
4	3	0.60%	90	16.72%					BAJO
5	136	27.41%	297	55.20%	80	14.234%	110	18.932%	
6	246	49.59%	127	23.6%	300	53.38%	300	51.63%	
7	93	18.76%	23	4.27%	162	28.82%	147	25.3%	MEDIO
8	18	3.629%			19	3.38%	22	3.786%	ALTO
9			1	0.18%	1	0.17%	2	0.344%	SUPERIOR
TOTAL	496		538		562		581		

Fuente: Elaborada por la autora a partir de los resultados de la prueba Icfes (2007-2/2010-2).¹³

¹³ No es claro cuál es la correspondencia entre el puntaje que asigna el ICFES a las instituciones educativas y el nivel de competencia lingüística clasificado en el Marco Común Europeo (MCE). Hasta este momento no se ha podido resolver esta inquietud.

Este hecho nos lleva a analizar el problema desde la perspectiva de las Acciones Pedagógicas que se concretan legítimamente en la escuela. Pues la implementación del inglés como parte del núcleo común, obligatoriamente desde el año 2007, da lugar a una evaluación de la competencia lingüística en este idioma, para lo cual se ejecutan Acciones Pedagógicas en esa vía; soportadas además por la Autoridad Pedagógica en la impartición del conocimiento que provee la escuela como institución legítima en la comunidad, en donde se genera la reproducción de los resultados negativos que los estudiantes de los colegios del sector público generalmente obtienen.

La competencia lingüística no se da por la adquisición solamente de los principios gramaticales, sintácticos o semánticos de una lengua, se concreta en el uso social de la misma, lo cual constituye el problema sociológico de este fenómeno: “Los problemas que plantean las situaciones de bilingüismo o biculturalismo precoces sólo dan una pálida idea de la contradicción irresoluble con la que se enfrentaría una AP que pretendiera tomar por principio práctico del aprendizaje la afirmación teórica de la arbitrariedad de los códigos lingüísticos o culturales”. (Bourdieu y Passeron: 2005, p. 53).

Según lo anterior, para este caso, la competencia o capital lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes del distrito, es un indicador de distinción de ‘clase’, puesto que en la mayoría de las familias de las ‘clases populares’ (que nutren el más alto porcentaje de la matrícula de los colegios oficiales), no existe el dominio del inglés como componente de su acervo de capital cultural que les permita un equilibrio entre lo que saben y lo que necesitan saber para ascender a otros espacios en la escala social.

Es indiscutible que en el campo escolar los colegios oficiales se diferencian considerablemente en términos de calidad de los colegios privados, teniendo en cuenta los resultados del examen ICFES. Hablo de campo escolar basándome en la teoría de los campos de Bourdieu; donde cada campo tiene unas dinámicas particulares, unos agentes específicos, unas reglas de juego determinadas y unos ‘habitus’ inherentes a los agentes que se interrelacionan en un campo y en un espacio social concreto:

“En términos analíticos un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por la situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de diferentes especies de poder (o capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones

objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc).
(Bourdieu: 1995, p. 64).

Otro concepto a analizar es el de calidad e igualdad de oportunidades educativas que contempla el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, dado que la relación entre campo educativo y política educativa es primordial a la hora de establecer la coherencia entre éstas y las metas que deberían alcanzar todos los egresados de la educación media, sin distinción de origen, clase social, estrato socio-económico, herencia, etc.: “El derecho fundamental a la educación conlleva la obligación de garantizar su calidad, principio alrededor del cual se establecen las obligaciones inherentes de asegurar el acceso, la permanencia y la disponibilidad para que la población de la ciudad desde su infancia, ingrese a la ruta que conduce a la formación, al conocimiento y alcance los mayores niveles de desarrollo humano, social, económico y cultural” (p. 67).

Resulta preocupante que un alto porcentaje de los egresados de la educación media pública no alcanzan a desarrollar las competencias lingüísticas en inglés propuestas en el documento **Vision 2019**; lo anterior dado que el capital lingüístico forma parte del capital cultural que poseen los agentes en una sociedad. Dicho capital pone de manifiesto el origen del sujeto, el nivel de instrucción y cómo la práctica de la competencia cultural es ‘la producción del habitus cultivado a lo largo del proceso de adquisición cultural’ (pronunciación de la lengua, buenas maneras, cultura musical, etc.) (Bourdieu: 2005).

A este mismo respecto, desde el enfoque sociolingüístico de la teoría de los códigos elaborados y restringidos de Bernstein, no todos los individuos decodifican asertivamente los significados implícitos en cada acto de habla que toma lugar en diversas situaciones comunicativas enmarcadas en un espacio social determinado. Esto indica que no es suficiente con la adquisición de conocimientos en la escuela, pues el origen de los sujetos así como su trayectoria, permiten o no, la adquisición y el desarrollo de habilidades lingüísticas pertinentes en un contexto dado:

Su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado (el código se refiere a los principios que regulan los sistemas de significado). Según él, (Bernstein) existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejaban las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y

las escuelas. Bernstein, basándose en la investigación empírica, estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media. Los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas, mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas¹⁴. (Sadovnik: 2001, p. 3).

En este mismo sentido vale la pena ampliar un poco este concepto:

La teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social, de los principios de comunicación [...] y que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia, sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento o la oposición a que estas prácticas dan origen (Bernstein: 1990, pp. 118-119).

Más aún, desde la perspectiva de Bourdieu plasmada en *Los estudiantes y la cultura* (1969), la incapacidad de los estudiantes de las clases populares en Francia para decodificar asertivamente el lenguaje a la hora de ingresar a la educación superior determina las carreras a las que pueden ingresar. En dicho estudio, el autor trata varios tópicos relacionados con la *hiperselección* para el acceso a la educación superior francesa, de los cuales el pobre capital lingüístico en lengua materna de los aspirantes es de antemano una desventaja a la hora de obtener una oportunidad educativa.

4. LA DISCUSION ACADÉMICA

Si bien este artículo se centra en los aspectos sociológicos relacionados con la adquisición del capital lingüístico en lengua extranjera, es importante señalar los puntos de vista de los académicos a propósito de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo, específicamente en los colegios oficiales de Bogotá. Hecho que ha generado el debate en torno a la viabilidad y la pertinencia de esta política pública estatal.

¹⁴ Ver más en el tomo I de *Class, Codes and Control* (Bernstein: 1973).

La implementación del PNB ha generado tensiones en el debate académico alrededor de varios aspectos. Por un lado, están las discusiones basadas en los estudios e investigaciones en torno al eje académico particular sobre las pedagogías, estrategias, evaluaciones, etc., propios de la enseñanza de una segunda lengua. Que si bien, indudablemente son relevantes a la hora de plantear un programa bilingüe estandarizado en todo el país, no se abordaron en este documento, dado el objetivo principal de este artículo. Cito el debate solamente en los aspectos que considero permiten hacer claridad respecto al enfoque de este trabajo. A saber: el concepto de bilingüismo, la participación de los académicos en la adopción del marco de referencia, la falta de análisis profundo de los contextos socio económicos de la realidad colombiana y de las condiciones institucionales y educativas en los colegios públicos, el rol del docente y la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés.

Sobre el concepto de bilingüismo

Se ha discutido la pertinencia del uso del término ‘bilingüismo’ en el título del programa, argumentando la poca claridad acerca del sentido en que ha sido utilizado por el Ministerio de Educación Nacional. No obstante, la meta es clara en el planteamiento propuesto. La razón para la crítica estriba en que existen diversas condiciones de ser bilingüe, las cuales han sido ampliamente estudiadas y definidas desde varias perspectivas teóricas tales como las maximalistas (dominio casi a nivel nativo de una lengua distinta a la materna); minimalistas (dominio mínimo de una lengua distinta a la materna) y funcionales (uso de dos o más lenguas en la vida diaria) (de Mejía y Fonseca, 2008: pp. 47-50). Este aspecto del debate se diluye si vemos el Programa Nacional de Bilingüismo como un proceso que se pone en marcha para fortalecer la adquisición de lengua extranjera en la secundaria y desde este fortalecimiento, apuntar a más y mejores competencias de los estudiantes en la educación superior. Lo cual compensaría en alguna medida, las desigualdades a la hora de competir por los recursos en el mundo académico y laboral:

El desafío a 2019 es 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 [...] 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” (Visión 2019. p. 57).

Como he señalado, el Programa Nacional de Bilingüismo visto como un proceso, integra dos de las corrientes teóricas antes mencionadas, la minimalista para la primera etapa durante la secundaria y la maximalista para la educación superior.

La adopción del Marco Común Europeo (MCE)

Otro aspecto de la discusión es el hecho de que las recomendaciones de los académicos e investigadores para la adopción de marcos de referencia fueron parcialmente ignoradas, a pesar de que la participación de dichos profesionales fue convocada por el propio Ministerio de Educación Nacional:

El Ministerio de Educación Nacional hizo la convocatoria a académicos de diferentes universidades del país (Distrital, Nacional, de Antioquia y del Valle), para seleccionar el marco de referencia bajo el cual se regiría el Programa Nacional de Bilingüismo, pues había opciones diferentes al Marco Común Europeo tales como El consejo Americano para la Enseñanza de lengua Extranjera y Los tres espacios Lingüísticos. Sin embargo, varias de las sugerencias y aportes de los docentes e investigadores no fueron tenidas en cuenta y se presionó la implementación del Marco Común Europeo. Esto provocó una marcada resistencia por parte de algunos académicos e intelectuales de las universidades mencionadas, pues dicha decisión a su parecer no era la más acertada. Por tanto fue entendida como una imposición y algunos de los docentes renunciaron a los espacios de concertación. (de Mejía: 2008).

Habiendo otras posibilidades *¿Por qué el Ministerio escogió esta opción –MCE- y no otra que tuviera en cuenta las necesidades de los estudiantes colombianos?*

Para los críticos del PNB, la directriz del Ministerio en términos educativos parece no ser lo suficientemente pertinente, dado que se podría pensar que los únicos móviles que generaron la implementación del Marco Común Europeo como referencia del PNB, fueron los aspectos económicos y administrativos, que este debía obedecer según las demandas de las organizaciones mundiales:

Among the factors that are at the core of attention for developing a proposal for standards in this country, there is the fact of copying or adopting foreign models. The practice of copying or adopting foreign models as standards needs to be revised. People

involved in education, the government, administrators and in general all the members of the academic community should be aware of the complexities of educational standardization. They should not forget that both research and policies in bilingual education are motivated by particular political and economical agendas (Romaine, 2001). As stated before in this document, the adoption or perhaps adaptation of foreign standards is an intricate process that has to consider the features of the context of implementation.

(Ayala y Álvarez: 2005).

Es posible que los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés, no hayan sido producto de una reflexión sistemática, objetiva y profunda como quiera que deja de lado las particularidades culturales y la realidad socio económica del contexto colombiano: “The conclusion seems to be that Colombian idiosyncrasies were not fully considered when policy makers decided on the framework to be enforced and that multilingualism (rather than bilingualism), culture and identity need to be readdressed in order to achieve positive results in foreign language teaching” (Sánchez y Obando: 2008. p.189).

Si bien estos puntos de vista son válidos, es importante mencionar que en la construcción de las nuevas sociedades existen unas exigencias y unas necesidades que deben propender por suplir las demandas del mundo académico, científico, laboral, etc. Esto paradójicamente le otorga toda la pertinencia al MCE, dada la incidencia europea en el globalizado mundo académico y laboral.

Quiero señalar que la adopción y/o copia de los marcos de referencia existentes genera traumatismos en los procesos de enseñanza- aprendizaje del inglés, pero también es importante tener en cuenta que asumir la tarea de diseñar un marco colombiano de enseñanza, que tenga en cuenta la mayoría de los aspectos contextuales de la realidad colombiana y propenda por el éxito académico de los estudiantes, es una tarea ardua y exigente, debido a la diversidad étnica y cultural del país. Lo que por demás demanda grandes inversiones de tiempo, recursos y capital humano. Vale la pena cuestionarse si el problema radica en el marco de referencia (teniendo en cuenta que todos los modelos postulados son extranjeros), o en no haber construido un modelo propio.

Matizando este debate, Cárdenas (2006) expone que el objetivo de la discusión académica no es demeritar el fortalecimiento del inglés en todos los niveles educativos, sino evidenciar la importancia del análisis en profundidad de los diferentes aspectos a tener en cuenta para la implementación del programa. Por mencionar algunos, la

diversidad en las regiones del país -aspecto que ya mencioné arriba-, la necesidad de un enfoque flexible en la formación de los maestros y su evaluación, así como la importancia de respetar la experiencia docente en las regiones.

Dicho de otra manera, se ha evidenciado una postura dura y crítica a la propuesta del Programa Nacional de Bilingüismo, en lo que tiene que ver con lo que sus detractores consideran la falta de análisis sobre las condiciones contextuales de la realidad colombiana:

In connection to the BCP goal, we should be cautious. Many teacher educators and linguists do not see this possible. Others have expressed that bilingualism, as a natural and spontaneous phenomenon, cannot be imposed by any government decree¹⁵. The argument used by the MEN to justify the need for a bilingual Colombia is limited to only the administrative and economical dimensions that force the implementation of English as a pseudo-official language. (Cárdenas. 2006. p .5)

De acuerdo con lo anterior, habría una suerte de invisibilización de los docentes como actores fundamentales a la hora de proponer estrategias de adquisición de lengua extranjera; por lo cual la política de bilingüismo se ha visto como una política impuesta ‘*top-down*’, (de arriba hacia abajo), que no contempla la gran cantidad de variables presentes en la sociedad colombiana a la hora de implementar el Marco Común Europeo como referencia para la enseñanza y el aprendizaje del inglés: “This project has focused on adapting standards from Europe to be applied in Colombia, a bold move given the fact that the similarities between that context and the Colombian one are basically non-existent, and that the Common European Framework (CEF) was created under different circumstances and with different purposes” (Sánchez y Obando: 2008. p. 182).

Considerando estas objeciones en primer lugar, quiero señalar que si, como manifiestan los críticos de la política educativa, la participación de los maestros no fue tomada en cuenta del todo a la hora de implementar el programa; la visibilidad del maestro toma lugar en el aula, lo cual le otorga indiscutible autonomía y dominio del área, en la implementación de acciones pedagógicas para generar procesos que permitan a los estudiantes alcanzar los logros propuestos.

¹⁵ En el plan decenal de educación 2006-2016 se clarifica la obligatoriedad de la cátedra de inglés en las escuelas durante todo el ciclo de educación formal: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-135837.html>

En segundo lugar, la educación como campo abarca todas las instancias relacionadas en él, por ende no puede formular en el mundo globalizado acciones independientes del contexto mundial. Por esto, lo importante de esta política educativa no radica en la adopción de un modelo u otro, (Marco Común Europeo, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lengua Extranjera, o los Tres Espacios lingüísticos), su relevancia estriba en la posibilidad de ser adaptado como recurso a las necesidades de la educación colombiana.

Condiciones socio-económicas relacionadas con el aprendizaje del inglés

En este apartado veremos las diferentes posturas de los académicos frente a las problemáticas relacionadas con la baja calidad de la educación pública, específicamente en cuanto a lo relacionado con la enseñanza del inglés en el sector oficial. A saber, la pobreza de la población, la desigualdad en los recursos de los colegios y de las casas de los estudiantes y la incidencia del factor nutricional.

Se asume que la baja condición socio-económica de los padres de los niños y jóvenes que asisten a los colegios públicos influye negativamente en el desarrollo de la competencia en inglés, puesto que los ingresos familiares son bajos y provienen de trabajos y oficios poco calificados, por lo tanto poco remunerados: “In most cases, both parents worked, mostly as agricultural workers, janitors, watchmen, maids...” (Valencia: 2006. p. 15). Por ésta razón, no se puede destinar dinero para que dichos estudiantes tengan acceso a materiales de estudio tales como cuadernos y diccionarios; o libros de texto cuyos contenidos sean pertinentes, continuos y significativos en los procesos de adquisición de lengua extranjera¹⁶.

Más aún, la mayoría de los estudiantes no cuentan con computador e Internet en sus casas, lo cual no les permite sacar mayor provecho de estas herramientas de apoyo para fortalecer su proceso de aprendizaje. Pues si bien el 100% de las instituciones públicas han sido dotadas con salas de informática, Internet, interconexión a RedP y Software para estudiantes y docentes¹⁷; la cantidad de computadores por estudiantes es insuficiente y el tiempo de uso es bastante limitado.

¹⁶ En los colegios públicos no es permitido pedir libros de texto, dado que estos son producidos en los países de habla inglesa y por lo tanto son costosos. A este respecto los docentes seleccionan fotocopias de guías para trabajo en clase.

¹⁷ Plan sectorial de Educación 2008-2012. p. 30

En este mismo sentido, el beneficio de asistencia alimentaria en la escuela ha sido una política pública de gran envergadura para un segmento importante de la población pobre, pero no alcanza a cubrir a todos los niños que lo necesitan. Una o dos comidas diarias en la etapa de formación de los estudiantes no brindan el nivel nutricional que estos requieren; lo cual indefectiblemente disminuye el rendimiento académico de ellos: “Due to the critical economic situation, it was common to find students who attend school without having eaten a meal and/ or additionally without money for a snack” (Valencia: 2006. p. 15).

Teniendo en cuenta todo el análisis anterior, y sin desconocer la incidencia de la baja remuneración y todas las desigualdades e inequidades sociales que este factor implica; no puedo dejar de lado que además existe un imaginario colectivo presente en la comunidad académica de los colegios oficiales que construye y nutre la reproducción de la pobreza cultural, social, económica, simbólica lingüística, etc. Dado que, por un lado, para este sector de la población no resulta significativo, como tampoco útil hablar inglés; por otro lado, el capital económico no es suficiente para hacer transacciones o inversiones en los otros capitales (lingüístico, social, cultural, simbólico, entre otros).

En consecuencia la calidad de la educación pública se ve seriamente afectada, porque desde los diferentes sectores de la comunidad educativa, no se asume con ‘la seriedad del caso’ jugar un papel significativo en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante se acostumbra a ser tratado como pobre (en muchas dimensiones de su ser) y sinónimo de conflicto, problema e incapacidad¹⁸. El padre de familia se acostumbra a los malos resultados de sus hijos y considera que esa no es su culpa, sino de los profesores (además este tema se ve constantemente reforzado por los medios de comunicación)¹⁹; y un importante sector de los docentes asume la invisibilidad del padre y la *arbitrariedad* de la política pública, como un ataque a su

¹⁸ Como algunos ejemplos de lo que menciono en esta parte del artículo, tenemos la difusión de noticias relacionadas con el tema de baja calidad, microtráfico y violencia en los colegios distritales:

<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/articulo-283480-colegios-distritales-de-bogota-se-rajan-calidad-de-educacion>

<http://www.citytv.com.co/videos/253580/microtrafico-en-colegios-distritales-de-bogota>

<http://www.citytv.com.co/videos/85936/preocupante-panorama-de-colegios-publicos-bogota>

¹⁹ Noticias como la de la radiografía de los docentes, con los porcentajes que se presentan, es algo alarmante para cualquier comunidad académica que deja en manos de estos profesores a sus hijos y que en manos de estos hijos se encuentran esos profesores (sic):

http://www.canalrcnmsn.com/noticias/cruda_radiograf%C3%AD_de_los_profesores_de_colegios_distritales_de_bogot%C3%A1

profesión²⁰. De tal forma que las clases no tienen horizonte²¹ y lo que se pueda hacer con esa clase de muchachos de por sí ya es un ‘*milagro*’ porque para la mayoría de ellos salir de bachiller no sirve de mucho y saber inglés o por lo menos tener buenas bases, tampoco.

Las condiciones educativas e institucionales de los colegios públicos

La evidente fractura entre la Ley General de Educación, los planes curriculares y la organización de las asignaturas al interior de los colegios genera unas condiciones de tipo educativo e institucional, que no ofrecen mayores ventajas a nivel de calidad para la población asistente a los colegios oficiales en Colombia: “La estructura actual del sistema educativo, organizado por niveles y grados, se caracteriza por la **atomización y fragmentación de los contenidos**²² de la enseñanza, la falta de secuencialidad y la carencia de una visión integrada de los objetivos y metas de la educación [...] alta dispersión de los conocimientos y desarticulación entre las áreas del plan de estudio y el currículo”. (Plan Sectorial 2008-2012. p. 44).

Lo anterior resulta particularmente lesivo para la calidad del aprendizaje bilingüe (sea minimalista, maximalista o funcional), pues es bien sabido que para adquirir competencias comunicativas en una lengua distinta a la materna, se requiere de la articulación y desarrollo de las habilidades básicas (habla, escucha, comprensión lectora y producción escrita). Esto nos indica que para alcanzar el nivel planteado en el Programa Nacional de Bilingüismo (nivel B1) es indispensable la secuencialidad en la adquisición de los contenidos y el desarrollo de las habilidades por niveles de complejidad; como quiera que es un proceso que demanda unas condiciones institucionales y educativas específicas que propendan por la consecución de las metas:

Although there have been reforms in the field of ELT (English Language Teaching) in Colombia and elsewhere, these have not produced the changes expected. For example, with the 1982 English Syllabus (Programa de Inglés, Ministerio de Educación

²⁰ Llama mucho la atención que la opinión que tienen los docentes acerca de sus estudiantes y los padres de familia es bastante pobre. Además en los espacios de análisis conjunto sobre las problemáticas de la calidad y la convivencia en los colegios públicos, se resalta la culpa del sistema educativo y las políticas públicas que atentan contra los maestros desautorizándolos e impidiendo un mejor estado de cosas. Por confidencialidad no mencionaré el programa para el que trabajo, pero lo que en este documento expongo es el resultado de un año de experiencia con docentes del distrito en varios seminarios que toman con una universidad privada.

Nota de la autora.

²¹ Este punto se tratará en detalle más adelante

²² El resaltado es mío.

Nacional, 1982), the Ministry of Education (MEN) intended to overcome the difficulties created not only by the diversity of textbooks teachers were using, but also by the absence of a consistent method across schools [...] Yet, the picture is far from clear, as teachers in public schools struggle to accomplish lessons and comply with policy reforms” (Valencia: 2006. p. 13).

Bajo esta perspectiva y teniendo en cuenta los resultados del Examen de Estado, lo que se evidencia es una disyunción aguda entre la política educativa y las acciones pedagógicas concretas en las instituciones oficiales. Al parecer existe un hilo conductor (PNB) que no da cuenta de las conexiones reales que se necesitan para cumplir los objetivos establecidos, dado que la desarticulación curricular no sólo se da entre áreas, sino que se presenta al interior del área misma.

Autores como Valencia (2006) y Sánchez y Obando (2008) coinciden en su reflexión sobre las condiciones a nivel institucional que afectan negativamente el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, señalando que:

- a) Los grupos son demasiado grandes y se hace difícil prestar atención, controlar la disciplina, evaluar los logros individuales, etc.
- b) El trabajo en grupo es complicado debido a la cantidad de estudiantes y a la heterogeneidad de sus niveles de lengua y edades, además de la falta de diccionarios, grabadoras, computadores con software especializado, libros de texto y laboratorios para el desarrollo de las clases.
- c) El método comunicativo en inglés, que le permite al individuo establecer primordialmente la interacción con otros espacios escolares, laborales o sociales no se puede desarrollar positivamente debido a la falta de tiempo, planeación, niveles de suficiencia, procesos continuos, materiales atractivos, etc., que motiven a los estudiantes en las clases.
- d) La intensidad horaria de las clases de inglés oscila entre una y cuatro horas semanales:

“...in the 25 countries of the European Union in the educational system, the average time devoted to the study of a foreign language is of eight years, with five to nine hours a week, since the student is eight years old. In Colombia the time devoted averages six years, from sixth to eleventh grade, beginning at the age of eleven, with three hours a week. A total of 270 hours devoted to the study of English, during junior and high school. This is enough for students to achieve the competence required in English”.

(Translation of Bases para una nación bilingüe, MEN, 2005, p. 5). (Sánchez y Obando: 2008. p.185).

En este orden de ideas, el alcance de la meta del Programa Nacional de Bilingüismo parece prácticamente imposible. No obstante, la implementación del PNB ha generado nuevas posibilidades de fortalecimiento del inglés –en varias regiones del país-. Particularmente en Bogotá se han implementado laboratorios y centros de recursos, convenios con el SENA, aulas virtuales (a las que se puede acceder a través de las páginas de Colombia Aprende, de la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional); capacitaciones en el manejo de las TIC's y espacios de discusión pedagógica²³; así como una concientización acerca del valor de adquirir el inglés como herramienta no sólo en el ámbito académico, también en el laboral.

Un ejemplo específico de ésta necesaria articulación entre el mundo académico y laboral es Invest in Bogotá²⁴, organización sin ánimo de lucro creada por la Alcaldía Mayor y la Cámara de Comercio de Bogotá, la cual es soportada administrativamente por la Secretaría de Desarrollo Económico. Esta organización tiene un programa denominado Talk to the World²⁵, que ha brindado a varios colegios oficiales la posibilidad de fortalecer en inglés a 25 estudiantes de la institución durante un año con una intensidad horaria de 10 horas semanales²⁶, (la meta de este programa es capacitar a 10 mil personas en nivel B2 durante el periodo 2008-2012). Estos cursos, así como todo el material de apoyo (libros, cd's, simulacros de pruebas, etc.), no tienen ningún costo para las personas que los toman.²⁷

²³ La Secretaría Distrital de Educación ha abierto un espacio para desarrollar clubes de inglés de maestros y actividades de refuerzo como video conferencias y encuentros virtuales. Este espacio está liderado por Carolina Rodríguez Bohórquez, orientadora pedagógica de Bogotá Bilingüe.

²⁴ <http://www.investinbogota.org/>

²⁵ Programa Talk to the World: <http://www.desarrolloeconomico.gov.co/archivo-de-noticias/866-nuevos-graduandos-en-dominio-del-idioma-ingles-aumenta-el-bilinguismo-en-la-capital>
<http://www.investinbogota.org/archivos/file/>

²⁶ Ejemplo de este refuerzo es el Centro Educativo Distrital Aldemar Rojas Plazas, donde se seleccionaron los estudiantes y se les dio el curso durante un año completo (2008-2009). Al finalizar el año, los estudiantes presentaron el examen de clasificación. No se conocen los resultados de los exámenes, pero sí el proceso. Nota de la autora.

²⁷ Para la segunda fase del Programa, se ha convocado a varios cursos intensivos en inglés, para estudiantes universitarios y profesionales nivel B1. También se ha dado paso al programa Ispeak, que es la posibilidad de presentar el examen de clasificación 'On line' gratuito y formar parte de una base de datos: <http://www.ispeak.gov.co/form.php>.

Así, el compromiso de la educación es claro en términos de calidad; lo cual exige mayor organización, planeación y participación para optimizar el papel que cada uno de los miembros de la comunidad educativa juega en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés; minimizando de esta manera el impacto negativo de los elementos arriba mencionados, y de esta forma disminuir la desigualdad educativa, incrementando el capital lingüístico en inglés de los estudiantes de los colegios oficiales.

El papel del docente

Uno de los aspectos críticos a tratar en relación con la política de bilingüismo es el papel del docente y sus actitudes hacia su quehacer profesional. Sánchez y Obando (2008) enumeran las dificultades generales que se presentan cotidianamente en el desarrollo de la actividad académica de los docentes en las instituciones públicas:

- a) no tienen el nivel de suficiencia en inglés necesario para dictar sus clases, la mayoría de éstas son dictadas en español:

“When student-teachers are asked to observe classes as part of their preparation to become teachers, they find a commonplace element that needs to be addressed in order to enhance teaching and learning conditions in Colombia: foreign language classes are usually conducted in Spanish”. (Sánchez y Obando: 2008. p. 190).

A este respecto es relevante mencionar que para poder enseñar los contenidos del área de inglés (y en cualquier área del conocimiento), es fundamental contar con el capital lingüístico y cultural que se requiere, además de poseer un dominio pedagógico en el aula. En el diagnóstico aplicado en Bogotá, en el año 2009, los resultados de los docentes, evidencian una deficiencia grande en términos de suficiencia y compromiso. Esto último debido a la alta inasistencia a la aplicación de dicha prueba.

Según el Marco Común Europeo, los docentes de inglés de Bogotá obtuvieron las siguientes clasificaciones:

Tabla 3. EXAMEN - DOCENTES - INGLÉS - 2009

NIVEL	BOGOTA 257 DOCENTES INSCRITOS - 2009
A1	9
A2	13
B1	56
B2+	66
C1	0
C2	0
NO PRESENTO LA PRUEBA	113

Tabla adaptada de los resultados del Diagnóstico Nacional - 2009.

En: <http://bilinguismoantioquia.blogspot.com/2009/10/resultados-del-diagnostico-de-nivel-de.html>

- b) no tienen la posibilidad de interactuar lingüísticamente en contextos reales de habla inglesa ni cuentan con la oportunidad de actualizar su conocimiento a través de cursos de educación continua o posgrados específicos en el área.

Más que en ninguna otra ciudad de Colombia, en Bogotá las Universidades Nacional, Distrital y de La Sabana han realizado Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) en aras de incrementar el nivel de suficiencia en inglés de los profesores del Distrito, así como fortalecer sus habilidades para la investigación en el área. Sin embargo, estos PFPD tienen poco cubrimiento y poca difusión, por lo que no alcanzan a ser una herramienta general para un número significativo de maestros.

Cabe mencionar que no siempre es por falta de oferta que no se accede a las capacitaciones y actualizaciones en lengua extranjera (en su mayoría patrocinadas por la Secretaría de Educación Distrital); a veces es por falta de disposición para asumir estas en jornada contraria o los sábados, pues sería altamente traumático para los procesos educativos de los estudiantes, que sus profesores tuvieran capacitaciones durante su horario laboral.

- c) continúan centrando sus clases en la gramática inglesa y la traducción de textos, cuando la necesidad es la comunicación en lengua extranjera:

Colombian teachers might need training in performance-based assessment which goes hand-in-hand with communicative methodology” (Sánchez y Obando: 2008. p.188).

Sin desconocer la importancia de elementos como la gramática o la sintaxis - fundamentales para la comunicación escrita-, no podemos dejar de lado la comunicación verbal. La meta del PNB es clara a la hora de establecer que la necesidad es la comunicación con los otros en un mundo globalizado. Razón por la cual, el enfoque primordial de las acciones pedagógicas debería ser el comunicativo, en el que se desarrollen las cuatro habilidades básicas:

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.

(Estándares Básicos en Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. MEN, 2006, p. 3)²⁸.

d) expresan su insatisfacción y frustración en su quehacer docente a raíz de la poca motivación generalizada en los estudiantes frente a la escuela y las tareas asignadas.

e) se manifiestan pesimistas frente a los logros que los estudiantes deben alcanzar; actitud relacionada con la poca intensidad horaria que tiene la asignatura en el currículo escolar, entre otras razones

f) deben preparar a los estudiantes para el examen del ICFES, para lo cual toman diversos textos de distintas fuentes y trabajan estos en las clases sin ningún tipo de secuencia, contextualización u orden. Hecho bastante relevante, dado que después de culminarse el proceso de formación en el bachillerato, los estudiantes deberían contar con las herramientas necesarias para dar cuenta de los logros del examen ICFES sin que se dependa de un ‘entrenamiento’ sólo en el grado 11.

Aquí cabe preguntarse si la ‘regla de oro’ es ésta, y si todo definitivamente está tan mal que es imposible el cambio en el estado de cosas y la transformación de las mismas. ¿Acaso hay una suerte de ‘determinismo pedagógico’ para las comunidades académicas

²⁸ The National Government has the fundamental commitment to create the conditions for Colombians to develop communicative competences in another language. Having a good proficiency level in English facilitates the access to job and education opportunities that help ensure quality of life. To be competent in another language is essential in a globalized world, which demands better communication, to open frontiers, to understand other contexts, to make knowledge your own and make it circulate, to understand and make yourself understood, to enrich your being and play a decisive role in the development of the country. Being bilingual broadens the opportunities to be more competent and competitive (translation of Sánchez y Obando: 2008. p.183).

del sector público y el fracaso es la meta establecida a alcanzar desde el inicio, después de once años de estudiar?

Sin entrar en un romanticismo a ultranza, considero que el rol del docente es primordial en el modelo de enseñanza en Colombia, y que aún con las diversas problemáticas que se presentan en el día a día, cada vez hay más herramientas y maneras de convertir las clases en algo significativo, disfrutable y pertinente para los niños, niñas y jóvenes que asisten a las instituciones públicas.

El inglés y la cultura

En la investigación de Hernández y Samacá (2006) los autores señalan, entre otros aspectos, que la enseñanza del inglés debe incrementar el conocimiento de la cultura inglesa de tal forma que los estudiantes fortalezcan su nivel de tolerancia y respeto hacia ‘lo extranjero’, y por ende, incrementen su motivación personal desde una perspectiva más amplia acerca de la necesidad de ser lingüísticamente competente para poder comunicarse en otro idioma. A raíz de la globalización, se plantea la necesidad de darle un papel preponderante a las culturas locales, articulando éstas con el desarrollo óptimo de la comunicación en inglés como lengua extranjera. Es el dominio de la lengua lo que permitirá el enriquecimiento mutuo entre la cultura local y la foránea. No es un asunto de ser solamente bilingüe, sino cultural y socialmente competente: “There are different assumptions about culture, and we often assume that culture is only seen as a social aspect. There is a need to become aware of what culture means for education and what teachers are doing in our classrooms in order to integrate this concept as part of the modern language curriculum”. (Hernández y Samacá: 2006. p. 40).

En correspondencia con lo anterior, el objetivo de las prácticas pedagógicas debe ser el de garantizar el desarrollo de competencias que permitan la actuación lingüística real y pertinente de los estudiantes frente a situaciones comunicativas concretas, tales como el mundo de la educación superior y el mundo del trabajo: “The main reason for becoming bilingual is to facilitate access to employment and educational opportunities in a globalized world without any borders. Are English teachers aware of the reason why English is taught in Colombia? Are we all aware that the main purpose is to help students get a job or go to school?” (Sánchez y Obando: 2008. p.183).

Esta perspectiva de los autores abre una discusión en torno a la pregunta ¿para qué se es bilingüe en Colombia?

Aquí considero pertinente clarificar que, si bien en este artículo no se pretende discutir la importancia del inglés como herramienta de mayor acceso al conocimiento, a la comunicación y al trabajo en la ‘aldea global’; es relevante mencionar para efectos del debate, aspectos como la cultura, la posible aculturación o la hegemonía de la cultura inglesa en particular. Temas que no desarrollo, pero traigo a colación dada la relevancia que tienen y porque en este momento histórico pueden ser estudiados en profundidad.

A este respecto me limito a decir que la tolerancia a las culturas (empezando por las múltiples culturas propias de este país), así como el respeto y la aceptación, no son elementos que deben ser incluidos solamente en el currículo de las clases de inglés, sino en todas las asignaturas de todas las escuelas de Colombia. Pues una de las grandes crisis sociales, actualmente están relacionadas con la falta de identidad, respeto, aceptación y tolerancia hacia lo que somos y representamos nosotros mismos como ciudadanos.

Vale la pena subrayar que, si bien hay una gama de necesidades y exigencias de este momento histórico específico, que por demás implican la competencia en inglés, también hay unas acciones pedagógicas que llevan a cabo los maestros en el aula, que no pueden dejar de lado el hecho de que lo que se requiere es precisamente la competencia en lengua extranjera y no una gama de acciones superficiales que nos hagan pensar que estamos internalizando la cultura inglesa. Por ejemplo la celebración del día de San Valentín en los colegios o la conmemoración de las fechas nacionales importantes en Estados Unidos e Inglaterra.

Para dar paso al estudio de caso, concluyo este aparte retomando las ideas principales de la discusión académica: el conjunto de las condiciones socio económicas mencionadas, sumado a la falta de espacios de interacción realmente significativos para estudiantes y profesores, la falta de articulación entre las políticas educativas, los currículos y los PEI²⁹; la imposibilidad de adquirir libros de texto debido a su costo y la necesidad de reflexiones e investigaciones en cuanto al tema de la enseñanza del inglés

²⁹ “No assumptions must be made when it comes to teaching and learning. Clarity is key for designing a curriculum, a course, a syllabus, a lesson plan. This seems to be the case in Colombia where policies are created in a top-down approach where only a few people (not necessarily teachers) know what “should be done and why” and the participation of school teachers in the creation of standards is virtually invisible. The first step in ensuring effective foreign language programs in Colombia should be to inform everyone about not only the goals but also the rationale behind the goals for L2 teaching in this context”. (Sánchez y Obando: 2008. p.184).

en Colombia, así como sobre el rol del docente; no son condiciones favorables para que la política de bilingüismo nacional alcance las metas planteadas.

Se requieren estudios, investigaciones y reflexiones que den visibilidad al problema y planteen soluciones reales al mismo:

“... there is a pressing need in the ELT (English Language Teaching) field in Colombia for empirical studies on the teaching learning context in public schools, especially on the process of day to day interaction in the classroom, the talk of teachers and learners and the pedagogical practices taking place around texts... There needs to be more awareness of the scope of the need for teacher education and support in the ELT field in Colombia, and the need to provide teachers in public schools with opportunities to reflect on the immediate teaching/learning context in their schools and on their relation with the wider policy context” (Valencia, 2006. pp. 34-35).

Es aquí donde este artículo da cuenta de alternativas concretas en el escenario dado, como quiera que si bien es cierto, es innegable la influencia negativa de los múltiples factores mencionados anteriormente, también es cierto que existe la posibilidad de mejorar este estado de cosas, a partir de acciones pedagógicas tendientes a incrementar el capital lingüístico de los estudiantes en lengua extranjera y de esta forma disminuir la baja calidad y con ello la desigualdad de oportunidades educativas.

En los resultados del Examen de Estado de los colegios públicos de Bogotá se evidencian diferencias importantes en cuanto a los porcentajes que alcanzan estos, de acuerdo a los niveles establecidos. Dato muy relevante a la hora de plantear la presente investigación puesto que estas condiciones, no en todas las instituciones tienen la misma característica, influencia, ni repercusiones. A su vez, las instituciones ponen o no en marcha, estrategias que les permitan acercarse más al objetivo propuesto por el Programa Nacional de Bilingüismo.

5. EL INGLÉS EN DOS ESCUELAS PUBLICAS DE BOGOTÁ

Caracterización de los colegios

El estudio exploratorio se llevó a cabo en dos colegios oficiales de Bogotá en la jornada de la tarde. El colegio A está ubicado en la localidad de la Candelaria (nivel medio) y el segundo colegio (B), se encuentra ubicado en la localidad de Engativá (nivel muy superior)³⁰.

³⁰ Resultados ICFES 2009.

El primer colegio se seleccionó por la importancia que tiene la educación en inglés para la actividad de turismo en el centro histórico de Bogotá, este colegio ha estado dos años consecutivos en nivel medio y anteriormente se encontraba clasificado en nivel bajo. El segundo colegio fue seleccionado porque era uno de los tres colegios oficiales que se ubicaba en nivel muy superior (ICFES-2009).

La trayectoria en inglés de juntos colegios desde el año 2007 se puede comparar viendo la siguiente tabla.

Tabla 4. PUNTAJE EN INGLÉS-COLEGIOS SELECCIONADOS

PUNTAJE INGLÉS – ICFES AÑO	COLEGIO A	COLEGIO B
2007	5	8
2008	4	9
2009	6	9
2010	6	8

Fuente: Elaboración de la autora

5.1 LA ESCUELA Y EL INGLÉS

En este capítulo desarrollaré los diferentes temas relacionados con el inglés en los colegios seleccionados para la exploración. A saber, dinámica institucional en general, las condiciones materiales en las instituciones (recursos), los procesos de enseñanza aprendizaje, la acción pedagógica de los docentes y la importancia del inglés para los docentes y directivos.

Dinámica Institucional de los colegios A y B

En el campo escolar los actores que se interrelacionan juegan un papel decisivo en la consecución de las metas institucionales a alcanzar. Aquí es fundamental el nivel de compromiso y conciencia que estudiantes, docentes y directivos docentes tengan respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estudio evidencia que en el colegio B existe una articulación de metas conjuntas de todos los actores del campo escolar, para lograr buenos resultados académicos y fortalecer el buen desempeño. Sin embargo, el aporte fundamental de la propuesta de compromiso surge de los directivos y los docentes, son ellos los que con su ejemplo de cumplimiento, responsabilidad y respeto llevan a los estudiantes a actuar de la misma forma, y a los padres de familia a involucrarse en el proceso y reconocer el esfuerzo de los maestros. En este colegio, la acción pedagógica positiva de los docentes es

determinante, pues si bien son reproductores de un estado de cosas, logran disminuir la desigualdad de oportunidades de sus estudiantes, incrementando su capital lingüístico y cultural, a través del convencimiento de que es posible hacer una escuela pública mejor, con mayores posibilidades educativas y laborales para los egresados de ésta³¹:

“Ese fue el trabajo que realizamos, hacer una serie de compromisos, establecerlos, estaban las políticas institucionales, aquí se llega temprano, aquí se entra a clase, aquí los docentes les cumplen sus horarios, aquí los docentes los respetan, así mismo ustedes respetan a sus docentes, eh...piden que les den sus clases completas, y eso ha sido como tranquilo, no ha sido realmente cosas de...del otro mundo sino yo creo que es de la ética y de la responsabilidad del docente, apoyado también por el estudiante y el padre de familia y el ejemplo que damos todos, porque todos nos comprometimos y estamos como satisfechos, como contentos de lo que hacemos, estamos motivados” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

“el maestro sabe cuál es su compromiso y lo cumple, al igual que sus objetivos con los estudiantes. No se necesita el policía encima, cada quien sabe lo que debe hacer. Los maestros tienen un alto sentido de responsabilidad y compromiso.” (Entrevista con el coordinador del colegio B. agosto 17 de 2010).

“La diferencia del colegio radica en el pensamiento. Estamos convencidos de la capacidad de nuestros estudiantes. Los maestros estamos convencidos de que sí se puede, uno no puede dar de lo que no tiene. Demostramos con hechos, trabajamos para obtener los resultados, trabajamos por un altísimo perfil de autoestima³²”. (Entrevista con el coordinador colegio B. agosto 17 de 2010).

No ocurre del mismo modo en el colegio A, en donde no existe una cohesión, una línea de trabajo que articule a los actores en juego; lo que se percibe es una división clara entre los directivos y docentes, frente un antagonismo representado en los estudiantes. Esto es altamente perjudicial para toda la comunidad académica, pero principalmente para los estudiantes, quienes sin una propuesta clara de trabajo y cumplimiento, mantienen una posición apática y desmotivada frente a su escuela, sus resultados son pobres y la imagen de sí mismos también lo es. Están acostumbrados a estar en los niveles bajos:

“Desde coordinación se les brinda a los docentes todo el apoyo, aquí en coordinación se le lleva se le apoya al docente, va se le colabora si hay alguna anomalía, si hay

³¹ Todos los resaltados de cita son míos.

alguna respuesta equivocada por parte de los estudiantes, desde coordinación se le apoya mucho al docente ...A ver, la exigencia es muy buena, la exigencia de parte de los docentes permite que el muchacho sienta que todavía hay una gran responsabilidad del docente hacia el aprendizaje del estudiante, sin embargo la respuesta del estudiante no es la que uno pretende, y de coordinación, porque aquí se vela por el bienestar, por la calidad de vida, por el proyecto de vida, por todo lo que debe interesar al estudiante; el estudiante considera es que se le está persiguiendo, el estudiante considera que se le está atacando, ellos vulgarmente dicen ‘es que se la tienen montada’ que ellos no piensan presentar un proyecto por ejemplo, en exposición porque dizque es hacer el ridículo, ellos eh...en algún momento por ejemplo intentan aislarse, solamente porque tienen determinada asignatura, o simplemente la evaden sin ningún problema” (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010).

En este aparte vemos una diferencia marcada entre las dos instituciones. Si bien las dos son de naturaleza oficial, los acuerdos (simbólicos o de hecho) entre los estamentos generan resultados muy diferentes en juntas. Aquí cabría preguntarse si realmente los estudiantes deberían ser los que hicieran las propuestas y los que tuvieran el liderazgo para guiar los procesos en sus colegios. O por el contrario, ésta es una responsabilidad de todos (incluyendo por supuesto a los padres de familia), donde los docentes y directivos docentes lideran el proceso en consonancia con la política educativa.

Condiciones y uso de materiales en los colegios A y B

Se pretendía establecer qué uso dan los docentes y los estudiantes a los recursos con que cuentan en la institución para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. A saber, computadores, Internet, programas especializados, grabadoras, textos, diccionarios, etc.; y la forma en que estos recursos son usados por los actores involucrados en el proceso. Los resultados indican que en juntos colegios hay pocos recursos, sin embargo, existe una amplia diferencia entre lo que se tiene como material de apoyo en las instituciones y cómo se usa. En el cuadro 2 se evidencia que hay una amplia desigualdad y por ende, una gran desventaja del colegio A frente al colegio B, en términos de capital físico para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera. Llama la atención el hecho de que el colegio B tiene mayores recursos generales (grabadora: 71.1%, computador: 51.9%, Internet: 46.1%), pero el uso que se hace de estos para la práctica del inglés es bajo, a excepción del uso de la grabadora (50%). En este punto el colegio A no cuenta según los estudiantes con casi ningún recurso ni material de apoyo. Aunque en los porcentajes de uso, los estudiantes del colegio A

manifestaron utilizar más recursos de los que mencionaron tener, en este colegio la docente apoya con materiales de su propia cuenta (fotocopias de lecturas y talleres) para las clases; pero a juzgar por lo que expone a continuación, el material no es para cada estudiante sino para ser reutilizado varias veces en varios cursos, lo que le quita cierto valor a los ojos de los estudiantes, pues no lo consideran propio y tampoco tienen la cultura del cuidado de éstos como un bien público :

Una pelea para que traigan el diccionario, aquí se pierden mucho los diccionarios porque son pocos los que traen, y entonces ellos se valen entre cursos se valen y muchas veces se pierden entonces [...] nadie responde, entonces al pobre maestro es al que le toca responder por el diccionario, entonces lo ideal sería que cada uno tuviera su diccionario [...] No, yo se las traigo (*las fotocopias*), se las presto, pero entonces a veces uno tiene un problema ahí también, porque como yo tengo los décimos y los onces entonces al primer curso que llego les digo bueno muchachos aquí les traigo esto para que copien su taller o la traducción que van a hacer, cuídenme las fotocopias para los otros cursos, resulta que reparto por ejemplo treinta fotocopias, cuando las recojo ya no hay si no por ahí veintitrés entonces ahí en el camino se perdieron siete y de esas veintitrés varias ya las rompieron o las tacharon o escribieron una serie de vulgaridades que ya, da pena dárselas en otro curso a los pelados entonces realmente lo de las fotocopias es bien complicado yo he llegado hasta el colmo de copiarle el nombre al muchacho que se la presto para que me haga el favor y me la devuelva en condiciones aceptables para prestarlas en el otro, ya por ejemplo las que son... por ejemplo para hacer una sustentación, si aquí, la fotocopidora sirve, entonces yo le digo a la secretaria que me preste, que me regale hojas de reciclaje y trato de tomárselas y se las doy sin cobrarlas hay veces pues que *no hay o la fotocopidora por ejemplo en este momento hace mucho tiempo que está dañada*. (Entrevista con profesora de colegio A. Agosto 27 de 2010).

Contrario a esto, el colegio B cuenta en altos porcentajes con recursos específicos para reforzar el inglés (textos en inglés: 94.2%, diccionarios de inglés: 71.1%, lecturas en inglés: 96.1%), pero el uso de estos es bastante menor (67.3%, 57.7% y 44.2% respectivamente). Estos datos son significativos, teniendo en cuenta que lo que se mide en el examen Icfes es la competencia en comprensión lectora, conocimiento de vocabulario y estructuras gramaticales. Las competencias de audio y de habla no se contemplan en el examen.

CUADRO 2. RECURSOS EN EL COLEGIO Y USO PARA FORTALECER EL INGLÉS³³

RECURSOS QUE TIENE EN EL COLEGIO	COL. A	COL. B	RECURSOS QUE UTILIZA PARA PRACTICAR INGLÉS	COL. A	COL. B
Recursos Generales			Recursos Generales		
Grabadora	0%	71.1%	Grabadora	0%	50%
Computador	1.8%	51.9%	Computador	3.7%	1.9%
Televisión	1.8%	28.8%	Televisión	0%	0%
T.V. cable	1.8%	0%	T.V. cable	0%	0%
Internet	0%	46.1%	Internet	0%	0%
D.V.D	1.8%	3.8%	D.V.D	0%	0%
Recursos específicos			Recursos específicos		
Textos en inglés	1.8%	94.2%	Textos en inglés	20.3%	67.3%
Diccionario-inglés	1.8%	71.1%	Diccionario-inglés	31.4%	57.7%
Lecturas en inglés	1.8%	96.1%	Lecturas en inglés	14.8%	44.2%
Música en inglés	1.8%	23%	Música en inglés	1.8%	5.7%
Juegos en inglés	1.8%	13.4%	Juegos en inglés	0%	0%
Ninguno	0%		Profesora	1.8%	0%
			Ninguno	55.5%	1.9%

Fuente: Elaboración de la autora

En la entrevista con uno de los directivos del colegio A, la noción que queda frente a la parte de recursos de apoyo es prácticamente que allí no hay nada con qué trabajar mejor en las clases, pero tampoco hay una gestión frente a la Secretaría de Educación Distrital para dotar de equipos mínimos a los docentes. No es solamente que no existan los recursos o que estén en mal estado, al parecer no se asumen acciones para solucionar este problema. Vale la pena mencionar que en el colegio A hay un número de computadores en un salón sellado y ningún docente quiso ‘hacerse cargo de ellos’, debido a lo complicado de asumir esa responsabilidad. Así, no solamente se trata de no tener los recursos físicos sino que no hay un acuerdo de compromiso institucional, donde todo lo que llegue a los colegios se explote al máximo en pro del mejoramiento educativo de los estudiantes. Un laboratorio de inglés que nunca se utilizó y es ‘dado de baja’ por obsoleto es un indicador preocupante que no hay problemas solamente a nivel de dotaciones sino de actitudes hacia los compromisos que implican materiales nuevos con retos nuevos:

A ver hay un cuarto, que dicen que dizque ese era el laboratorio de inglés, pero yo llevo cuatro años y jamás se ha abierto, los, los computadores no sirven para nada incluso ya los dieron de baja, o sea honestamente no hay, no hay.

³³ Los cuadros 2 y 12 sobre recursos y uso de ellos en la casa y en el colegio, se elaboraron teniendo como fuente principal, los datos manifestados por los estudiantes en la encuesta aplicada (Véase anexo 6).

Pero me cuentan mis compañeros que eso es viejísimo yo llevo cuatro años y en cuatro años esa... ese cuarto no se ha abierto, y ya hace un tiempo que los dieron de baja, entonces definitivamente no hay (Entrevista con profesora de colegio A. Agosto 27 de 2010).

Bueno, he...aquí la parte de informática, pues si cuenta con una serie de equipos, pero no en las optimas condiciones, no se encuentran actualizados, entonces habría que establecer una gestión para que se acelerara este proceso, aunque creo que ya para el próximo año tiene que haber una dotación, gracias al...proyecto que se estableció y que tiene que invertirse eh...antes de diciembre del 2011, entonces creo que ahí puede surgir una buena oportunidad para adquirir los equipos en todo sentido para el...ojalá un laboratorio de idiomas, un equipo que pueda comprometer no solo al estudiante sino también a los docentes a interesarse por la lengua inglesa” (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010).

“Nosotros no disponemos de textos, no disponemos de grabadoras, no disponemos de laboratorio electrónico de idiomas ni nada de eso, así que nos toca a ‘palo seco’ (Entrevista con profesora de colegio A. Agosto 27 de 2010).

A este respecto, en el colegio B surge una variable frente al uso apropiado que se hace de los materiales con que cuentan las instituciones; donde se privilegia la versatilidad en contraposición a la cantidad. Aspecto muy relevante a la hora de plantear que no es solamente la cantidad de recursos lo que lleva a que los resultados de los estudiantes sean mejores en el área de inglés, sino la explotación que se hace de ellos y la coherencia con que se planean, se preparan y se enfocan a los objetivos que se quieren alcanzar:

Pues algunos textos que se tienen, y me imagino que la profesora trae los libros y los fotocopiamos, se toman fotocopias a guías y con guías se trabajará porque esa es la forma de trabajo, me imagino que también les pone canciones, cuentos, leyendas [...] Las grabadoras las usan bastante también para que ellos escuchen la pronunciación, o estén ahí al tanto. Pero buena noticia también que por haber sido buenos en inglés, la alcaldía local nos va a dar una sala de bilingüismo, en el mes de octubre llega [...] se gestionan los recursos también, se gestionan materiales para los niños y la secretaría nos ha dado, la secretaría le da a uno, lo que pasa es que aquí somos muy juiciosos y lo sabemos aprovechar, el compromiso, definitivamente de los maestros es lo que hace que se mantenga como este ambiente” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

Pues cualquier material, o sea...todo el material que haya en ingles, y que se explote debidamente sirve, porque es que dicen no, es que los computadores, es que los libros, y pueda que tengan los libros pero no los desarrollan, no los explican, o no realizan la

metodología adecuada, entonces pues se pierde este material, pero eh... todo lo que es didáctico, todo lo que es audiovisual es fundamental porque los niños, les llama la atención, es mucho más agradable para ellos y usted sabe que la mayoría son visuales, tienen diferentes aprendizajes (Entrevista profesora colegio B).

Como un material o recurso simbólico están las capacitaciones y actualizaciones de los docentes para incrementar el capital lingüístico de estos, y así fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con los estudiantes. En el colegio B se evidencia la gestión y motivación por parte de las directivas, para apoyar a los maestros y reconocer su compromiso:

(Los docentes)...darles la oportunidad de que ellos se formen, de que ellos miren otras cosas, que vayan a cursos, son muy lindos también porque ellos van en su jornada contraria pero se les presiona, mire, hay esto profe vaya, es chévere, y si no es chévere pues miramos y aprendemos y ellos van, van contentos yo creo que el apoyo de los docentes ha sido importantísimo. (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

No ocurre del mismo modo en el colegio A, donde el coordinador respondió a la pregunta de qué consideraba que hacía falta en el colegio para fortalecer el proceso de enseñanza del inglés, apuntando a la falta de docentes especializados en el idioma (sic):

Bueno, eh...especial, para el caso de los docentes tendrían que ser desde la básica primaria, es decir desde grado cero tendría que haber un docente especializado en la lengua inglesa. No lo hay; entonces, debería darse desde los primeros ciclos, ahora que vamos a entrar al sistema de los ciclos, entonces en el ciclo uno, dos y tres que es la base fundamental para todo estudiante entonces debería dotarse de docentes especializados, y eso es lo que ha ocurrido en...varias instituciones que son con énfasis en inglés o biling...bilingües (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010).

De todo lo anterior surge la hipótesis de que igualmente importante a la existencia de los recursos institucionales, es el uso que se hace de estos y los objetivos planteados sobre lo que se pretende lograr con este uso; responsabilidad directa de los docentes en el sentido de la planeación académica anual.

Procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en el marco del PNB

Los contenidos y enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés fueron modificados a partir de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo. Hecho que implica la adopción de una serie de acciones por parte de todos los actores del campo escolar, encaminadas hacia el incremento del capital lingüístico en inglés. En relación con esto encontré que en el colegio A aún no se han puesto en marcha las acciones pertinentes para acatar esta política pública:

“Aquí en (el Colegio A), no se ha llegado a mencionar como tal el Programa de Bilingüismo, sí está para Bogotá, pero en instituciones plenas del distrito capital se ha requerido de una infraestructura diferente, ya sea en la parte de sistemas, en la parte de dotación de biblioteca, de los mismos docentes que son nombrados aquellos que desde primaria comienzan con los niños, hasta llevarlos a los últimos niveles, especialmente lo que es el grado undécimo y...esto implicaría realmente una nueva...un nuevo ajuste para poder culminar exactamente con esa etapa que se suele llamar bilingüismo” (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010).

En este mismo sentido, en cambio en el Colegio B se observa claramente una postura consciente y activa frente a la necesidad de ser competentes en inglés; por lo cual en esta institución se ha iniciado un proceso que implica a la comunidad educativa en general (padres de familia, estudiantes, docentes y directivos), no solo para este aspecto en particular, sino para todo el proceso educativo. Es de resaltar cómo se propusieron metas claras y a cada miembro se le dio participación y reconocimiento. Este aspecto origina la hipótesis si los padres de familia son más reconocidos y se involucran más activamente en la escuela, los resultados de los estudiantes podrían ser mejores:

“Bueno todo esto ha sido un proceso desde que llegué al colegio en el año 2002, 2002, en agosto 23, me fije un reto, era difícil, muchos padres de familia cuando se dio la unificación, por la normatividad de ese momento... nos encargamos junto con los docentes, a hacer un trabajo de convencimiento a padres, de que podríamos si ellos apoyaban, y los estudiantes también colaboraban junto con nosotros podríamos hacer un excelente colegio...” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

También se evidencia en el colegio B, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita a los tiempos de clase, sino que las directivas junto con los docentes, propenden

por el fortalecimiento del nivel académico de los estudiantes en refuerzos extraordinarios, gestionados con la Secretaría de Educación:

“A mí me parece que, las buenas relaciones permiten que la gente se acerque a uno, que la gente le aporte, entonces yo creo que tengo muy buenas relaciones con la Secretaría de Educación, no quiere decir que yo este allá todos los días no, yo uso el teléfono, y pido, digo, “los niños del Colegio B, necesitan académicamente unos refuerzos, necesito inscribir a los niños en las intensificaciones de matemáticas, de inglés y de ciencias,” la secretaria de educación nos los da, hubo un año en que trabajamos hasta el sábado, eso fue con Colsubsidio” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

En las instituciones educativas es fundamental saber cuál es el horizonte hacia el que se dirigen las acciones pedagógicas, esto permite establecer estrategias e implementaciones necesarias para alcanzar las metas:

“El egresado –Colegio B- se va con valores agregados como: ser autogestionarios, pueden crear su propia empresa, pueden ingresar al mundo laboral siendo los mejores, excelentes trabajadores o pueden ingresar a la educación superior bien a... un nivel técnico o a nivel profesional” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

Los testimonios de los dos directivos docentes de los colegios permiten ver la diferencia entre las percepciones que tienen éstos de sus instituciones y la posibilidad de éxito del PNB que visionan en cada una de ellas. Por un lado en el colegio A no hay claridad respecto a la política educativa y al parecer se está ‘esperando’ una reforma no sólo de infraestructura, sino de currículo para empezar el proceso desde pre-escolar y primaria (desde el 2006 o 2007 –sic-) y no se alude a gestiones o búsqueda de apoyo extraordinario para dar inicio a la implementación del PNB en la escuela. Por el contrario en el colegio B, no se percibe un ambiente problemático ni de justificación por lo que no se haya hecho, sino un recalcar de la posibilidad de ser mejores como institución, de la labor primordial de los docentes y de la importancia de no quedarse ‘esperando’ hasta que la Secretaría de Educación Distrital toque las puertas del colegio o especifique cómo hay que hacer las cosas, para empezar a hacerlas.

Acción Pedagógica de docentes en las clases de inglés

La acción pedagógica de los docentes incide en el nivel de motivación de los estudiantes y posibilita o no, la ampliación de la perspectiva sobre un conocimiento a adquirir. De la exigencia, el respeto, la puntualidad, el cumplimiento y el compromiso propuestos por el docente dependen, en cierta medida, los resultados de los estudiantes. En las dos instituciones la enseñanza del inglés está a cargo de docentes mujeres. La profesora del colegio A es licenciada en inglés, egresada de una universidad privada y lleva 16 años trabajando en el distrito, la profesora del colegio B es licenciada en español y se ha capacitado en inglés en un instituto privado. Los grupos en ambas instituciones superan los 30 estudiantes y las clases de inglés se enfocan en gramática, vocabulario y traducción: en la institución A, la mayor parte de las clases de inglés se dicta en español. No sucede lo mismo con la institución B en donde la mayor parte de la clase es dictada en inglés.

La intensidad horaria en juntos colegios es de 3 horas semanales en aula para los grados 10° y 11°. ³⁴

Particularmente para el aprendizaje del inglés en el colegio B se observan acciones pedagógicas precisas:

La profesora, que han tenido los lleva, es, es ella, quien se dedica e insiste, los motiva, les trae cuentos, les trae fábulas, no les pierde un minuto, está en su clase, les corrige, los pone a leer, es la metodología, la didáctica que yo veo que ellos emplean, porque realmente yo al aula muy poco puedo ingresar pero yo sé que es el compromiso de la docente y de los chinos que andan motivados también, han hecho presentaciones en los simposio empresarial que se hacen, los simposios, hacen los chinos presentaciones en inglés, traducen, eso es una belleza, dice uno ‘miren estos chinos el desenvolvimiento, quien se los imaginaba así,’ son lindos” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

Pues hay que preparar la clase, definitivamente si uno no prepara la clase, pues, llegar a improvisar...se incrementa mas la indisciplina, no se pueden organizar debidamente las actividades entonces es, organizar muy bien, las clases, desarrollar todo el material, todo lo que sea didáctico, tecnología es súper importante vital, (Entrevista profesora colegio B).

³⁴ En los grados anteriores ven 4 horas semanales de 6° a 9°.

Entonces uno los ve tan comprometidos y tan motivados para que estos chinos salgan adelante que es eso, los chinos se sienten motivados y se sienten también queridos por sus maestros, eso hace que ellos salgan adelante.” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

En este mismo sentido, en el colegio A también se percibe la importancia de las acciones pedagógicas como estrategias facilitadoras para obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en esta institución se evidenció que aún faltan precisiones respecto a la implementación de dichas acciones y de esta manera aumentar la motivación de la población estudiantil:

...la insistencia a los docentes, no a los de la lengua extranjera, el inglés, sino a todos, para que cada uno desde su asignatura impulse y haga que el inglés realmente se convierta en una necesidad por parte del estudiante [...] en la actualidad el problema real es sobre la falta de interés del estudiantado por su propio aprendizaje, esto implica que hay que gastar demasiado tiempo en ubicar al estudiante, en estimular al estudiante y en orientarlo para que dedique unos minutos, porque es que la falta de interés es demasiado alta, entonces se gasta mucho tiempo, para iniciar una actividad académica” (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010).

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2005), la escuela es el dispositivo de reproducción por excelencia. En ésta exploración se evidencia que la institución A reproduce el mismo estado de pobreza educativa que ha hecho tan famosos a los colegios oficiales en Bogotá, mientras que en el colegio B, habría una suerte de ‘resistencia a ese estado de cosas’, enfocando los esfuerzos al incremento de los capitales lingüístico y cultural, por medio de acciones pedagógicas sencillas pero certeras. Por ejemplo, llegar a tiempo a las clases, planear las actividades, organizar los materiales, aprovechar la motivación de los estudiantes, comprometer a la comunidad académica en general y reconocer que nada de lo que se haga en pro del mejoramiento de los estudiantes es insignificante, siempre y cuando se sepa para dónde se dirigen las acciones.

Cabe la pregunta, ¿Cuál es el resultado de no ejercer las acciones pedagógicas sencillas en un colegio? Léase, llegar tarde a las clases, improvisar con los estudiantes, decir una cosa y hacer lo contrario, ventilar y justificar diferentes inconformidades con los estudiantes dejando de lado los procesos académicos, etc.

Importancia del inglés para directivos y docentes

Se buscaba establecer cuáles son las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la importancia del inglés no solo a nivel académico sino a nivel personal y práctico. También analizar sus niveles de participación activa y compromiso frente al desarrollo de las clases.

A través de las entrevistas se logró la aproximación al concepto que tienen los docentes frente al proceso de aprendizaje del inglés. En el Colegio A para la profesora de inglés, los estudiantes no asumen responsablemente su proceso de adquisición de lengua extranjera, no son conscientes respecto a la importancia del inglés y por ende sus resultados son bajos. Aquí al parecer ‘la culpa’ de los bajos resultados la tienen los estudiantes:

A ver, realmente no existe como esa, qué dijéramos, conciencia? De que el inglés en este momento es una herramienta indispensable, que con él tengo, de pronto un poco más de opciones para, un trabajo o algo...no realmente ellos al inglés no es que le pongan mucho... mucho amor, exceptuando unos pocos casos. (Entrevista con profesora de colegio A. Agosto 27 de 2010).

Para el coordinador, la responsabilidad del bajo rendimiento en inglés se traslada a los padres y a la falta de bases dadas (¿Adónde y por quién?), lo cual es al parecer, una deuda académica que persiste. Los padres de familia no se hacen cargo de la obligación que tienen con sus hijos y además son facilistas (elemento que le trasladan a sus hijos y por eso los estudiantes son así), los estudiantes no tienen bases (¿porque sus anteriores maestros en ese colegio o en otro no se las dieron?) y fallan mucho en la escucha, aunque el programa Nacional de Bilingüismo es una buena idea:

A ver, la dinámica en cuanto al querer aprender el querer hacer y el querer meterse realmente no los estimula mucho, simplemente ellos si desean es el trabajo fácil, la remuneración rápida, y en especial creo que ese es el gran interés de los padres de familia, entonces el muchacho tampoco es que este como tan estimulado, tan motivado para seguir estudiando y en especial para dedicarse a una segunda lengua. ” (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010).

El programa del bilingüismo eh...es una idea muy buena que ha partido de un principio en el cual se pretende que cada uno de los estudiantes reciba como... gestión a su aprendizaje de una segunda lengua sin embargo, eh...no se ha iniciado el proceso a pesar de que ellos si tienen dentro del pensum una cátedra en inglés, pero para

propender por el bilingüismo habría que incrementar y sentar unas bases diferentes, especialmente en el *listen* que es donde fallan mucho nuestros estudiantes” (Entrevista a coordinador del Colegio A. Octubre 19 de 2010)..

Por otra parte en el colegio B hay una visión más amplia de la responsabilidad compartida en toda la comunidad académica. No se le asigna ‘la culpa al otro’, sino que hay una plena conciencia acerca del rol de cada estamento y se le otorga bastante relevancia al trabajo en equipo para sacar adelante las metas compartidas. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2005), en el colegio B hay una Autoridad Pedagógica (AuP) que respalda unas acciones pedagógicas claras, con unos objetivos institucionales delimitados:

Bueno, esa triada familia, estado, eh... familia, sociedad y colegio, pues ha sido rica la construcción de ese engranaje porque nosotros primero convencimos a los papás de pronto con un discurso, bueno, aquí nada es gratis, todo lo costea el estado y el estado lo costea con impuestos de los que pagamos los ciudadanos, ustedes papás pagamos impuestos, nosotros los maestros pagamos impuestos, entonces esto no es gratis, lo vamos a aprovechar, otra... oportunidad que se les dice a ellos, bueno: ‘ustedes como padres nos van a contribuir a nosotros a formar a los estudiantes, ¿por qué? Porque sus hijos son hijos suyos toda la vida, por el colegio son pasajeros y nosotros tenemos la responsabilidad grandísima con el estado, porque es que el estado nos paga por formar a los estudiantes, si se los dejamos hacer a ellos, lo que quieren hacer los jóvenes, no vamos a poder, porque es que el salario nos lo ganamos dignamente y no nos lo pagan por pedazos, nos lo pagan completo para que los formemos entonces queremos que ustedes nos colaboren para que ustedes se beneficien de ellos también, y los niños también se benefician, hacemos como esos pactos, ellos entienden, cuando los llamamos vienen, algunos padres nos desautorizan y nos dicen, ‘que no, que eso no está bien, no está de acuerdo’ entonces le decimos, valórelo papá si usted no considera, creemos que de pronto éste no es el colegio para su hijo, usted cuando lo matriculó se comprometió a cumplir con un manual de convivencia, firmó unos compromisos, que le pedimos que los respete y que los apoye porque es para bien de su hijo.

En el momento el padre se pone de pronto molesto, no acepta, pero después llega y ofrece disculpas, ‘si yo estaba equivocado, de pronto usted si quiere lo mejor para nuestros hijos y hay como ese reconocimiento y ese sentirse agradado el padre, de...estar en éste colegio, nos dicen ‘lo están haciendo bien, sigan exigiendo’ no aflojen, no aflojen, les agradecemos.

...esas son como cosas bonitas, que antes de pronto no se veían, no se notaban, el respeto de ellos y hay una...también yo creo que hay es una administración de

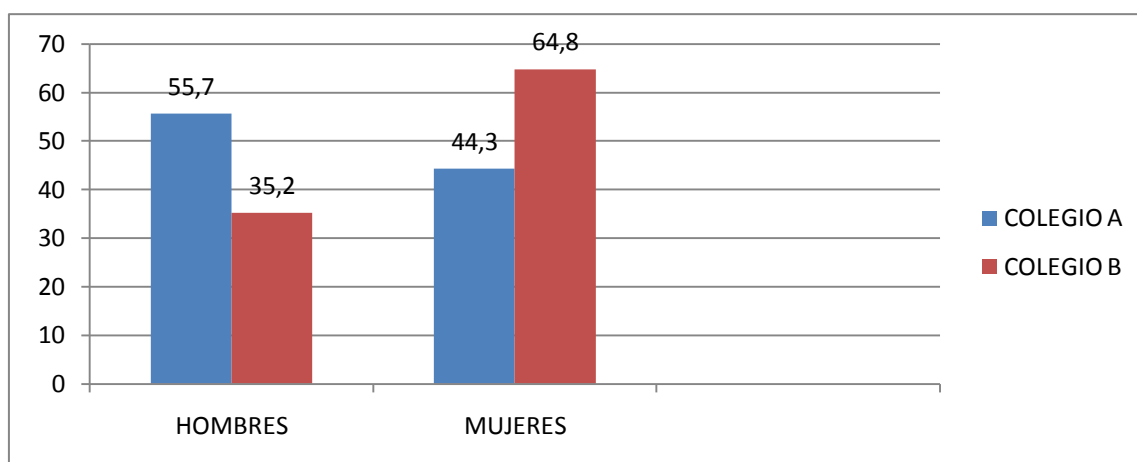
confianza, de...de puertas abiertas, pueden entrar a la rectoría y con tranquilidad se les atiende, estudiantes, maestros, no hay como esa línea...vertical, de que aquí está el rector, el coordinador, el maestro, y así, no, eso es todo horizontal, entonces ha sido como rico, el consejo directivo ha apoyado muchísimo, los padres de familia del consejo de padres también, todos, unidos lo hemos logrado. (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

De acuerdo con los resultados de la encuesta en las dos instituciones, los estudiantes también están en disposición de aprender lo que les enseñan en la escuela. Sus resultados dependen de la propuesta que se les plantea. Los estudiantes siguen la línea que les ofrecen, es increíblemente decisivo el papel de los docentes como proponentes de las estrategias a seguir. Valdría la pena preguntarse si es más efectivo esperar a que los estudiantes hagan las propuestas ‘de la nada’ o brindarles una propuesta donde ellos se hagan partícipes.

6. LOS ESTUDIANTES Y EL INGLÉS

En el colegio A hay más estudiantes hombres (55.7%) que mujeres (44.3%), mientras que en el colegio B el resultado es inverso (Gráfica 1).

Gráfica 1. PORCENTAJE HOMBRES Y MUJERES DE LOS COLEGIOS (En %)



Fuente: Elaboración de la autora

Otro aspecto es la variedad de la edad. El promedio de edad de las mujeres oscila entre los 15 y los 18 años en el colegio A, mientras que el promedio de edad de los hombres está entre los 16 y los 19 años en juntos colegios.

Si bien hay una concentración mayor en los porcentajes de 16 y 17 años, los estudiantes que cursan grado once son contemporáneos en juntas instituciones.

Cuadro 3. EDADES DE LOS ESTUDIANTES DE AMBOS COLEGIOS

EDAD	COLEGIO A HOMBRES	COLEGIO B HOMBRES	COLEGIO A MUJERES	COLEGIO B MUJERES
15 AÑOS			8.7%	
16 AÑOS	34.5%	21%	43.5%	34.3%
17 AÑOS	38%	47.3%	30.5%	45.7%
18 AÑOS	17.2%	26.3%	17.4%	17.4%
19 AÑOS	10%	5.2%		13%

Fuente: Elaboración de la autora

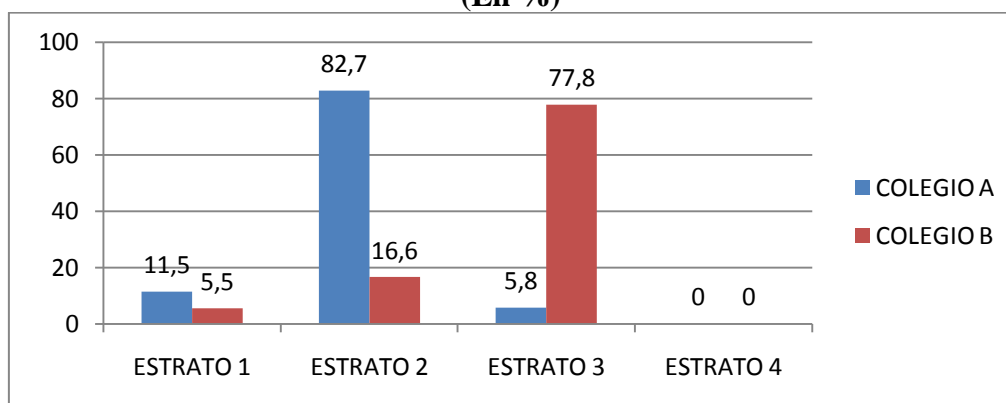
Condiciones socio-económicas

La condición socio-económica de los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá se ha puesto como factor determinante para explicar y justificar los bajos resultados en la calidad de la educación que reciben. De esta manera, la condición de pobreza se reproduce, pues la escuela no dota a los estudiantes de las competencias que requieren para acceder a la movilidad positiva.

Ambos planteles cuentan con población perteneciente a los estratos 1, 2 y 3 (Gráfica 2), aunque el estudio indica que mientras la mayoría del colegio A pertenece al estrato 2 (82.7%), la mayoría del colegio B se ubica en el estrato 3 (77.8%). Estas cifras motivan la hipótesis de que los estudiantes del colegio A tienen más dificultad económica para invertir en recursos para la clase de inglés, tales como diccionarios, libros o cd's. Situación que no ocurre con los estudiantes del colegio B.

En los resultados se evidencia una constante en la diferencia de condiciones de vida reflejadas en el capital económico de las familias de las dos instituciones. En cuanto a la vivienda, la mayoría de los estudiantes de ambos colegios viven en casas (colegio A: 71.1%, colegio B: 61.1%), pero el 52% del colegio A frente a un 38.9% del colegio B viven en arriendo (anexos 1 y 2). Estos datos sugieren que hay mayor estabilidad en la población del colegio B que en la población del colegio A; pues resuelto el asunto de la vivienda, los recursos y esfuerzos del núcleo familiar, se pueden dirigir a otras dimensiones tales como el incremento de la educación.

Gráfica 2. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES
(En %)



Fuente: Elaboración de la autora

Cabe resaltar que el núcleo familiar de los estudiantes de los dos colegios, en su mayoría se conforma por papá, mamá y hermanos, aunque se observa un nivel importante de familias extendidas que incluye tíos, sobrinos, primos y abuelos. Gran parte de los estudiantes tiene dos y tres hermanos. Lo que puede ser un indicador de cómo se construyen y se negocian las redes de solidaridad familiares, para sostener los núcleos con aportes de varios miembros de las familias, no solamente de papá y mamá.

Un alto porcentaje de los padres de familia de las dos instituciones deriva su sustento de una amplia variedad de oficios u ocupaciones sin mayor calificación académica, algunos de ellos sin estabilidad laboral y con bajos ingresos (colegio A - padres: 63.5%, colegio B – padres: 59.7%)³⁵. Por ejemplo: peluqueros, conductores, albañiles, mecánicos, comerciantes, vendedores ambulantes, etc. Hay un amplio porcentaje de desempleados (colegio A: 11.5%, colegio B: 5.8%) y amas de casa (colegio A: 34.6%, colegio B: 37%) (Cuadro 4).

Si bien las diferencias entre los oficios de los padres de los dos colegios no son muy notorias, a excepción de los albañiles y los conductores, estos datos llevan a reflexionar acerca de que en el imaginario social aún existe la confianza en el sistema educativo, como mecanismo de movilidad social ascendente. Aunque los padres no cuentan con un

³⁵ Para efectos de este estudio se agruparon como oficios varios masculinos, los trabajos del orden de la mensajería, lustrabotas y vendedores ambulantes. Se sacaron aparte los porcentajes para empleados, comerciantes y conductores. En cuanto a las madres de familia, se agruparon los oficios en rangos como: amas de casa, independientes y vendedoras, empleadas y otros, pues los estudiantes no especificaron a qué ocupación se dedicaba su mamá.

nivel de escolaridad avanzada³⁶ que se refleje en sus ocupaciones, se esfuerzan para que sus hijos continúen asistiendo a la escuela.

CUADRO 4. OFICIOS Y OCUPACIONES DE LOS PADRES EN LOS DOS COLEGIOS

OCUPACIONES Y OFICIOS	COLEGIO A PADRES	COLEGIO B PADRES	COLEGIO A MADRES	COLEGIO B MADRES
Oficios varios	31.5%	38.5%		
Vendedores y comerciantes	9.7%	7.7%		
Pensionados	3.8%	5.8%		
Desempleados/no responde	11.5%	5.8%		
Conductores	11.5%	21%		
Albañiles, pintores y artesanos	32%	21.2%		
Amas de casa			34.6%	37%
Empleada			38.4%	33.3%
Independiente			21.3%	20.4%
Profesora			1.9%	1.8%
Odontóloga				1.8%
Enfermera				5.7%
Otro			3.8%	

Fuente: Elaboración de la autora

Es indiscutible la incidencia del tema socioeconómico en la calidad de los resultados académicos, sin embargo, esto no debe ser asumido como un obstáculo total a la hora de enfrentar el reto de la educación como herramienta posibilitadora de acceso a mejores condiciones de vida e igualdad de oportunidades educativas. Cito la opinión de la rectora del colegio B:

“Uno tiene capacidades, quien dijo, acaso se lo dieron solo a los que tienen dinero, no, a nuestros niños también se los dieron y...lo que pasa es que hay que sabérselas explotar y hay que convencerlos hay que subirlos, hay que elevarlos, a la gente hay que elevarla no hay que postrarla, quien dijo que porque es pobre no puede aprender otro idioma, o porque es pobre no puede estudiar, se lo hemos demostrado, tenemos dos promociones 2008 y 2009 que el 98.7 por ciento, creo de nuestros estudiantes, han ingresado a la educación superior” (Entrevista con la rectora del colegio B. Septiembre 28 de 2010).

Por otro lado, las políticas educativas apuntan a la movilidad social ascendente a través de la educación. Bajo esta premisa en juntos colegios se observan diferencias marcadas y diversas entre la escolaridad de los padres y las madres. Por ejemplo, la concentración mayor del nivel de escolaridad de los padres de ambos colegios oscila

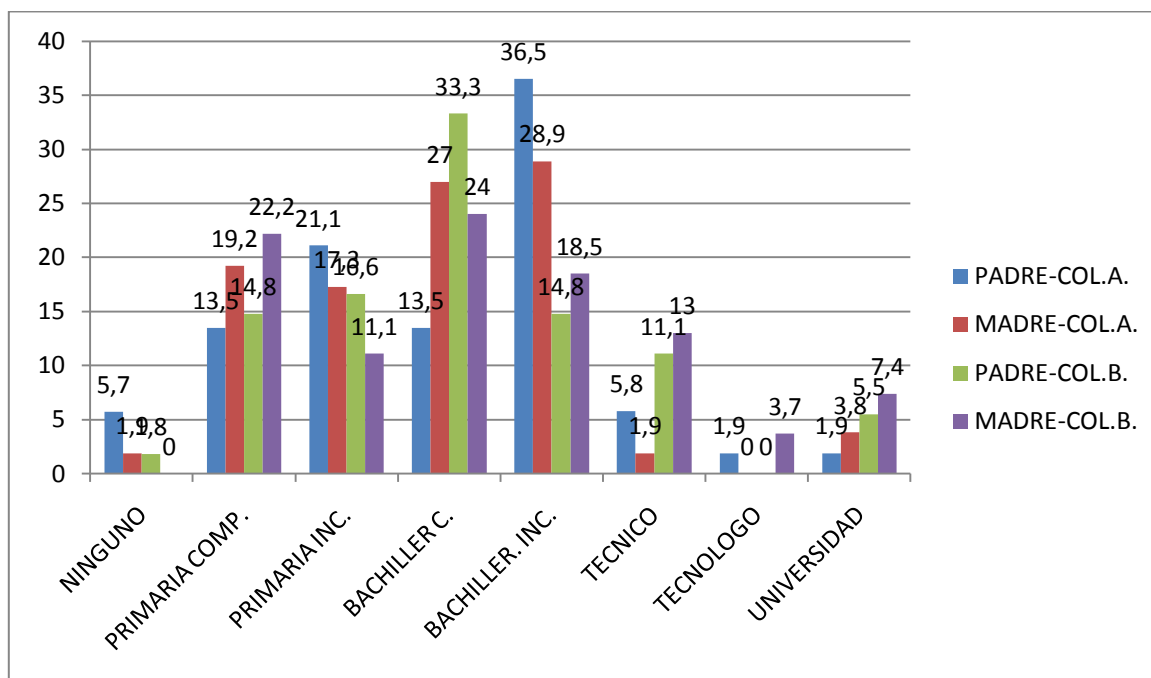
³⁶ Como se observará más adelante.

entre bachiller incompleto y bachiller completo. Colegio A: bachiller incompleto padres 36.5% - madres 28.9%; mientras que en colegio B los padres suman un 33.3% de bachillerato completo, las madres un 24%.

No obstante, un porcentaje de los padres, aunque reducido, ha logrado acceder a la educación superior. Los mayores porcentajes los tienen las madres de cada institución. Siendo menor el porcentaje en el Colegio A: 3.8%, en comparación con el Colegio B: 7.4% (Gráfica 3).

Estos resultados reflejan que hay diferencia también en el capital cultural de los padres de los estudiantes que asisten a los dos colegios. Lo cual sigue sosteniendo la hipótesis de que las diferencias de estrato se reflejan en la calidad de vida de los estudiantes y en los resultados académicos que estos obtienen no sólo en el área de inglés. Un estudiante cuyo entorno le ofrezca un capital cultural rico, ampliará la perspectiva general del mundo y el momento histórico que le tocó vivir; por lógica dejará de ser una víctima y podrá entrar en los campos de competencia educativa y laboral. No le tocará ‘conformarse con lo que se pueda’, sino tendrá la opción de hacer algunas escogencias que le beneficien más. Por el contrario, un estudiante que no cuenta con esta ventaja y además no tiene la posibilidad de acceder a un sistema educativo de calidad, encuentra restringidas sus opciones de vida y reproduce su pobreza en muchas dimensiones.

Gráfica 3. NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PADRES Y MADRES (COLEGIO A Y COLEGIO B) (En %)



Fuente: Elaboración de la autora

Permanencia y continuidad

Con el propósito de medir el aprendizaje del inglés como un proceso, se estableció la continuidad de los estudiantes en la misma institución, así como el número de colegios en los que han estudiado. El mayor porcentaje de permanencia en el colegio A oscila entre los 3 y 7 años. Entre tanto, en el colegio B dicha permanencia oscila entre los 5 y 11 años. (Cuadro 5). Estos resultados indican que entre más años de permanencia en la misma institución, más probabilidades existen que los procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés sean mejores, dado que en la adquisición de una lengua los niveles de complejidad requieren de secuencias y bases que permitan al avance.

Cuadro 5. AÑOS DE PERMANENCIA EN LA INSTITUCION RESPECTIVA

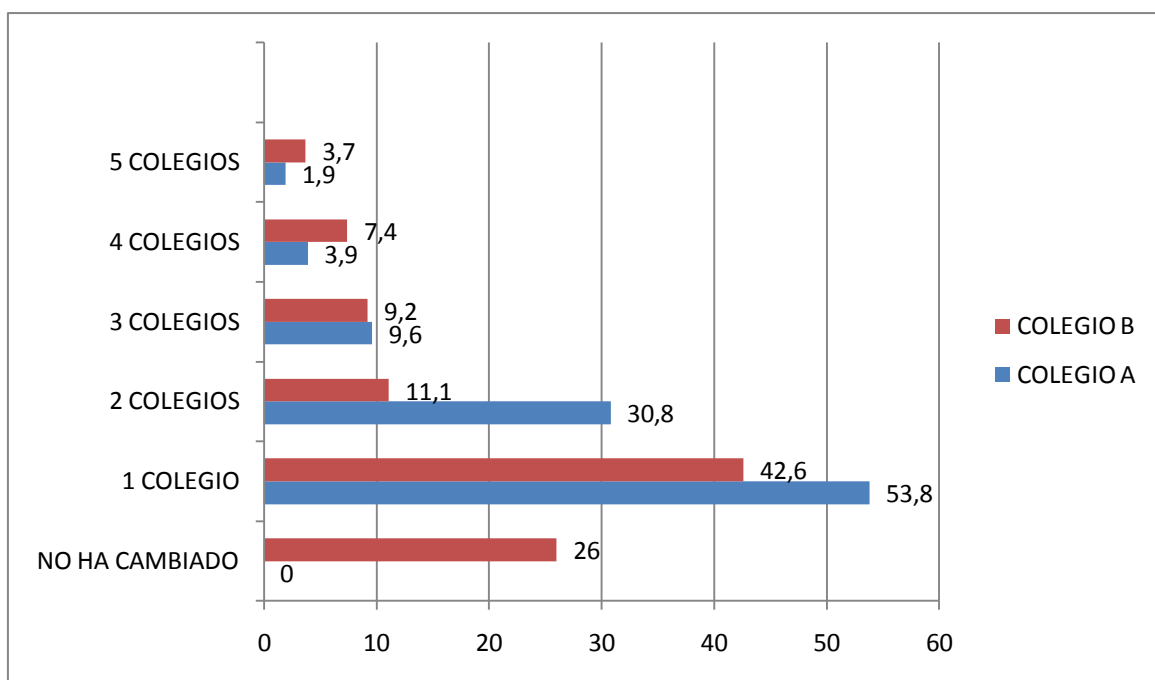
AÑOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
COLEGIO													
A	11.5	11.5	13.5	3.8	11.5	19.2	13.5	9.6	0	3.8	1.9	0	0
B	0	7.4	5.5	7.4	13	5.5	26	7.4	1.8	1.8	14.8	9.2	1.8

Fuente: Elaboración de la autora

El cambio de colegio también es significativo en dicho proceso, a este respecto encontré que en el Colegio A el 84.6% de la población ha estudiado en una y dos

instituciones diferentes, mientras que el porcentaje de la población que ha cambiado una o dos veces de institución en el colegio B, suman el 53.7%. La encuesta también señala que el colegio B presenta un proceso más continuo con un 26% de estudiantes que solamente han estudiado allí, en contraste con el colegio A, que no registra ningún estudiante con esta permanencia. Un porcentaje similar observado se sitúa en el paso por tres colegios diferentes, colegio A: 9.6% y colegio B: 9.2%. (Gráfica 4). Estos datos sugieren la hipótesis de que la permanencia y continuidad de los estudiantes favorecen el fortalecimiento del proceso de aprendizaje del inglés. Dado que el aprendizaje de una lengua requiere desarrollo de habilidades por niveles de complejidad, la regularidad permite mejor aprehensión de temas y ambientes de aprendizaje.

Gráfica 4. EN CUANTOS COLEGIOS HA ESTUDIADO
(En %)



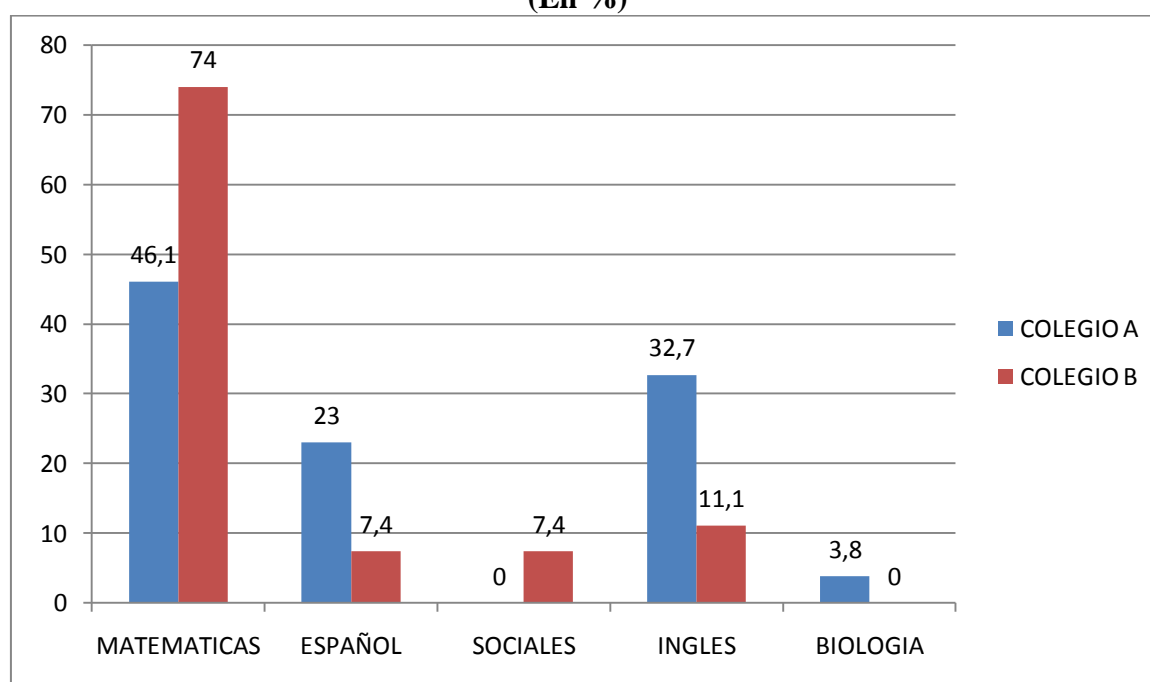
Fuente: Elaboración de la autora

Motivación de los estudiantes hacia la clase de inglés

Partiendo del supuesto que la motivación de los estudiantes frente a una asignatura es fundamental, en la encuesta se les solicitó organizar 5 de ellas en orden de importancia. Esto dio como resultado que en ambas instituciones el inglés ocupara el segundo lugar mientras que el primer lugar lo ocupó matemáticas (colegio A: 32.7% - 46.1% y colegio

B: 11.1% - 74%, respectivamente -Gráfica 5-). Si bien estos porcentajes reiteran que los estudiantes consideran el inglés como una asignatura relevante, aquí hay una contradicción respecto a los resultados. El colegio A, concede mayor importancia al inglés (46.1%) que el colegio B (11.1%). Sin embargo, los estudiantes del colegio B son los que mejores puntajes obtienen. Esto podría indicar que la motivación y el gusto no son lo único que lleva a que los estudiantes se dediquen a una asignatura, es posible que el móvil sea el compromiso con su formación académica, independientemente del agrado.

Gráfica 5. ASIGNATURAS MÁS IMPORTANTES PARA LOS ESTUDIANTES
(En %)



Fuente: Elaboración de la autora

En ambas instituciones la mayoría de los estudiantes manifiesta que le gusta el inglés como idioma en general y la clase de inglés en particular, reconociendo la actual importancia del conocimiento de esta lengua posibilitadora de mejores oportunidades educativas y laborales (80% colegio A y 81.5% colegio B). En el colegio A es de resaltar que el gusto por la clase de inglés se centra bastante en la maestra (25.9%), mientras que en el colegio B el mayor porcentaje se ubica en que el estudiante aprende (42.3%). También llama la atención que en el colegio B un porcentaje significativo de los estudiantes afirman que la clase es necesaria e importante (34.6%) y el 18.5% del colegio A considera que la clase amplía oportunidades. Lo que me lleva a reflexionar

que los estudiantes sí son conscientes del nivel de importancia de la clase dado que entre la diversidad de razones que esgrimen, se evidencia su conocimiento acerca de la utilidad del idioma como herramienta para acceder a otro tipo de desarrollo cultural, intelectual, comunicativo, etc.

También es importante analizar las respuestas de los que no les gusta la clase, pues en las dos instituciones hay una coincidencia interesante en que la clase es mucha teoría y nada de práctica (¿les aburre?) (Colegio A: 3.7%, colegio B 3.8%) y que no hay motivación (colegio A: 5.5%, colegio B: 7.7%). Lo cual indica que la manera en que se dirigen las clases debería apuntar cada vez más a la inclusión de diferentes dinámicas y didácticas que signifiquen para todos los estudiantes y se obtengan mejores logros, pues no siempre todas las actividades les gustan a todos los estudiantes, y si siempre son las mismas, o de la misma clase, los mismos estudiantes de siempre se desmotivan o se aburren (Cuadro 6).

CUADRO 6. POR QUE LE GUSTA/NO LE GUSTA LA CLASE DE INGLÉS

LE GUSTA LA CLASE DE INGLÉS	COLEGIO A 80%	COLEGIO B 81.5%
La profesora explica bien	25.9%	13.4%
Lo considera necesario e importante	16.6%	34.6%
Amplia posibilidades	18.5%	15.3%
Le parece interesante	12.9%	11.5%
La clase es fácil	5.5%	15.3%
Es divertida	3.7%	1.9%
Por la exigencia de la profesora	1.8%	1.9%
Le agrada la clase	7.4%	13.4%
Es el idioma preponderante en el mundo	3.7%	9.6%
La profesora es agradable	1.8%	0%
Aprende	5.5%	42.3%
Quiere viajar	5.5%	1.9%
Conoce otra cultura		3.8%
Se puede comunicar con personas de países que hablan inglés		9.6%
Le permite desarrollar su intelecto		5.7%
NO LE GUSTA LA CLASE DE INGLÉS	COLEGIO A 20%	COLEGIO B 18.5%
Hay mucha teoría, nada de práctica	3.7%	3.8%
No entiende	1.8%	7.7%
Le parece complicado		3.8%
No hay motivación	5.5%	7.7%

Fuente: Elaboración de la autora

Las políticas educativas nacionales como mecanismo de compensación han instaurado cursos de refuerzo en inglés, matemáticas y ciencias, los días sábados. Específicamente en el área de inglés la encuesta arrojó los siguientes datos: en el colegio A el 11.5% de los encuestados ha tomado los cursos frente a un 88.5% que no lo

ha hecho. Mientras que en el colegio B los resultados indican que el 26% aprovecharon el refuerzo, el 74% no (anexo 3).

La relación con los maestros está muy matizada por el hecho de que la maestra sea sensible con las problemáticas de los estudiantes. En el Colegio A la relación es buena pero se trabaja poco, mientras que en el Colegio B la relación es menos buena pero los estudiantes trabajan significativamente. En ninguna de las instituciones la relación de los estudiantes con sus maestras es mala, sin embargo, esto tiene que ver con el nivel de dialogo extracurricular que permita la docente en cuestión. Es decir, a los estudiantes les gusta la clase de inglés en la medida en que la profesora les brinde espacios de confianza, comprensión y entendimiento a sus problemáticas personales. Colegio A: 77.8%. En el Colegio B un mayor porcentaje opina que su relación con la maestra es regular 37.1%, debido a que su clase es estricta y exigente. Si bien la docente no goza de popularidad dentro de sus estudiantes, su nivel de exigencia hace que sus estudiantes la cataloguen como buena profesora. Los resultados indican el reconocimiento de los estudiantes hacia la labor de la docente: la profesora sabe explicar (colegio A: 31.4%, colegio B: 30.7%), aunque hay una diferencia interesante, el 20.3% de los estudiantes del colegio A catalogan a su profesora como buena persona (chévere), el 19.2% del colegio B afirman que es respetuosa, por encima de chévere (7.4%), lo que lleva la reflexión a la posible cercanía o no, de la maestra con sus estudiantes (Cuadro 7).

CUADRO 7. RELACIÓN CON LA MAESTRA

RELACION CON LA MAESTRA	COLEGIO A	COLEGIO B
BUENA	77.8%	62.9%
Porque...		
La profesora hace la clase divertida e interesante	5.7%	1.8%
La profesora nos trata bien aunque es de mal genio	5.7%	0%
La profesora es buena persona (es chévere)	20.3%	7.4%
La profesora es estricta y exigente	3.8%	7.4%
La profesora es buena profesora, sabe explicar	31.4%	30.7%
La profesora tiene paciencia para enseñar	3.8%	3.7%
La profesora es respetuosa	3.8%	19.2%
La profesora nos anima a aprender inglés	1.9%	0%
La profesora nos habla y nos comprende	3.8%	0%
La profesora se interesa por los estudiantes	3.8%	1.9%
Porque trabajo en clase	7.6%	3.7%
Porque nos corrige	1.9%	0%
Porque me va bien	5.7%	3.7%
No he tenido problemas con ella	5.7%	9.6%
La aprecio y/o me agrada	3.7%	0%
La profesora tiene buenas relaciones con todos	1.9%	9.6%
	3.8%	0%

No responde		
REGULAR	22.2%	37.1%
Porque...		
Porque no entiendo	1.9%	3.7%
La profesora se enoja porque no trabajo en clase	1.9%	5.5%
La profesora es muy exigente	1.9%	7.4%
No presto atención a la clase de inglés	1.9%	7.4%
Porque llego tarde y no le hago caso	1.9%	0%
Porque casi no participo	1.9%	5.5%
No he tenido problemas con ella	1.9%	5.5%
No asisto casi a las clases de inglés	1.9%	0%
La profesora es de mal genio	3.8%	7.4%
No responde	3.8%	3.7%

Fuente: Elaboración de la autora

Con la pregunta ¿En qué grado aprendió más inglés?, se buscó establecer en qué punto del bachillerato el estudiante se hace consciente de su proceso de aprendizaje del inglés y asume una actitud crítica hacia su propio proceso. Mientras que en el Colegio A los mayores porcentajes se ubican en los grados 10 y 11 (27.6%- 61% respectivamente), en el Colegio B, los porcentajes están distribuidos a lo largo de 7 y 11. Se destacan los altos porcentajes que señalan las relaciones entre el grado en que aprendió más y la profesora. Lo que indica que el docente sigue jugando un papel protagónico en los procesos de aprendizaje del estudiante. Los estudiantes en gran medida siguen y se dejan guiar por el docente y su acción pedagógica; por ejemplo en el colegio A en grado 9, afirman haber tenido un profesor muy bueno (50%) y en el grado 8 en el colegio B, señalan que el progreso fue notable porque la maestra era nueva (50%), lo que permite reflexionar sobre la importancia de las propuestas diferentes y nuevas en el aula, pues los estudiantes diferencian y reconocen lo que les permite avanzar y lo que no. Para sustentar un poco más lo anterior, a este respecto resalto el avance que perciben los estudiantes gracias a la profesora en el curso (colegio A: 33.3%), y la importancia de la continuidad con la misma maestra (colegio B: 31.8%).

Cabe mencionar la marcada diferencia entre el colegio A y el colegio B en cuanto a la preparación del Icfes (colegio A: 6.2% frente a un 60% en el colegio B), y el repaso de los temas vistos en grado 11 (colegio A: 3.1% y colegio B: 26.6%). Esto muestra que siendo el examen de Estado la prueba final después de once años de estudio, es obvio que sin repaso de temas vistos y preparación pertinente, los resultados no pueden ser mejores (Cuadro 8).

Cuadro 8. EN QUÉ GRADO APRENDIÓ MÁS (En %)

GRADOS	7o		8o		9o		10o		11o	
COLEGIO	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
PORCENTAJES	1.8	11.1	1.8	9.2	3.9	7.4	28.8	40.7	61.5	27.7
Porque...										
Sobre la profesora (or):										
Profesora nueva		50		50		25				
Había un profesor muy bueno					50					
La profesora habla en inglés y enseña mejor que otros							13.3		9.3	
Con la profesora se ha avanzado mucho							33.3			
Hemos trabajado con la misma profesora							6.6	31.8	3.1	
La profesora es más exigente							6.6	18.1		
La profesora enseña bien									15.6	6.6
Hay más motivación de los estudiantes y la docente									3.1	
Hay más intensidad en el trabajo en clase									21.8	26.6
Reforzaron esta materia									9.3	
Hay repaso de temas vistos									6.2	60
Nos preparan para el Icfes									3.1	26.6
Sobre el trabajo en clase:										
Trabajo de gramática				20		25				
Trabajo en fonética				20						
Trabajo en vocabulario						25				
Explicaron muchas cosas en gran cantidad		16.6						13.6		
Manejo de textos y traducciones en inglés								18.1		
Facilidad y la dinámica de la clase								9		
Por las grabaciones en inglés								4.5		
Porque es el más reciente									6.2	
Vemos cosas nuevas y fáciles de emplear									6.2	
Hay mas exigencia										13.3
Sobre sí mismo:										
Me empecé a interesar más en el idioma		16.6		20		25				
Ingresé a este colegio		16.6		20				13.3	4.5	
Adquirí bases								4.5		
Porque tengo más capacidad para aprender									13.6	3.1
Por obligación							20		37.5	
Entendí que lo necesito									6.2	20
Porque le he puesto más interés										
No responde										

Fuente: Elaboración de la autora

La gran mayoría de los estudiantes en ambos lugares afirma que sus actuales maestros de inglés tienen un nivel alto, colegio A: 80.8% - colegio B: 87%, y también coinciden en que el nivel de sus maestros anteriores era medio, Colegio A: 48% - Colegio B: 33.3%. Este resultado indica que a diferencia de lo que se podría pensar, los

estudiantes reconocen, a pesar de que no sean bilingües, cuando su maestro tiene o no competencias lingüísticas en inglés y proyecta su preparación en el área (Cuadro 9).

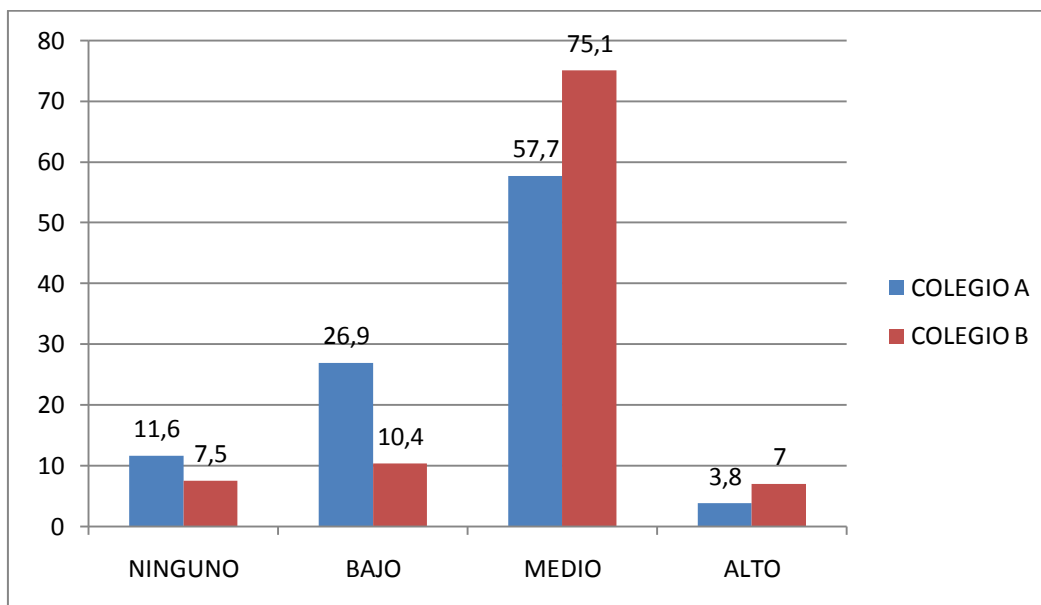
CUADRO 9. NIVEL DE INGLÉS MAESTROS ANTERIORES Y ACTUALES

NIVEL DE INGLÉS	MAESTROS ANTERIORES		MAESTROS ACTUALES	
	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO A	COLEGIO B
NINGUNO	11.6	7.4	7.7	7.5
BAJO	15.4	29.6	0	0
MEDIO	48	33.3	11.5	5.5
ALTO	25	29.7	80.8	87

Fuente: Elaboración de la autora

A la pregunta de cuál es su nivel de inglés, los estudiantes respondieron mayoritariamente que dicho nivel es medio (colegio A: %57.7% y colegio B: 75.1% - Gráfica 6-), es decir que los estudiantes determinan su nivel de inglés como equivalente al de sus compañeros y en comparación con el de su maestro; pero de acuerdo con los resultados Icfes, en el colegio A el nivel es bajo, mientras que el nivel de los estudiantes del colegio B es alto.

Gráfica 6. NIVEL DE INGLÉS - CONCEPTO DEL ESTUDIANTE (En %)



Fuente: Elaboración de la autora

6.1. PRÁCTICA DEL INGLÉS EN LA CASA

La vida cotidiana

La vida contemporánea ofrece herramientas de apoyo para el aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo las películas, la música, y el acceso a internet. En este sentido el análisis de los resultados de la encuesta nos muestra que a la mayoría de los estudiantes de juntas instituciones les gusta el inglés (88% -colegio A-, 83.3% -colegio B-).

Entre sus actividades cotidianas ven películas en inglés (Cuadro 10). Sin embargo, solamente el 9.6% de los estudiantes del colegio A y el 3.7% del colegio B ven las películas subtituladas en el idioma original, hecho que nos lleva a cuestionarnos acerca de la pobre competencia en comprensión lectora de los estudiantes, o lo poco atractivo que es ver una película sin poder decodificar asertivamente los mensajes, ni los equivalentes culturales a los que hace referencia el cine.

Adicionalmente en lo que tiene que ver con la música en inglés, los resultados indican que a la mayoría de los estudiantes les gusta la música en inglés. Pero, a la hora de reconocer qué tanto entienden del contenido de las canciones, la mayoría de los estudiantes admiten entender parcialmente (68.2% y 62.5%, colegio A y colegio B respectivamente). Aquí surge un interrogante y es en qué medida las canciones en inglés les gustan a los estudiantes porque son herramientas para fortalecer espacios de producción fonética sin importar el contenido, en oposición a cuando quieren entender y expresar más allá del ritmo y la repetición, cuando se ha encontrado que el ejercicio es mucho más significativo.

Este resultado es muy importante, porque muestra que mayoritariamente hay una buena actitud hacia el idioma, que podría ser bien explotada con la planeación y dirección de actividades significativas al interior del aula y fuera de ella.

CUADRO 10. ACTIVIDADES QUE LE GUSTAN EN INGLÉS

LE GUSTA EL INGLÉS	COLEGIO A 88%	COLEGIO B 83.3%
Quiere aprender	39.1%	17.7%
Le parece importante-interesante	41.2%	31%
Le gusta pero no entiende	10.9%	2.2%
Para culturizarse		2.2%
Le parece útil	23.9%	15.5%
Le parece fácil y divertido	8.6%	35.4%
Es el idioma universal	2.1%	15.5%
Se puede comunicar		15.5%

Se distingue de otras personas		2.2%
Puede acceder a mejores oportunidades		15.5%
Puede viajar y socializar con personas de otros países		6.6%
Puede ser mejor		2.2%
Ve películas en inglés subtituladas:	88.5%	87%
En español	78.8%	85.2%
En inglés	9.6%	3.7%
Sin subtítulos	11.6%	3.7%
Le gusta la música en inglés	84.6%	74%
Entiende poco	31.8%	32.5%
Más o menos	68.2%	62.5%
Bastante	4.5%	12.5%

Fuente: Elaboración de la autora

También cabe resaltar, que al 12% de los estudiantes del colegio A, frente al 16.7% del colegio B, no les gusta el inglés y las razones que exponen son las que vemos en el cuadro 11. Estos resultados nos plantean la hipótesis de que los estudiantes no encuentran facilidad para fortalecer el idioma extranjero, y además éste no les parece lo suficientemente significativo ni motivante. Incluso un alto porcentaje de los estudiantes que no les gusta el inglés, esgrimen como razón que les parece complicado y que no lo entienden (colegio A: 66.6% y colegio B: 44.4%). Seguramente ya existe una predisposición hacia el idioma, que el estudiante tendrá que superar en su vida futura, pues el inglés cada vez se requiere en más ámbitos de diverso orden y la desigualdad para estos estudiantes tiene la base en que la escuela no alcanzó por lo menos a motivar o a darles las herramientas necesarias para acceder a mejores oportunidades.

CUADRO 11. RAZONES POR LAS QUE NO LE GUSTA EL INGLÉS

NO LE GUSTA EL INGLÉS	COLEGIO A - 12%	COLEGIO B - 16.7%
Porque no entiende	33.3%	22.2%
Le parece complicado	33.3%	22.2%
No le agrada	16.6%	22.2%
Le aburre	16.8%	
No lo motiva lo suficiente		22.2%
No lo necesita		11.2%

Fuente: Elaboración de la autora

Importancia del inglés y utilidad en el día a día

Si bien la mayoría de los encuestados de ambas instituciones conviene en reconocer la importancia universal del inglés (Colegio A 98%, Colegio B 94.5%); frente a la

pregunta de la utilidad del idioma en su vida cotidiana, el 65.3% de los estudiantes del Colegio A afirma que les es útil (tal vez por las clases), mientras que en el Colegio B el 72.2% opina que no les representa ninguna utilidad (anexo 4). Este dato es muy interesante pues cabe preguntarse acerca de las metas que propone el Ministerio de Educación frente al bilingüismo funcional y cómo la discusión en torno a la pertinencia de la meta es un factor a trabajar en mayor profundidad, puesto que en los contextos cotidianos de los estudiantes no hay ninguna actividad que requiera del inglés para ser desarrollada, exceptuando la escuela.

También surge la pregunta sobre la verdadera utilidad de este conocimiento para los estudiantes del sector oficial. Por ejemplo en el colegio B, el trabajo se basa en comprensión de textos, gramática y vocabulario; lo que no garantiza que en espacios de comunicación real y de interacción concreta en este idioma los estudiantes den cuenta de un desempeño óptimo. Somos una comunidad monolingüe y los espacios de interacción se limitan a ámbitos académicos especializados o actividades de esparcimiento con público seleccionado³⁷. Habría que replantear la enseñanza del inglés, con el objetivo de alcanzar mejores y mayores niveles de utilidad para todos los estudiantes, sin excepción de origen o condición socioeconómica. Tal vez así dejaríamos de ver la gran desigualdad entre la ‘educación pobre para pobres’ y la que no lo es.

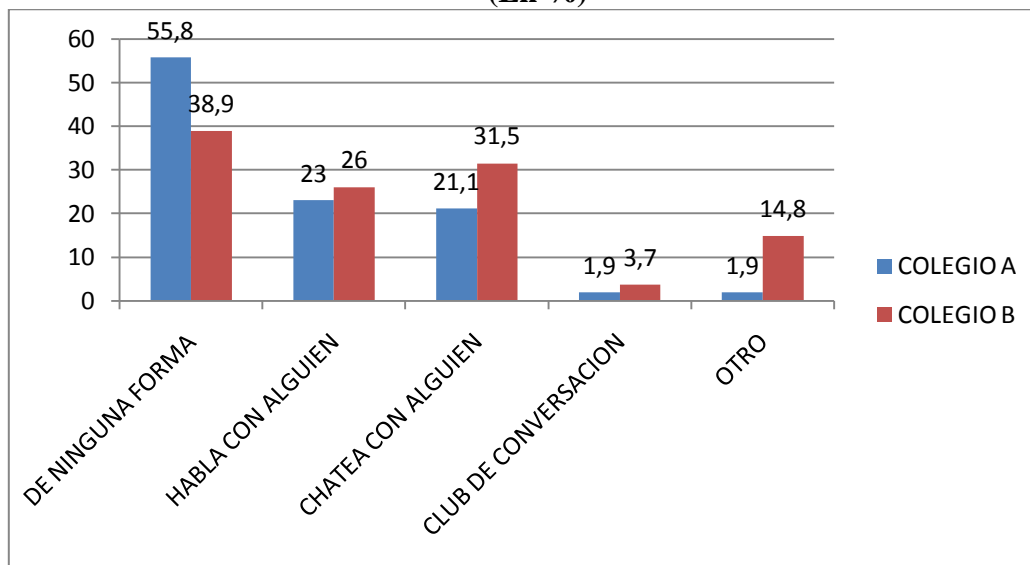
Comunicación en inglés

La interacción social es determinante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en este sentido la encuesta evidencia que un porcentaje significativo de los estudiantes en ambas instituciones no se comunican de ninguna forma en inglés (colegio A: 55.8%, colegio B: 38.9%). Aunque el 23% de los estudiantes del Colegio A manifiesta hablar con alguien y el 31.5% de los encuestados en el Colegio B, indicó que chatea en inglés (Gráfica 7). La interacción de los estudiantes se limita en gran parte a los ejercicios de clase (diálogos preestablecidos, contestar preguntas modelo, etc.), mientras que el chat desarrolla un nivel de conversación “práctico e inmediato” privilegiando la economía en las palabras y el uso de iconos a nivel escrito. Es decir, dejando de lado la gramática y la sintaxis; tan necesarias a la hora de tener una

³⁷ Es el caso de programas radiales en emisoras como ‘la W’ (entrevistas en inglés), la UD estéreo (música e interacción en inglés) y Javeriana estéreo (lecturas sobre autores ingleses clásicos), los cuales son en inglés y se han enmarcado en fortalecer el Programa Nacional de Bilingüismo.

interacción ‘cara a cara’ en espacios de comunicación directa. No es lo mismo chatear que hablar en inglés.

Gráfica 7. COMUNICACIÓN EN INGLES
(En %)

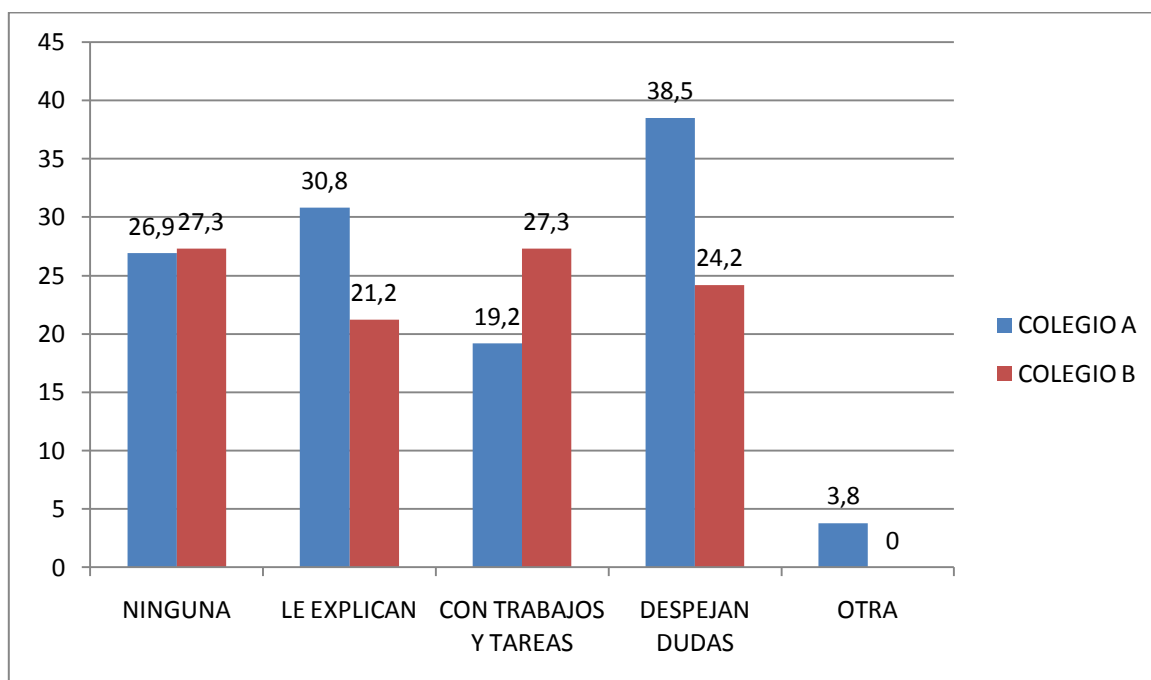


Fuente: Elaboración de la autora

Ayuda extraescolar en el aprendizaje del inglés

Es importante señalar que los datos de ayuda de familiares y personas cercanas a la casa (Gráficas 8 y 9), motivan una serie de hipótesis frente al soporte familiar, pues éste parece no ser tan significativo como se piensa en general, cuando no existe un rendimiento académico óptimo. En los dos colegios el porcentaje que no recibe ayuda es similar (colegio A: 26.9%; colegio B: 27.3%), y en las formas de ayuda de los que si reciben, hay una disparidad entre los dos colegios. A los estudiantes del colegio A les explican más (30.8%) que a los del colegio B (21.2%), y también les despejan más dudas (38.5% y 24.2%, respectivamente), lo que nos llevaría a analizar que hay mayor autonomía en el segundo colegio y que las explicaciones pueden ser sobre temas específicos relacionados con las asignaciones escolares, mientras que el despejar dudas hace más referencia a inquietudes del estudiante frente al inglés en general. Estos resultados sugieren la necesidad de indagar más en profundidad el conocimiento que tienen los familiares de los estudiantes respecto al idioma. Podría ser que la fortaleza de los estudiantes del colegio B se encuentre fundamentalmente en el colegio, seguido de la ayuda de un particular.

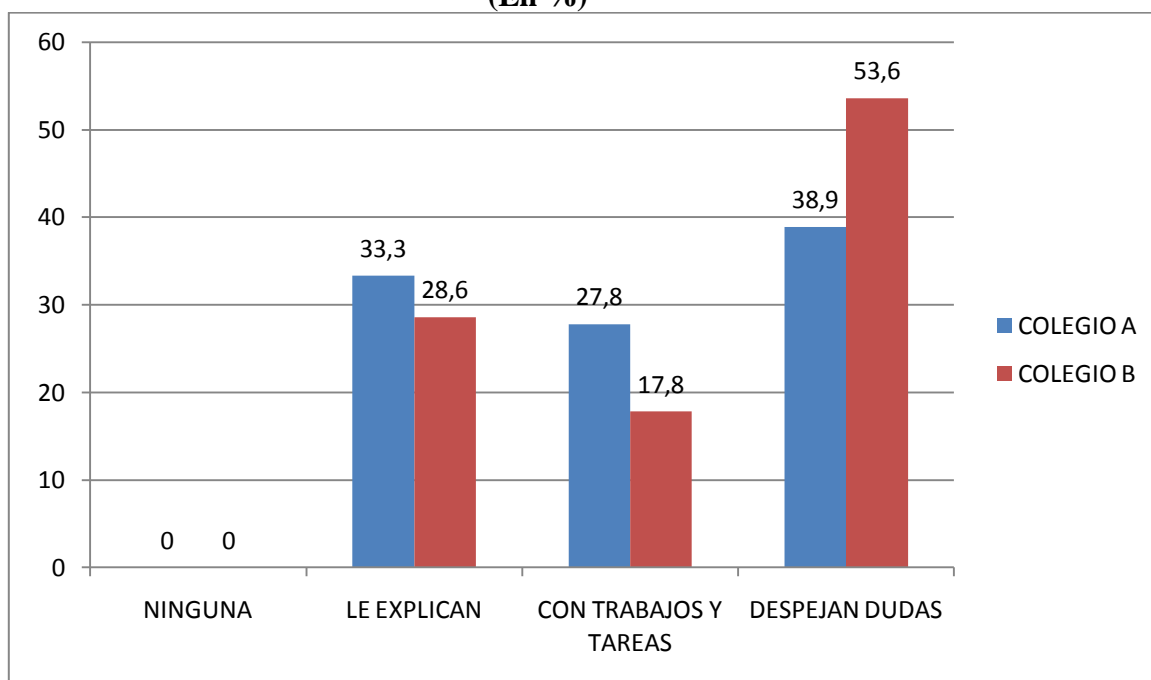
Gráfica 8. AYUDA FAMILIAR
(En %)



Fuente: Elaboración de la autora

El 50% de los estudiantes del colegio B frente a un 34.6% del colegio A reciben ayuda de particulares (anexo 5), estos particulares son amigos, vecinos o amigos de un familiar. En términos comparativos, la gran diferencia entre la ayuda que reciben los estudiantes del colegio A es que les explican (33.3%), mientras que a un más alto porcentaje de estudiantes del colegio B (53.6%) les despejan las dudas que tienen. Esto es relevante en la medida en que al parecer el apoyo particular es de mayor alcance que el apoyo familiar. No solamente se explican las necesidades inmediatas de una tarea escolar sino que se trasciende a mayores niveles de comprensión o comunicación del idioma.

Gráfica 9. AYUDA PARTICULAR
(En %)



Fuente: Elaboración de la autora

Recursos en la casa

La mayoría de los estudiantes cuentan en sus casas con equipos que podrían utilizar para fortalecer su proceso de adquisición de inglés. Pero en la mayoría de los porcentajes, el uso de estos recursos no va enfocado a dicho objetivo (Cuadro 12). Aquí también se observan contradicciones respecto a lo que se podría presuponer en los dos colegios. El 38.8% del colegio A tiene grabadora, frente al 50% de los estudiantes del colegio B. Sin embargo, en la utilización de recursos para fortalecer el inglés, el 20.3% del colegio A la usa con más frecuencia que el colegio B (3.8%).

Hay marcadas diferencias entre los recursos con que cuentan los estudiantes del colegio A y el B en su casa, tales como TV cable (44.4%-67.3%), televisión (62.9%-84.6%), computador (42.6%-73.1%), lecturas en inglés (31.4%-57.7%). Estas cifras muestran que la desigualdad en términos de recursos entre los estudiantes de un colegio y otro puede ser una variable importante a la hora de reflexionar sobre el hecho de que a menor capital económico, menor posibilidad de transacción con los capitales lingüístico y académico.

CUADRO 12. RECURSOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA CASA Y USO PARA REFORZAR EL INGLÉS

RECURSOS QUE TIENE EN CASA	COLEGIO A	COLEGIO B	RECURSOS QUE UTILIZA PARA PRACTICAR INGLÉS	COLEGIO A	COLEGIO B
Grabadora	38.8%	50%	Grabadora	20.3%	3.8%
Computador	42.6%	73.1%	Computador	20.4%	21.1%
Televisión	62.9%	84.6%	Televisión	22.2%	19.2%
T.V. cable	44.4%	67.3%	T.V. cable	22.2%	23%
Juegos en inglés	33.3%	30.7%	Juegos en inglés	14.8%	9.6%
Internet	44.4%	61.5%	Internet	24%	38.4%
Textos en inglés	46.3%	65.3%	Textos en inglés	18.5%	21.1%
Diccionario - inglés	87%	96.1%	Diccionario - inglés	48.1%	30.7%
Lecturas en inglés	31.4%	57.7%	Lecturas en inglés	11.1%	9.6%
Música en inglés	81.4%	71.1%	Música en inglés	44.4%	63.4%
D.V.D	1.8%	3.8%	D.V.D	7.4%	7.7%
Ninguno	0%	0%	Periódicos		1.9%
			Tareas del colegio		1.9%
			Ninguno	7.4%	3.8%

Fuente: Elaboración de la autora

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con este trabajo exploratorio se establece, de manera preliminar, que el aspecto socioeconómico no es el único factor que origina la desigualdad de capital lingüístico en inglés de los estudiantes, ni los bajos resultados en el Examen de Estado. Existe una gran incidencia de la dinámica educativa, la organización institucional y la acción pedagógica de los docentes.

Así las cosas, el fenómeno de la reproducción se podría minimizar en su incidencia negativa, para incrementar la movilidad social ascendente de las poblaciones que asisten a los colegios públicos de Bogotá.

Si bien este análisis se centró en la política de Bilingüismo -español-inglés-, esto no implica una invisibilización de la problemática general de la educación y de los pobres resultados de los colegios públicos en todas las áreas. A la luz de esta observación, es posible plantear la necesidad de un estudio diagnóstico más amplio (con una muestra significativa) y más detallado sobre el tema en Bogotá, dado que se percibe la existencia de acciones aisladas por parte de las instituciones, pero no un trabajo unificado y concreto que garantice la obtención de los resultados planteados en las metas del Programa Nacional de Bilingüismo.

Por otro lado, se concluye que si bien la política del MEN (Programa Nacional de Bilingüismo), ha planteado directrices que no tienen en cuenta objetivamente las condiciones de los colegios oficiales y la población que asiste a ellos, es preocupación

del gobierno local y del nacional aumentar la calidad de la educación de estos colegios. Pues es bien sabido que, independientemente de los múltiples problemas por resolver, las necesidades del mundo actual requieren de fortalecer las acciones pedagógicas inmediatas para ayudar a los estudiantes a disminuir el nivel de desigualdad e inequidad en cuanto al acceso a mejores oportunidades educativas (educación técnica, tecnológica y profesional).

No obstante las dificultades ampliamente mencionadas ya, el caso de un colegio oficial en el que la dinámica educativa, la gestión y la motivación, permiten que los estudiantes desarrollen sus competencias en lengua extranjera y obtengan buenos resultados en el ICFES, nos lleva a reflexionar acerca de qué acciones se requerirían para alcanzar un nivel más satisfactorio para la comunidad educativa en general, de los colegios oficiales.

El nivel de ésta institución señala ampliamente que el tema con el bilingüismo no es la incapacidad de los estudiantes para adquirir la herramienta, sino una serie de desigualdades ya mencionadas que afectan la motivación de los estudiantes a la hora de asumir su proceso de aprendizaje y los resultados de este, como algo significativo y útil para su vida.

Sabiendo de antemano que la mayoría de los colegios oficiales de Bogotá, tienen bajo nivel en inglés, y que esto no se liga solamente a su extracción u origen social, a su situación socioeconómica, al nivel de escolaridad de sus padres, a los insumos que brinda la escuela o a los materiales con los que cuentan los estudiantes; encontré un elemento problemático que se destaca, el imaginario frente al bilingüismo español - inglés en los colegios oficiales se ha construido sobre la base de que la población estudiantil de estas instituciones no necesita y/o no puede aprender este idioma. Esto pone en entredicho la pertinencia de la formación en lengua extranjera dado que la mayoría de los estudiantes son de estratos bajos y, por esta razón sus aspiraciones y expectativas están estrechamente ligadas a su contexto. Así las cosas, los hijos de los pobres parecerían ‘condenados’ a reproducir el bajo estrato socioeconómico heredado de sus familias.

No se puede dejar de mencionar el papel protagónico que tiene la labor docente a la hora de construir espacios de aprendizaje significativo, así como ambientes que fortalezcan la autonomía de los estudiantes en sus procesos de adquisición de lengua. De tal manera, que el estudiante desde su motivación consulte, desarrolle y practique tareas que le sirvan para reforzar el conocimiento adquirido en el aula.

A manera de recomendación se establece la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico amplio y concienzudo sobre la situación real de los colegios en Bogotá, con una muestra significativa, que permita una visión mucho más objetiva sobre el estado de cosas respecto al Programa Nacional de Bilingüismo en Bogotá (Bogotá Bilingüe).

Se recomendaría también, abordar estudios en profundidad que analicen en detalle la desigualdad de oportunidades educativas que representa para los estudiantes egresados de los colegios públicos, no contar con el inglés como herramienta en el mundo contemporáneo.

Queda por resolver la pregunta respecto a cómo se asume la enseñanza del bilingüismo español-inglés en la mayoría de los colegios oficiales, con qué enfoque, con niveles solamente operativos (como la traducción), o con objetivos de competencia comunicativa real (como en la interacción ‘cara a cara’).

También es importante señalar que el examen de Estado Icfes no da clara cuenta de la competencia comunicativa que tiene el estudiante en inglés, en este examen se dejan de lado las habilidades de escucha y producción oral. Lo que indica la necesidad de una prueba más pertinente para evaluar el capital lingüístico de los egresados (se pueden tomar como base exámenes de orden internacional como el Michigan, Toefl, Cambridge, etc).

A raíz de la discusión académica que el PNB generó, ha quedado flotando en el ambiente, tanto la necesidad como el deseo de construir propuestas alternativas que den cuenta de las exigencias del mundo contemporáneo, sin desconocer nuestra cultura y diversidad, dignificando nuestra capacidad de pensarnos y con ello resignificando nuestro papel como docentes en este momento histórico.

BIBLIOGRAFIA

AYALA, J. y ALVAREZ, J.A. (2004). "A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context". En: *Colombian Applied Linguistics Journal* 7, 7-26.

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ. *Plan Sectorial de Educación 2008-2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá D.C.

ANGUERA, M. (1995) 'La observación participante', en Aguirre A. (Ed.), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega Marcombo.

BANCO MUNDIAL. (2007) *Ampliar Oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*, Bogotá: Mayol Ediciones S.A.

BERNSTEIN, B. (1990) *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*, Madrid. Morata, Fundación Paideia.

BOURDIEU, P. (1969) *Los estudiantes y la cultura*, España: Editorial Labor S.A.

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal Universitaria.

BOURDIEU, P. (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2005) *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México D.F.: Colección Fontamara S.A.

CARDENAS, M. "Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?" En: 19th Annual EA Education Conference 2006.

CONSEJO EUROPEO, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2001.

DURKHEIM, E. (1990) *Educación y Pedagogía: ensayos y controversias*, Bogotá: Icfes – Universidad Pedagógica Nacional.

DURKHEIM, EMILE. (2003) *Educación y Sociología*. Barcelona. Ediciones Península S.A.

GRADDOL, D. (2006), *English next*, British Council.

HERNANDEZ, O. y SAMACA, Y. 'A Study of EFL Students' Interpretation of Cultural Aspects in Foreign Language Learning'. En: *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 8. 2006. 38-52.

TRUSCOTT DE MEJÍA, A. M. 'El programa nacional de Bilingüismo de Colombia: ¿Una imposición o una oportunidad?'. Ponencia para la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. XV Congreso Internacional. Montevideo 18-21 de agosto. 2008

TRUSCOTT DE MEJÍA, A. M. (2009) *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: CIFE. Universidad de los Andes.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Educación: Visión 2019. Dominio del Inglés como Lengua Extranjera. P. 55-57. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 6 de Octubre de 2006.

_____, 'Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto'. 2006.

_____, 'Plan Decenal de Educación 2006-2016'. 2006. Sitio web: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf

_____, 'Colombia Bilingüe'. Al Tablero No. 37, Octubre-Diciembre 2005. Sitio web: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>

MORENO, A. Y RAMIREZ, J. (2003) *Pierre Bourdieu: Introducción elemental*, Bogotá: Panamericana Formas e Impresores S.A.

NINA, E., GRILLO, S. Y MALAVER, Carlos, 'Movilidad social y transmisión de la pobreza en Bogotá'. *Economía y desarrollo, volumen 2 número 2*, 9.2003. 119-156.

REIMERS, Fernando, 'Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI'. *Revista iberoamericana de educación*, N° 23. 5-8. 2000. 21-50.

SADOVNIK, A. (2001) "Basil Bernstein (1924-2000)" En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001.

SANCHEZ, A. Y OBANDO, G, 'Is Colombia Ready for Bilingualism?'. En: *Profile*, 9. 2008. 181-195.

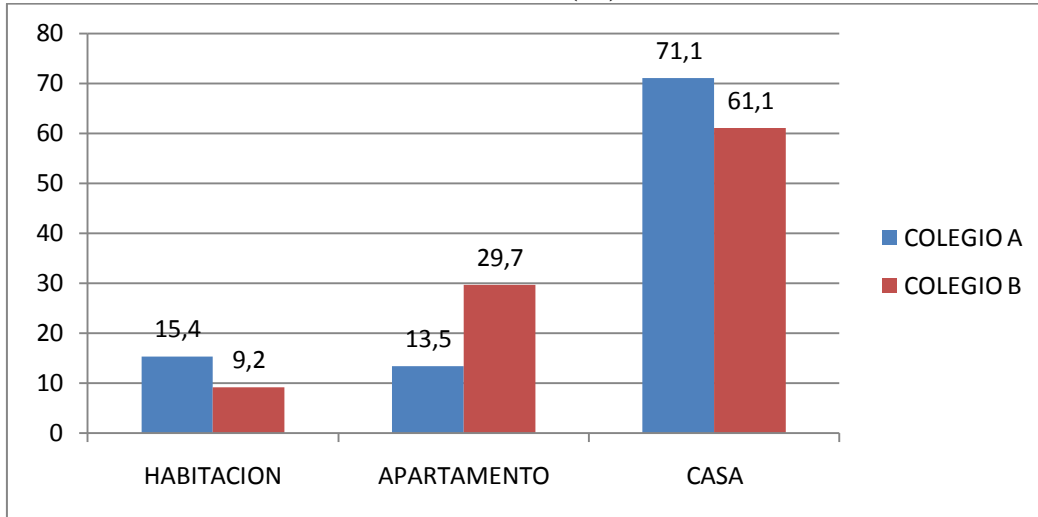
TEDESCO, Juan, 'Paradigms of Socioeducational Research in Latin America'. En: *Comparative Education Review*, vol. 31, número 4, 11. 1987. 509-532.

UNESCO. Educación de calidad, Equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009

VALENCIA, Silvia, 'Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia'. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 8.2006. 7-37.

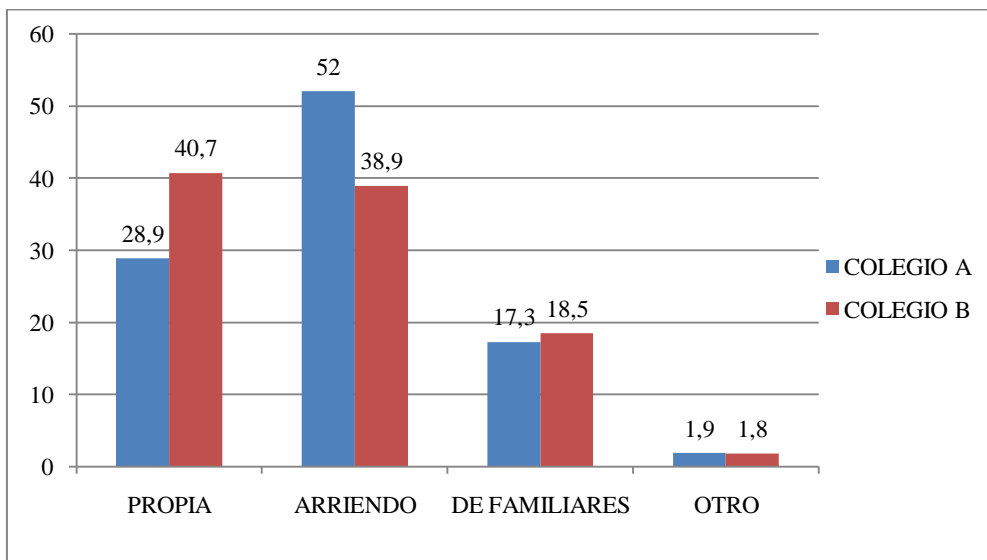
ANEXOS

Anexo 1. TIPO DE VIVIENDA DE LOS ESTUDIANTES
En (%)



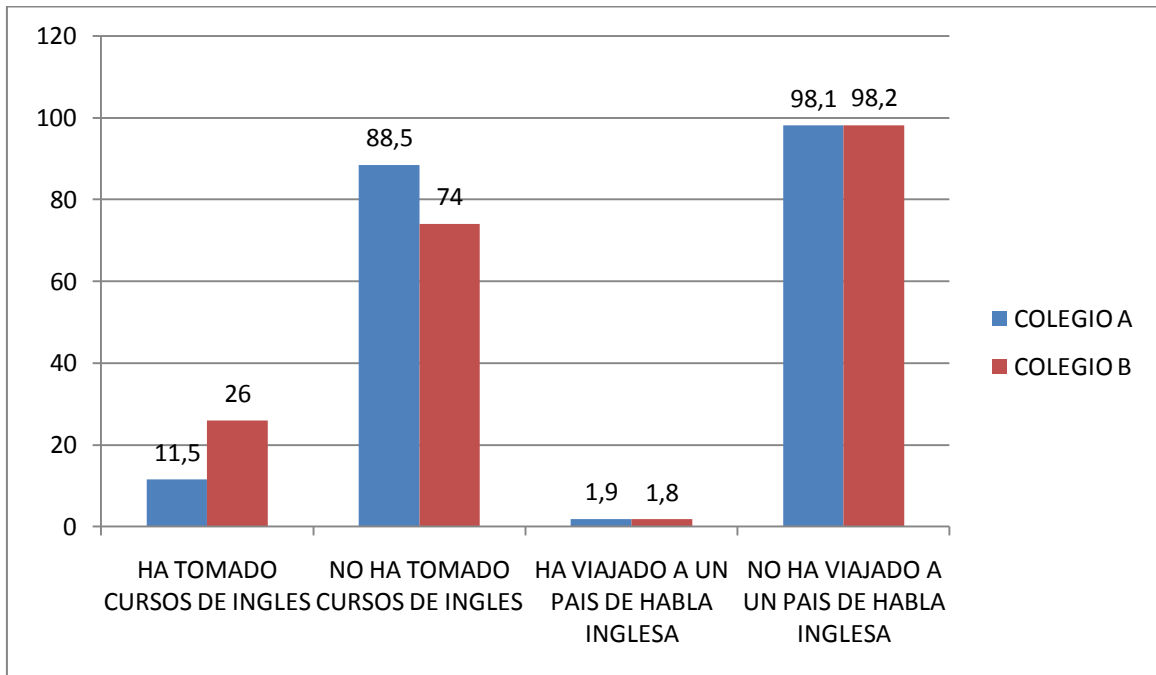
Fuente: Elaboración de la autora

Anexo 2. CONTRATO DE VIVIENDA
En (%)



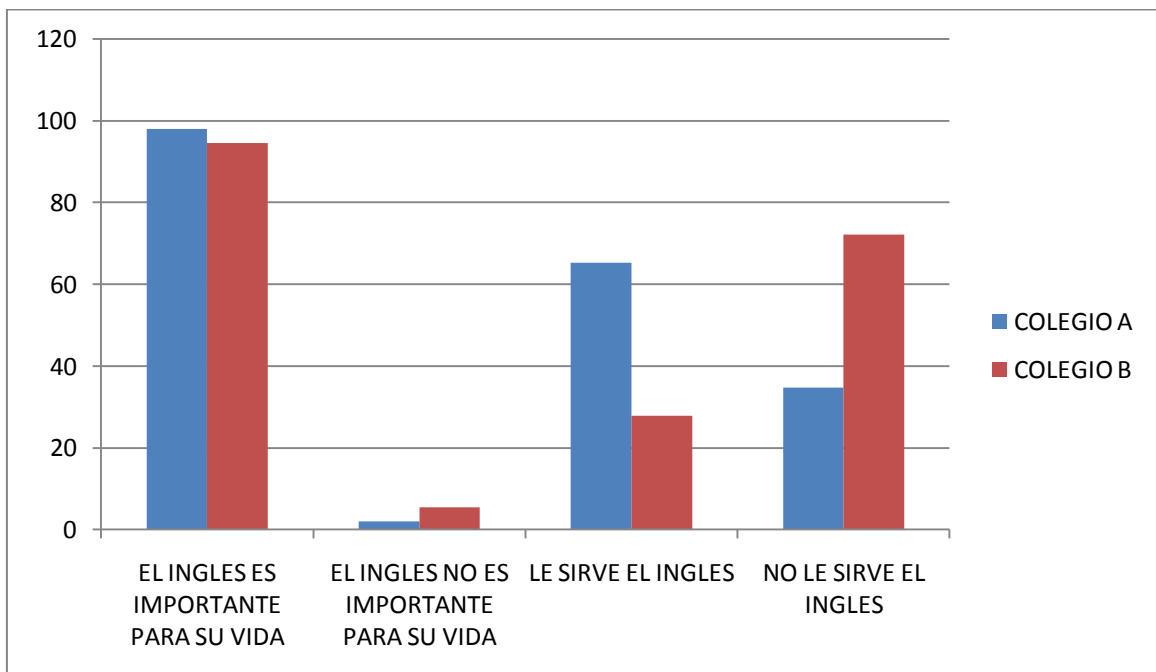
Fuente: Elaboración de la autora

Anexo 3. CURSOS DE INGLES Y VIAJES A PAISES DE HABLA INGLESA



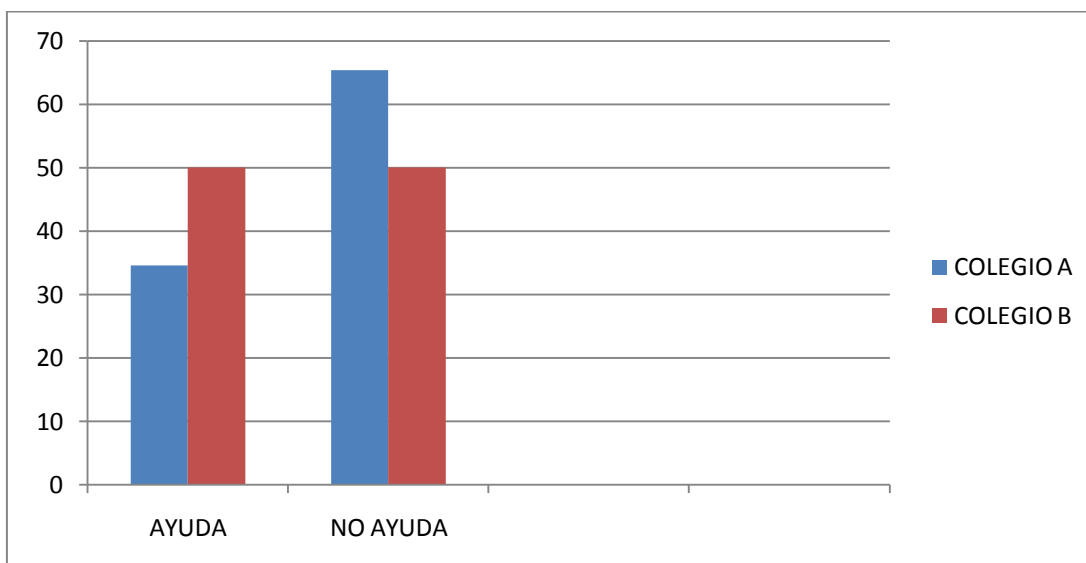
Fuente: Elaboración de la autora

Anexo 4. IMPORTANCIA DEL INGLES Y UTILIDAD EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Elaboración de la autora

ANEXO 5. AYUDA PARTICULAR



Fuente: Elaboración de la autora

ANEXO 6. ENCUESTA A ESTUDIANTES DE GRADO ONCE

Apreciado estudiante: a continuación encontrará una serie de preguntas que le solicito responder de manera completa, honesta y coherente con su realidad.

Para tener una noción mayor de privacidad en la información, no es necesario que escriba su nombre.

Cordialmente,

DIANA DÁVILA

MAGISTER EN FORMACIÓN – SOCIOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

GÉNERO Masculino(M) Femenino (F)

EDAD: _____

I. CARACTERIZACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

1. Marque con una 'X' a qué estrato pertenece su vivienda:

(1) (2) (3) (4) OTRO: _____

2. Marque con una 'X' con quién vive

Papá ()

Mamá ()

Hermanos ()

Número de hermanos _____

Otros familiares ()

¿Quiénes? _____

Puesto que usted ocupa entre los hermanos _____

3. Marque con una 'X' si usted vive en:

Habitación ()

Apartamento ()

Casa ()

4. Marque con una 'X' si la vivienda es:

Propia ()

Arrendada ()

De familiares ()

Otro () ¿Cuál? _____

5. Marque con una 'X' qué nivel de escolaridad tienen sus padres:

Papá:

Mamá:

Ninguno ()

Ninguno ()

Primaria Completa ()

Primaria Completa ()

Primaria Incompleta ()

Primaria Incompleta ()

Bachillerato Completo ()

Bachillerato Completo ()

Bachillerato Incompleto ()

Bachillerato Incompleto ()

Técnico ()

Técnico ()

Tecnológico ()

Tecnológico ()

Universidad ()

Universidad ()

Otro () ¿Cuál?: _____

Otro () ¿Cuál?: _____

6. ¿En qué trabaja su papá?

7. ¿En qué trabaja su mamá?

II. SOBRE EL IDIOMA INGLÉS

1. ¿Cuántos años ha estudiado en este colegio?

_____.

2. ¿En qué otros colegios ha estudiado?

3. De las siguientes asignaturas ordene de 1 a 5 cuál considera es la más importante. 1 equivale a la más importante para usted y 5 es la de menor importancia.

Matemáticas () Español () Sociales ()
Inglés () Biología ()

4. ¿Le gusta la clase de inglés?

SI () NO () ¿Porqué?

5. ¿Le gusta el inglés?

SI () NO () ¿Porqué?

6. ¿Ha tomado cursos de inglés antes?

SI () NO () ¿Cuándo y dónde?

7. ¿Ha viajado a un país donde se hable inglés?

SI () NO () ¿A cuál (es)? _____

8. ¿Usted ve películas en inglés?

SI () NO ()

9. Si la respuesta es sí, ve las películas con:

- a. Subtítulos en español ()
- b. Subtítulos en Inglés ()
- c. Sin subtítulos ()

10. ¿Le gusta la música en inglés?

SI () NO ()

11. ¿Entiende las letras de las canciones en inglés? Marque con una 'X' la opción que corresponda

NADA () POCO () MAS O MENOS () BASTANTE ()

12. ¿Cómo calificaría usted su desempeño en el idioma inglés? Marque con una 'X' la opción que corresponda

BAJO () MEDIO () ALTO ()

13. ¿Piensa que el inglés es importante para algo en su vida?

SI () NO () ¿Para qué?

14. ¿Le sirve el inglés para su vida cotidiana? ¿Para actividades prácticas?

SI () NO () ¿Para qué?

15. De las siguientes formas de comunicación en inglés, ¿en cuáles interactúa usted? Marque con una 'X' la opción que corresponda

Habla con alguien () ¿Con quién? _____

Chatea con alguien () ¿Con quién? _____

Pertenece a un club de conversación ()

¿A cuál? _____

16. Marque con una 'X' qué recursos tiene en su casa que le sirvan para practicar inglés

GRABADORA ()

INTERNET ()

COMPUTADOR ()

TEXTOS EN INGLÉS ()

TELEVISIÓN ()

DICCIONARIO DE INGLÉS ()

T.V. CABLE ()

LECTURAS EN INGLÉS ()

JUEGOS EN INGLÉS ()

MÚSICA EN INGLÉS ()

OTROS () ¿CUÁLES?

17. ¿De los recursos que usted tiene en su casa, cuáles utiliza para practicar inglés?

16. Marque con una 'X' qué recursos tiene en el colegio que le sirvan para practicar inglés

GRABADORA ()

TEXTOS EN INGLÉS ()

COMPUTADOR ()

DICCIONARIO DE INGLÉS ()

TELEVISIÓN ()

LECTURAS EN INGLÉS ()

T.V. CABLE ()

MÚSICA EN INGLÉS ()

JUEGOS EN INGLÉS ()

INTERNET ()

OTROS () ¿CUÁLES?

18. ¿De los recursos que usted tiene en el colegio, cuáles utiliza para practicar inglés?

19. ¿Cómo es su relación con su profesor (a) de inglés? Marque con una 'X' la opción que corresponda

BUENA () REGULAR () MALA ()

¿Por qué?

20. ¿Qué profesor (a) de inglés le ha enseñado más del idioma? ¿En qué grado?

III. SOBRE PRÁCTICA DEL INGLÉS

1. ¿Alguno de sus familiares habla, lee, escribe en inglés?

SI () ¿Quién?: _____ NO ()

2. ¿Ese familiar le ayuda cuando necesita realizar trabajos y tareas en inglés?

SI () NO () ¿Por qué?

3. ¿El familiar mencionado vive con usted?

SI () NO ()

4. ¿Alguien diferente a un familiar le ayuda cuando necesita realizar trabajos y tareas en inglés?

SI () ¿Quién?: _____ NO ()

5. ¿Cómo le ayudan cuando usted necesita resolver dudas o trabajos en inglés? Marque con una 'X' la opción que corresponda

De ninguna forma ()

Le explican ()

Le hacen el trabajo o tarea ()

Le resuelven las dudas ()

6. ¿Cómo calificaría usted el desempeño de su familiar o la persona que lo asesora en el idioma inglés? Marque con una 'X' la opción que corresponda

BAJO () MEDIO () ALTO ()

GRACIAS!