

EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

NATIONAL BILINGUAL PROGRAM: AN EXPLORATORY STUDY IN THE DEPARTMENT
OF ANTIOQUIA, COLOMBIA

PROGRAMME NATIONAL DE BILINGUISME: UNE ETUDE EXPLORATOIRE DANS
LE DÉPARTEMENT D'ANTIOQUIA, COLOMBIE

Doris Correa

Escuela de Idiomas Universidad de
Antioquia Calle 70 No 52 – 21
Medellín, Colombia
E-mail: doris.correa@udea.edu.co

Jaime Usma

Grupo de Investigación Acción y
Evaluación en Lenguas Extranjeras
GIAE Escuela de Idiomas
Universidad de Antioquia Calle 70
No 52 – 21 Medellín, Colombia
E-mail: jaime.usma@udea.edu.co

Juan Carlos Montoya

Grupo de Investigación Acción y
Evaluación en Lenguas Extranjeras
GIAE Escuela de Idiomas
Universidad de Antioquia Calle 70
No 52 – 21 Medellín, Colombia
E-mail: juan.montoyal@udea.edu.co

Este artículo reporta los resultados de una investigación cualitativa de caso en escenarios múltiples. El estudio fue realizado por algunos integrantes del Grupo de Investigación Acción y Evaluación (GIAE) y del Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE) de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, con el apoyo del Comité para el Desarrollo de la Investigación CODI, la Dirección de Regionalización y la Dirección de la Escuela de Idiomas.

RESUMEN

En este reporte de investigación se presentan los resultados obtenidos en un estudio exploratorio sobre la visión de algunos actores educativos con respecto a la forma en que el Programa Nacional de Bilingüismo se venía implementando en el Departamento de Antioquia, Colombia. Los resultados del estudio sugieren que si bien los participantes de este estudio no tenían mucha información con relación al programa, sí tenían mucho que decir con respecto a las acciones que el Gobierno había puesto en marcha para su implementación en Antioquia y sobre cómo lograr que estas pudieran contribuir de manera más efectiva y eficaz al desarrollo de los objetivos de la política.

Palabras clave: Programa Nacional de Bilingüismo, Políticas de lengua en Colombia, Reformas educativas, instrucción en inglés, escuelas públicas

ABSTRACT

This research report presents the results of an exploratory study conducted in the Department of Antioquia about the views that National Bilingual Program stakeholders had of the program itself and of the way it was being implemented in this region. Results from this study suggest that even though stakeholders did not have much information about the program, they did have a lot to say about the actions that the government had taken up to that moment in their localities and of the changes that were required for the program to effectively achieve its objectives.

Keywords: National Bilingual Program, language policy in Colombia, education reforms, English instruction, public schools

RÉSUMÉ

Ce compte-rendu de recherche présente les résultats obtenus lors d'une étude exploratoire sur les points de vue que certains acteurs éducatifs ont sur la façon dont le Programme National de Bilinguisme a été menée dans le département d'Antioquia, en Colombie. Ces résultats suggèrent que, bien que les participants aient peu de commentaires à faire sur ce programme, leurs positions face aux actions que le Gouvernement a mises en œuvre pour

Received: 2013-10-16 / Reviewed: 2014-04-02 / Accepted: 2014-04-07

le réaliser en Antioquia, ainsi que comment pouvoir contribuer de manière plus efficace pour atteindre les objectifs de cette politique linguistique, ont été riches et diverses.

Mots clés: Programme National de Bilinguisme, Politiques Linguistiques, Réformes Educatives, Instruction en anglais, Écoles Publiques.

Introducción

Con miras a aumentar sus niveles de competitividad en el contexto internacional y atraer mayor inversión extranjera, diferentes países de Latino América han venido reestructurando sus sistemas educativos y han adoptado políticas asociadas con el fortalecimiento del idioma inglés entre sus habitantes. Este es el caso de países como Chile, México y Costa Rica, los cuales han lanzado una serie de programas como: Programa Inglés Abre Puertas (Chile), Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (México) y Costa Rica Multilingüe, respectivamente. El objetivo principal de estos programas ha sido promover el aprendizaje del inglés en todo el sistema educativo, comenzando desde la educación básica primaria, tanto en el sector público como en el privado.¹

Alineado con estas tendencias continentales, y dentro del contexto de diversos tratados comerciales internacionales; en el 2004, el Gobierno colombiano introdujo el *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia 2004–2019*, más tarde denominado por el mismo gobierno, como *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE)* y más recientemente, *Programa Nacional de Inglés*. Este programa, tal como el de los otros países de América Latina antes mencionados, tiene como objetivo la inserción del país en el mercado global mediante el mejoramiento del nivel de inglés de sus ciudadanos (MEN, 2005). Para lograr este objetivo, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), adoptó una serie de medidas generales que incluían el establecimiento del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) como el documento base para determinar los niveles de suficiencia en inglés esperados para los estudiantes y docentes en Colombia, el establecimiento de

estándares básicos de enseñanza y aprendizaje del inglés a partir de este marco, y la contratación de entes externos como el Concejo Británico (CB) para liderar programas de capacitación de docentes dentro y fuera de las universidades mediante el uso de paquetes de desarrollo profesional (DP) importados como el *Teaching Knowledge Test o TKT* y el *In-service Certificate in English Language Teaching o ICELT* (González, 2007; Usma, 2009a). Así mismo, las secretarías de educación departamentales, comenzaron a adoptar sus propias medidas. En Antioquia por ejemplo, el Gobierno creó una Gerencia de Bilingüismo y a través de ella comenzó a organizar mesas de bilingüismo en diferentes subregiones del departamento, algunos programas de capacitación para docentes tanto de primaria como de secundaria y algunos programas de inmersión en inglés.

A pesar de la enorme cantidad de publicaciones respecto a estas medidas² en el momento en que se llevó a cabo este estudio, no existían reportes de investigación que dieran cuenta de la visión que los diversos actores responsables de la implementación de la política; como los docentes de inglés, los rectores de las Instituciones Educativas (IE) y los secretarios de educación; tenían sobre dichas medidas.

Convencidos de la necesidad de que las voces de estos actores fueran escuchadas por los funcionarios del MEN, encargados de la política, así no fuera ya durante la etapa de su formulación, sino durante la etapa de implementación; en el 2009, algunos investigadores del Grupo de Investigación Acción y Evaluación (GIAE) y del Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE) de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia decidimos viajar a las nueve regiones

1 Información adicional sobre estos programas puede ser consultada en las siguientes páginas web: Programa Inglés Abre Puertas <http://www.ingles.mineduc.cl/>, Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica <http://www.pnieb.net/inicio.html>, y Costa Rica Multilingüe <http://www.crmultilingue.org/inicio/>

2 Ver Ayala & Álvarez, 2005; Cárdenas, 2006; Cárdenas & Hernández, 2011; De Mejía, 2004 & 2006; De Zárate, 2007; Escobar, 2013; Gómez, 2007; González, 2007, 2009 y 2010; Guerrero, 2008, 2010a y 2010b, Herazo, Jerez, & Lorduy, 2012; Miranda & Echeverry, 2011; Sánchez & Obando, 2008; Usma, 2009a y 2009b, y Valencia, 2013 entre otros.

del Departamento de Antioquia y dialogar con dichos actores sobre la política. Específicamente, queríamos averiguar las acciones que el Gobierno había estado tomando para su implementación y la forma en que estas podrían modificarse con el fin de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia.

Para una mayor comprensión de cómo se llevó a cabo el estudio, hemos dividido este artículo en cuatro partes principales. La primera presenta las teorías que informaron tanto nuestras visitas a las regiones como la metodología de investigación. La segunda provee detalles sobre el tipo de investigación realizada: los métodos de recolección y análisis de datos, y las características demográficas de los participantes. La tercera presenta un resumen de las acciones tomadas por el Gobierno Departamental en el proceso de implementación de la política y da cuenta de las visiones de los participantes sobre ellas. La cuarta y última parte discute los hallazgos a la luz de las teorías presentadas en el marco teórico y presenta algunas conclusiones sobre la investigación.

Marco Teórico

Este estudio se enmarca dentro de lo que Heck (2004) llama una “perspectiva alternativa” (p.159), y Levinson, Sutton y Winstead (2009) lo definen como un enfoque crítico sociocultural (p.778). En efecto, el estudio no asumió el problema, como es usual, desde una “perspectiva tradicional”, sino que este se construyó o negoció con los implicados en la política —los docentes, rectores, secretarios de educación, y otras personas que habían participado en la formulación e implementación de la política, las personas clave— en aquellas arenas sociales donde la política operaba: las IE públicas del Departamento (Levinson et al., p.769). Además, el estudio no buscaba simplemente conocer las barreras que obstaculizan la implementación de la política, los recursos existentes en las IE de las diferentes regiones y municipios, o si los cambios llevados a cabo a raíz de la política habían sido efectivos o habían producido los resultados esperados, como es frecuente en los estudios

tradicionales sobre implementación de políticas (Heck, 2004, p.65). En su lugar, el estudio buscaba conocer cómo la política y las acciones tomadas por el Gobierno durante la implementación de la política “estaban siendo leídas e interpretadas por aquellos llamados a implementarlas” en las IE (Heck, 2004, p.27); es decir, los docentes, rectores y coordinadores de área.

Adicionalmente, tal y como lo proponen Levinson et al. (2009), el estudio exploró las formas en que estos y otros actores, como los secretarios de educación, los alcaldes y las personas clave, se habían involucrado en el proceso de implementación de la política y qué variantes proponían, dándole así mayor participación y agencia a estos actores y haciendo posible que una mayor cantidad de voces y perspectivas tomaran parte en la deliberación. Por otro lado, siguiendo agendas críticas, el estudio trató, a través de la publicación de reportes de investigación y de artículos como este, de llevar estas voces a las altas esferas de la política de forma que pudieran ser escuchadas por las personas encargadas de su implementación. Además, el estudio trató de contribuir a la redefinición de las acciones del MEN de forma que estas estuvieran más en consonancia con “las realidades, las necesidades y aspiraciones de los actores previamente silenciados por la política” (Marshall, 1997 en Heck, 2004, p.33).

Finalmente, el estudio se alineó con los discursos democráticos sobre profesionalización propuestos por Day y Sachs (2009), y Whitty (2002) con base en Apple (1996). Contrario a los discursos tradicionales y gerenciales de DP, los cuales han predominado en el área, los discursos democráticos sobre profesionalización no buscan su legitimidad a través del establecimiento de políticas y de objetivos corporativos diseñados por el Gobierno central y atados al cumplimiento de unos estándares. Tampoco se enfocan en la eficiencia o efectividad o se empeñan en satisfacer las demandas de los regímenes de rendición de cuentas (Day & Sachs, 2009, pp. 7–8). Estos discursos promueven la participación genuina de los actores educativos en las políticas (Whitty, 2006,

p. 14). Su énfasis reside en reformas educativas diseñadas y controladas localmente, y en la construcción de alianzas entre docentes, estudiantes, padres de familia y demás actores educativos (Day & Sachs, 2009). De acuerdo con estos discursos, si los docentes han de contribuir a las agendas sociales y de estandarización del Gobierno, se les debe permitir trabajar con otros actores en la construcción de estas agendas y se les debe dar “el apoyo y la confianza para crear nuevas prácticas y propuestas de trabajo que contribuyan a una sociedad más vibrante y justa” (Whitty, 2002, p.8, citando a Fielding, 2004)

Metodología de Investigación

Este estudio se enmarca dentro de los estudios cualitativos en el campo del estudio de políticas y utiliza una metodología de caso en escenarios múltiples (Heck, 2004, p. 220). En efecto, el estudio “se enfocó en cómo los participantes construían su realidad social, y derivó sus datos del medio que rodeaba a los participantes” (p. 215). Además, su objetivo no era probar una hipótesis sino “describir el fenómeno en gran detalle... y producir resultados que fueran contextualizados en lugar de generalizables” (p. 216). Por otro lado, tal como los estudios de caso, este se enfocó en “entender un fenómeno contemporáneo” (p. 208) (la forma en que la política estaba siendo leída e interpretada por aquellos llamados a implementarla), en su lugar real (las IE). Adicionalmente, el estudio se apoyó en múltiples fuentes de datos (entrevistas individuales, grupos focales, documentos, records) con el fin de “obtener un entendimiento profundo y contextualizado del fenómeno” (p. 218). Finalmente, utilizó datos provenientes de diferentes sitios (p. 220): las IE de 21 municipios del departamento.

Participantes.

Para la realización de este proyecto se seleccionaron 21 municipios distribuidos en las 9 subregiones del Departamento de Antioquia, a saber: Urabá, Occidente, Suroeste, Aburrá, Oriente, Magdalena Medio, Norte, Nordeste y Bajo Cauca. En cada

una de estas subregiones se seleccionaron dos municipios: el de mayor y el de menor número de habitantes. En el caso de las subregiones con mayor número de municipios, se seleccionó un tercer municipio con un número intermedio de habitantes. En total se visitaron 36 IE, y se contó con la participación de 180 docentes de inglés (DI), 97 de primaria y 83 de secundaria. Además, se contó con la participación de 56 autoridades educativas (AE), incluyendo 31 rectores, 7 coordinadores del área de humanidades o de la asignatura del inglés en sus instituciones, 15 secretarios de educación, 1 alcalde y 2 jefes de núcleo. Finalmente, se contó con 16 personas clave (PC) que habían tenido que ver con la formulación e implementación de la política. Estas PC fueron distribuidas así: 2 funcionarios del MEN, 2 del CB, 5 de la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia (SEDUCA) y 7 docentes de universidades y centros de idiomas del país.

Métodos de recolección y análisis de datos.

El trabajo de campo de este estudio se realizó entre marzo de 2009 y marzo de 2010 e integró datos cualitativos con algunos de carácter cuantitativo. Entre los datos cuantitativos se contó con encuestas con información demográfica de los participantes. Entre los datos cualitativos se incluyeron grupos focales con los docentes de inglés; entrevistas individuales a los rectores, coordinadores académicos, jefes de núcleo, secretarios de educación, alcaldes y personas clave en la reforma; y documentos maestros.

El análisis de la información se realizó de forma deductiva-inductiva y por etapas (Heck, 2004). Primero se construyó el perfil demográfico de los participantes con la ayuda de *Excel*. Luego se analizaron todos los datos cualitativos mediante el uso de *NVivo 9*. Para hacerlo, se crearon unas categorías iniciales correspondientes a los aspectos sobre los cuales se quería tener las visiones de los participantes, tales como “acciones tomadas por SEDUCA,” o “recomendaciones de los actores.” Luego se crearon otras categorías que fueron emergiendo de los datos. Estas categorías fueron la base para construir

una narrativa que resumiría los hallazgos y las conclusiones. Con el ánimo de garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, a medida que se escribía esta narrativa, se realizaban sesiones conjuntas entre los investigadores donde se discutían los hallazgos, se revisaban las categorías y subcategorías emergentes, y se llegaba a consensos sobre lo encontrado y la forma de nombrarlo.

Hallazgos

Esta sección recoge las principales acciones que SEDUCA llevó a cabo en el Departamento de Antioquia, como parte del proceso de implementación de la política hasta el año 2009, la visión de los participantes en el estudio sobre dichas acciones y las que serían necesarias implementar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país.

Acciones Tomadas en Antioquia.

Como se explica en la introducción, con el fin de cumplir su objetivo de aumentar el nivel de inglés de los ciudadanos colombianos, el Gobierno Departamental, a través de SEDUCA, llevó a cabo una serie de acciones en el Departamento de Antioquia. Dentro de estas gestiones se encontraban la creación de una Gerencia de Bilingüismo para el departamento en el año 2007, el lanzamiento de unas mesas municipales y departamentales de bilingüismo, al igual que la creación de unos programas de capacitación de docentes. La Gerencia de Bilingüismo simulaba lo que se había hecho a nivel nacional con la creación de una Gerencia Nacional de Bilingüismo, la cual coordinaba las distintas acciones que el MEN planeaba liderar para la divulgación e implementación de la política en los diferentes departamentos.

Las mesas de bilingüismo eran espacios en los que los docentes del área de inglés tanto de primaria como de secundaria, incluyendo algunos de las áreas rurales, compartían experiencias, evaluaban los aciertos y aspectos a mejorar en el área, hacían acuerdos sobre aspectos de la enseñanza o la evaluación, diseñaban planes de área comunes para las IE, analizaban las Pruebas de Estado, conocidas

como *Pruebas Saber* (Antes Pruebas ICFES),³ discutían los estándares de inglés y creaban materiales de trabajo, entre otras actividades (1AE, DI de 7 municipios). En Antioquia se podían distinguir dos tipos de mesas: las municipales y las subregionales. A nivel municipal, las mesas congregaban a docentes de varias IE, los cuales se reunían en su tiempo libre y por iniciativa propia, lo que hacía difícil la continuidad. Así, mientras unas mesas de trabajo tenían una reunión mensual, otras lo hacían de forma bimensual y otras no se habían reunido más que una o dos veces en el último año (1AE, DI de 3 municipios).

Las mesas departamentales se programaban más esporádicamente que las municipales, y reunían menos docentes, pues para asistir a ellas se tenía como requisito ser docente vinculado y tener cierto nivel de inglés. Además, contaban con un apoyo variado: mientras que en algunos municipios se contaba con el respaldo de las Secretarías de Educación, quienes aportaban desde permisos remunerados hasta apoyo directo para los desplazamientos a Medellín o a otros municipios, en otras regiones solo se contaba con el permiso para asistir y los docentes debían buscar por ellos mismos la forma de desplazarse (DI de 2 municipios y 2 AE de 2 municipios).

Los programas de capacitación consistían en cursos de inglés y de metodología contratados por SEDUCA con diversas organizaciones del departamento para ser dictados a los docentes encargados de la enseñanza del inglés tanto en primaria como en secundaria. En Antioquia, estos se dieron por etapas. En una primera etapa, a principios del año 2005, las capacitaciones estuvieron a cargo del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, tuvieron una duración de cuatro meses y se desarrollaron en sesiones de 8 horas semanales, para un total de

3 Estas Pruebas de Estado son aplicadas a todos los estudiantes al finalizar el grado 11, último año de estudios secundarios en Colombia. Ellas están alineadas con el Marco Común de Referencia Europeo y evalúan las áreas básicas, incluyendo el área de inglés, con relación a la comprensión lectora, la gramática y el vocabulario.

128 horas presenciales. Estas capacitaciones estuvieron dirigidas a todos los docentes de secundaria, independientemente de la asignatura que tuvieran a cargo y se enfocaron inicialmente en el desarrollo de la lengua. Posteriormente, ellas abordaron aspectos metodológicos como la planeación de clases y el desarrollo de proyectos. En la capacitación participaron 7 municipios piloto: Don Matías, Santa Rosa, Necoclí, Puerto Nare, Rionegro, Amagá y Cisneros (1 PC).

La segunda etapa de las capacitaciones estuvo a cargo de la Universidad Nacional y se realizó en el 2008. Esta institución desarrolló cinco “seminarios-taller” en las distintas subregiones, cada uno con una duración de aproximadamente 16 a 18 horas semanales. Los talleres se programaban los fines de semana y se ofrecieron aproximadamente 218 docentes de diversas asignaturas. Su objetivo era mejorar el desempeño oral y escrito en inglés de los docentes y capacitarlos en áreas tales como la evaluación de los aprendizajes, el uso de las nuevas tecnologías, y la implementación de estándares de inglés propuestos por el MEN con base en el MCRE (1 PC).

Simultáneamente con estas capacitaciones, SEDUCA, en común acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, ofreció varios programas de inmersión para docentes de inglés en diferentes puntos del país y del departamento. Las inmersiones eran unos programas en los cuales los docentes de inglés se desplazaban a otras regiones del país y del departamento con el propósito de estar inmersos en la lengua por unos días, al tiempo que adquirirían conocimiento sobre cómo enseñarla. Las inmersiones que se realizaron en las diferentes subregiones del Departamento de Antioquia tuvieron lugar a mediados del 2008 y se ofrecieron a través de nueve talleres de metodología de enseñanza de inglés. Los talleres contaron con la participación de aproximadamente 180 docentes de colegios oficiales regionales (MEN, 2008). Las inmersiones a nivel nacional se realizaron en San Andrés, Barranquilla y Armenia (MEN, 2008 y 2009). Sin embargo, a estas inmersiones solo asistieron tres de los 180 docentes participantes en este estudio.

Visión de los participantes sobre la gerencia de bilingüismo.

De acuerdo con los participantes de este estudio, en nuestro departamento la gerencia de bilingüismo no fue muy efectiva debido a cuatro aspectos principales: primero, los gerentes en general no contaban con formación avanzada en temas relacionados con el bilingüismo o con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, esto era importante si se tiene en cuenta que ellos eran los encargados de la toma de decisiones en torno a la implementación de la política en el departamento y de hacer las contrataciones para la formación de maestros en las distintas subregiones. Segundo, los gerentes eran reemplazados continuamente, inclusive varias veces durante una misma administración, lo que impedía la continuidad de los programas. La primera gerente, por ejemplo, fue reemplazada tres veces entre el 2007 y 2010. Además, no pertenecía al área sino que era médica de profesión. (Periódico el Mundo, 13 de Enero de 2007)

Tercero, la Gerencia no había suministrado información adecuada sobre la política o los programas que comprendía a los diversos actores educativos del departamento. En efecto, en por lo menos 18 de los 20 municipios visitados, los distintos actores manifestaron tener un conocimiento muy limitado de la política y no tener claro cuáles eran las metas del programa, el plan para lograrlas y el tipo de apoyo proveído. Por último, la gerencia había asignado contratos sin una convocatoria abierta en la que primaran criterios académicos, capacidad instalada y experiencia de las instituciones oferentes. Esto hizo que, a pesar de que la ciudad de Medellín contaba con varios programas con trayectoria en la preparación de docentes de inglés, las capacitaciones fueran asignadas a instituciones que si bien tenían renombre en la ciudad, no poseían dicha trayectoria (3 PC).

Los participantes sugirieron, entonces, que se contrataran personas idóneas para liderar las acciones de mejoramiento del inglés en el departamento, y que estas personas se mantuvieran

en sus cargos el tiempo suficiente para lograr la continuidad de los procesos. Además, pidieron que se les diera mayor información sobre la política, pues esta había llegado a los municipios tarde y fragmentada. Finalmente, solicitaron que las capacitaciones fueran asignadas a entidades con trayectoria en la preparación de docentes de inglés, como la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Visión sobre las mesas de bilingüismo.

Los participantes de este estudio mostraron bastante empatía con respecto a estas. En 17 de los 20 municipios visitados, por ejemplo, se reconoció que los formadores contratados contaban con muy buen nivel de inglés, capacidad de despertar interés y muy buena formación didáctica. Además, destacaron que algunas de las mesas habían logrado, a partir de los estándares, la elaboración de cartillas de inglés que les servirían de apoyo para la enseñanza de este idioma en las instituciones (DI de 3 municipios). Por otro lado, algunos elaboraron una guía turística en inglés (DI de 1 municipio), y otros más diseñaron unas guías de trabajo en las que ellos alineaban los estándares de competencia de inglés proveídos por el Marco con los contenidos de los cursos que tenían a cargo. (DI de 6 municipios).

Sin embargo, los participantes pidieron el desarrollo de estándares que estuvieran en concordancia con la realidad de las regiones: que fueran “más aterrizados” (DI de 3 municipios), menos “elevados” (1 AE, DI de 4 municipios), menos difíciles de cumplir (2 AE de 2 municipios; DI de 3 municipios), y más relacionados con los criterios de evaluación (2 AE de 2 municipios, DI de 5 municipios), pues existe una gran desconexión entre las competencias que aparecen en los estándares y las que aparecen en las Pruebas Saber (DI de 1 municipio).

Visión sobre los programas de capacitación.

En general, los participantes en nuestro estudio parecían apreciar la oportunidad que se les

brindaba de participar en las inmersiones y los cursos de capacitación, ya que les permitían adquirir algunos materiales para la enseñanza del inglés, mejorar su motivación por el idioma y practicar dicha lengua (3 AE de 3 municipios, DI de 3 municipios). Por otro lado, las inmersiones les brindaban “una oportunidad de mejorar la escucha y el habla, y estar en contacto diario con los hablantes nativos en sus hogares” (1 PC). Sin embargo, ellos veían enormes fallas en estos programas dentro de las que se encontraban las siguientes seis:

Desarticulación y falta de continuidad.

Con respecto a este punto, los participantes anotaban cómo algunas de las instituciones que habían brindado las capacitaciones se habían enfocado en la parte de adquisición de la lengua, mientras que otras habían trabajado la didáctica, el uso de las TIC y los estándares, sin conectar los temas tratados por las primeras. Esto hacía que los procesos que se iniciaban en una de las capacitaciones se vieran interrumpidos en las otras, y que muchos de los docentes se sintieran confundidos con respecto a los objetivos de los programas y desmotivados a continuar en ellos (DI de 4 municipios y 2 PC). Por otra parte, los docentes que participaban frecuentemente en una capacitación no podían participar en la siguiente, pues se daba predilección a los que no habían participado en ninguna (DI de 15 municipios). Los participantes sugirieron, entonces, que las entidades a cargo de las capacitaciones se comunicaran entre sí para poder ofrecer programas más continuos y coherentes.

Baja cobertura.

En relación con este punto, los participantes se quejaban de que a los cursos de capacitación se invitaba primero a los docentes de las normales, y los cupos que quedaban se repartían a los docentes de inglés de las otras IE, lo que generalmente dejaba un solo cupo por institución o por municipio (DI de 10 municipios). Dicho cupo era generalmente asignado a los docentes contratados en permanencia, no a los contratados en provisionalidad, y a los

docentes que les faltaba más de cinco años para su jubilación. Esto hacía que muchos no pudieran siquiera aspirar a participar en las capacitaciones (7 AE de 7 municipios y DI de 1 municipio).

Para remediar la situación, algunos participantes sugirieron que se garantizara el cupo a todos los docentes de todos los niveles, incluyendo a los contratados en provisionalidad (DI de 19 municipios y 6 AE de éstos municipios) y a los docentes de las zonas rurales, ya que estos habían sido relegados de todo el proceso (DI de 2 municipios y 1 AE). Otros sugirieron que se garantizara el cupo por lo menos a los docentes más jóvenes y con menos experiencia, ya que ellos podrían aprovechar las capacitaciones más que aquellos próximos a jubilarse (DI de 2 municipios y 1 AE).

Heterogeneidad en la composición de los grupos.

Acercas de este punto, los participantes de nuestro estudio aseveraron que en muchas ocasiones se combinaban en un solo curso a los docentes de primaria y secundaria, sin tener en cuenta que las expectativas, necesidades, niveles de lengua y conocimiento pedagógico de ambos grupos eran distintos. Además los docentes de primaria nunca habían recibido formación en lengua extranjera en su desarrollo profesional, mientras que la mayoría de los docentes de inglés de secundaria contaban con una licenciatura en la enseñanza del mismo (DI de 5 municipios y 1 AE). En otras ocasiones, se asumía que todos los docentes estaban en nivel cero de inglés y los reunían en un mismo curso, sin hacerles ningún tipo de nivelación (DI de 5 municipios). Tal diversidad de niveles no solo hacía que en algunas ocasiones los cursos de inglés tuvieran que ser dictados en español (DI de 1 municipio), sino que desmotivaba a los docentes más avanzados a seguir asistiendo a las sesiones, pues no sentían que estuvieran progresando en su nivel de inglés (DI de 3 municipios). Los participantes sugirieron, entonces, que los grupos se conformaran bien fuera por el nivel de lengua (1 AE de 1 municipio), o de acuerdo con el grado que el

docente tuviera a cargo para así obtener un mejor resultado (1 AE de 1 municipio).

Contenidos inadecuados de los cursos.

Respecto a este punto, los participantes de nuestro estudio se quejaron de cuatro aspectos principales: Primero, de que estos en ocasiones eran repetitivos, (DI de 2 municipios); Segundo, de que estos frecuentemente estaban orientados a los docentes de secundaria, a pesar de que los maestros de primaria también debían enseñar inglés y estaban mucho menos preparados que ellos para hacerlo (DI de 12 municipios); Tercero, de que no se les daba la oportunidad de practicar lo aprendido (DI de 8 municipios y 1 PC), y Cuarto, de que una vez culminados estos cursos no existía un buen acompañamiento a los docentes por parte de SEDUCA en la institución educativa en la que trabajaban. Por lo tanto, ellos no tenían forma de saber qué tan bien estaban aplicando lo aprendido en las capacitaciones (DI de 8 municipios y 1 PC).

Los participantes recomendaron, por tanto, revisar los contenidos y el enfoque de los cursos de forma que estos puedan responder a las necesidades tanto de los docentes de primaria como de los de secundaria. Además, pidieron incluir en los cursos mayor información sobre el uso de las TIC y de los estándares, pues la que tuvieron no fue suficiente. Finalmente, sugirieron que SEDUCA dispusiera en cada municipio de una persona con una excelente formación lingüística y pedagógica en inglés. Dicha persona podría brindar asesoría a los docentes sobre aspectos metodológicos y de contenido una vez concluidas las capacitaciones (DI de 6 municipios, 6 AE). Además, esta persona podría apoyar las mesas de bilingüismo y rotar por las diferentes IE, trabajando con los docentes (DI de 1 municipio).

Pocos espacios para asistir a las capacitaciones y para difundir lo aprendido.

En lo que concierne a este punto, los participantes manifestaron estar inconformes porque las capacitaciones eran casi siempre programadas en lugares

apartados y los fines de semana, para que ellos no tuvieran que cancelar sus clases durante la semana. Esto impedía que muchos de ellos asistieran, pues durante los fines de semana tenían que atender a sus familias o tenían otros compromisos ya adquiridos (1 PC, 1 AE y DI de 1 municipio). Por otra parte, aquellos que podían asistir generalmente carecían de tiempo para multiplicar el conocimiento adquirido pues, simultáneamente con las clases de inglés, debían preparar las Pruebas Saber (DI de 1 municipio), hacer todas las tareas relacionadas con la acreditación (DI de 1 municipio), o simplemente cumplir con sus múltiples cursos y tareas dentro de las IE. Además, la mayoría de los docentes de primaria no tenían ni los conocimientos ni los materiales necesarios para dictar una lección básica de inglés, lo que hacía que tuvieran que invertir una gran cantidad de tiempo no solo estudiando los contenidos de la clase (DI de 5 municipios), sino también preparando todo el material que iban a utilizar (DI de 1 municipio).

110

Para solucionar estos problemas, los participantes recomendaron las siguientes seis acciones: (a) mayor apoyo económico para el desplazamiento y manutención de los docentes en los municipios en los que se ofrecen las capacitaciones (DI de 6 municipios y 1 AE), (b) más espacios de capacitación e inmersión en todas las regiones de forma que los docentes no se tengan que desplazar a otras regiones (DI de 5 municipios), (c) Utilización de la plataforma virtual del SENA (DI de 2 municipios) u otras plataformas virtuales (2 AE de 2 municipios) para el ofrecimiento de los cursos de forma que se puedan evitar problemas provocados por la falta de autorización o la falta de recursos para asistir a las capacitaciones, (d) Establecimiento de un calendario adecuado para que los docentes puedan capacitarse dentro de su jornada laboral y no durante los fines de semana o su tiempo de descanso (1 AE de 1 municipio), (e) revisión de los horarios en que se programan los cursos (4 AE de 4 municipios, DI de 4 municipios), y de los espacios donde estos se ofrecen (DI de 1 municipio), y (f) mejor seguimiento y evaluación de sus programas (DI de 2 municipios y 4 AE de 3 municipios), de forma

que se verifique el cumplimiento de las metas del PNB en cuanto a los niveles de inglés de los docentes y estudiantes.

Falta de condiciones adecuadas para practicar lo aprendido.

Para los participantes de este estudio, a la escasez de espacios para compartir lo aprendido se sumaba la falta de condiciones adecuadas para llevar a cabo su labor docente: los escasos recursos financieros, tecnológicos o didácticos de la mayoría de las IE, las dificultades de orden legislativo que nunca habían sido resueltas, y los problemas sociales que cada vez afectaban más a las regiones.

Escasos recursos financieros, tecnológicos y didácticos.

En cuanto a los recursos financieros, por lo menos dos rectores reportaron haber tenido que tomar los recursos de las transferencias que les hacía el estado y la nación por cada estudiante matriculado para cubrir los gastos más básicos de la institución. Sin embargo, el bajo número de estudiantes que tenían muchas IE en las zonas rurales y el bajo monto transferido a estas por cada estudiante hacían que los presupuestos asignados no alcanzaran para esto y mucho menos para promover el aprendizaje del inglés.

En relación con los recursos tecnológicos, algunos docentes sostuvieron que no contaban siquiera con grabadoras (DI de 1 municipio), o con televisores en las aulas de clase (DI de 2 municipios), y que las pocas grabadoras que tenían no funcionaban. Además, algunos de ellos tenían que pedir turno para usar el único DVD de la escuela y, en algunos casos, incluso habían tenido que traer el VHS de sus casas para poder ver películas con los estudiantes, pues la escuela no contaba con esta clase de equipos (DI de 1 municipio). Por último, un coordinador académico de un municipio reportó que en su IE habían tenido que vender empanadas durante un año con el objetivo de recoger los recursos necesarios para construir un laboratorio de idiomas y otro año para comprar los computadores para el

laboratorio. Así mismo, los participantes de dos de los municipios visitados reportaron estar usando en sus clases los computadores adquiridos a través de otro programa liderado por SEDUCA, denominado *Antioquia Virtual*.⁴ Se suponía que estos equipos serían utilizados para fortalecer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones, y no solo para el aprendizaje del inglés, como terminó sucediendo.

Con respecto a los recursos didácticos, los participantes de tres municipios se quejaron de estar trabajando con recursos muy limitados o, como decían coloquialmente, prácticamente “con las uñas”, pues no contaban con los libros, diccionarios o textos para la preparación de sus clases (DI de 4 municipios). Además, algunos reportaban haber tenido que “sacar plata de su propio bolsillo” para hacer las carteleras y las fotocopias y preparar el material para sus clases (DI de 4 municipios y 1 AE de 1 municipio), o haber tenido que pedirles a los niños que trajeran su propio material (DI de 2 municipios). Otros reportaron haber tenido que comprar “folleticos [de esos que] se suben a vender en los buses” para usarlos como guía (DI de 1 municipio).

Finalmente, aunque SEDUCA había dado algunos materiales, estos generalmente se distribuían a los docentes de las escuelas normales que asistían a las capacitaciones programadas por ellos (1 AE de 1 municipio). Dichos docentes trataban de compartirlos con los colegas de otras IE pero, como dice una AE: “es un solo juego [de libros] para 20 centros educativos; la limitación es demasiada”. Además, eran demasiado avanzados para el nivel de lengua de los docentes de primaria e incluso de los de secundaria. Así mismo sus temas estaban demasiado desconectados de la realidad de los estudiantes como para ser usados exitosamente (DI de 5 municipios, 1 AE de 1 municipio), lo que hacía que estos terminaran casi siempre guardados en un stand de la biblioteca sin nunca ser usados.

⁴ Información adicional sobre este programa se puede encontrar en la siguiente página: <http://www.seduca.gov.co/index.php/antioquia-virtual-siglo-xxi.html#Uz9AfKhdWS0>

Para solucionar todos estos problemas, los participantes sugirieron mayor inversión a nivel nacional, departamental y municipal en recursos tanto físicos como tecnológicos y didácticos, incluyendo textos escolares, equipos audiovisuales y de cómputo, software (DI de 17 municipios y 2 AE de 2 municipios), aulas de bilingüismo o laboratorio de inglés (DI de 13 municipios y 14 AE de 13 municipios) para todas las IE y no solo para las normales, pues esto va en detrimento de todas las otras IE (2 AE de 2 municipios).

Dificultades de orden legislativo.

Para los participantes, los programas de capacitación no darían frutos mientras no se atendiera a los problemas de orden legislativo que tenían: la falta de docentes capacitados en inglés en la primaria, la alta movilidad de los docentes, la baja intensidad horaria, el alto número de estudiantes por grupo y un sistema de evaluación inadecuado.

En cuanto al primer punto, los docentes veían como problemático que no se contrataran licenciados en inglés para la primaria. Además la mayoría de ellos no tenía ninguna preparación en esta área o muy poca y lo máximo que podían enseñar era el verbo *to be* y algunas reglas gramaticales (DI de 8 municipios y 1 PC). Por ejemplo, una de las AE, preguntó “¿cómo van a poder estos profesores desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes si ellos aún no las han desarrollado?”

En relación con la movilidad de los docentes de las IE, los participantes en nuestro estudio se quejaron de que muchos de los docentes de inglés de educación media eran contratados en provisionalidad, mientras se encontraba un docente en propiedad que pudiera ocupar la plaza vacante. Esto podía tomar meses o incluso años en aquellos lugares más apartados y de difícil acceso. Además, afectaba la continuidad de los procesos de mejoramiento al interior de las IE, pues los docentes comenzaban proyectos y actividades con los estudiantes que luego no podían terminar (DI de 1 municipio y 1 AE de 1 municipio). Dicha movilidad fue evidente en 6 de los municipios visitados,

y especialmente preocupante en uno de ellos donde los participantes dijeron haber tenido tres docentes de inglés distintos durante un solo año.

En cuanto a la intensidad horaria del inglés en las IE visitadas, según nuestros análisis, era en promedio de 1.3 periodos de clase en la primaria y de solo 2.6 en la secundaria, y cada periodo de clase era de solo 40-45 minutos, lo cual resultaba insuficiente, en especial si se comparaba con materias como el español, a las cuales se les asignaba cuatro y cinco periodos de clase semanales (DI de 1 municipio). Por otro lado, muchas veces estas clases de inglés eran utilizadas en otras actividades tales como capacitaciones, reuniones, preparación de proyectos para SEDUCA, actos cívicos o desfiles, y hasta para la hora del almuerzo (DI de 5 municipios). Otras veces, las clases se usaban para reforzar asignaturas que los docentes consideraban más importantes para los estudiantes, como es el caso del español y las matemáticas (DI de 4 municipios). El resultado, como un docente lo señaló, es que “simplemente pasan semanas y el estudiante no ha visto inglés”.

112

En lo que concierne al alto número de estudiantes por grupo, de acuerdo con las encuestas realizadas por los participantes en nuestro estudio, dicho número seguía siendo en promedio de 34 estudiantes en la primaria y de 41 estudiantes en la secundaria. Dicho número no solo era supremamente elevado, sino que afectaba muchísimo sus clases, pues les era imposible desarrollar en los estudiantes, de manera efectiva, las habilidades de comunicación y de escucha que el MCRE proponía (DI de 4 municipios y 3 AE).

En cuanto al sistema de evaluación, los participantes explicaron cómo las asignaturas de inglés y de español formaban parte de una sola área denominada “Humanidades”, y cómo al aprobar una de las dos asignaturas se aprobaba toda el área, lo cual era inadecuado, pues los estudiantes solo tenían que pasar español para ganar el área, lo que hacía que los estudiantes pusieran su empeño en esta materia y no en inglés (DI de 1 municipio). Además, sabían que el año solo lo podría reprobar el 5 por ciento de

los estudiantes, entonces descuidaban las materias que no les gustaban y esperaban no caer en ese 5 por ciento (1 PC, 2 AE, y DI de 2 municipios).

Para solucionar los problemas de personal, los participantes propusieron que se revisaran los perfiles académicos y las modalidades de contratos. Además pedían que se procurara tener una planta profesoral más estable, pues consideraban que los cambios frecuentes de maestros no ayudaban a consolidar un grupo bien capacitado (1AE). También sugirieron, que se exigiera un mejor perfil profesional a los docentes vinculados a la enseñanza de inglés en el departamento, pues en algunos municipios los docentes no tenían el nivel esperado para llevar a cabo su trabajo (DI de 9 municipios, 2 AE de 2 municipios y 1 PC), y que la enseñanza de inglés en la básica primaria y preescolar estuviera a cargo de docentes licenciados en esta área, tal y como se exige para la educación secundaria y media, pues esto garantizaría una mejor calidad de la enseñanza y el logro de las metas propuestas (DI de 8 municipios y 7 AE).

Para solucionar los otros problemas legislativos, los participantes propusieron: (a) un aumento significativo en las horas de enseñanza del inglés tanto en la primaria como en el bachillerato (DI de 8 municipios y 6 AE de 6 municipios), y matricular menos estudiantes por curso pues, como dijo uno de ellos: “para el inglés tiene que ser poquita gente, o sea, para que realmente se vean como frutos, tiene que ser poquita gente” (DI de 1 municipio), (b) revisar el sistema de evaluación de forma que los estudiantes que no rindan puedan reprobar el año (2 AE, DI de 2 municipios), y (c) que las asignaturas como el inglés y el español, que ahora conforman una sola área con una sola calificación, se separen, de forma que se les pueda exigir a los estudiantes aprobar cada una de las asignaturas por separado antes de obtener su título de bachiller (DI de 1 municipio).

Problemas sociales en las regiones.

Para los participantes, además de proveer los recursos suficientes y de atender a los problemas

de orden legislativo, el Gobierno Nacional debía atender a los múltiples factores sociales que afectaban las vidas de los estudiantes como la pobreza, la violencia intrafamiliar, el desempleo, el embarazo entre los adolescentes y los crecientes índices de prostitución y de violencia, los cuales a su vez se asociaban con el desplazamiento forzado, la drogadicción y el narcotráfico (DI de 4 municipios y 5 AE de los mismos municipios). Para ellos, todos estos problemas hacían que los estudiantes estuvieran más interesados en sobrevivir o en “rebuscarse la vida” que en aprender inglés. Además, estos factores hacían que el ingreso a la Universidad o el viajar a países de habla inglesa no fuera una posibilidad tangible para ellos (DI de 4 municipios). Finalmente, estos problemas hacían que los estudiantes no estuvieran muy motivados por estudiar, sino por empezar temprano a trabajar, bien fuera en una taberna, en una tienda, en un banco o cultivando la tierra con sus padres, ser mayordomos o ayudantes de finca, o casarse y tener hijos, entre otros (DI de 9 municipios).

Discusión y Conclusiones

Siguiendo agendas socio-críticas, este estudio tenía como objetivo dar una mayor voz a los actores educativos sobre la forma en que se venía implementando el PNB en el Departamento de Antioquia, y recoger diferentes recomendaciones sobre la forma en que dicha política podría lograr sus objetivos de forma más efectiva. Los resultados de este estudio sugieren que si bien los participantes no tenían una visión muy amplia y detallada de la política, pues nunca se les había hecho una presentación oficial de esta, ellos sí tenían una visión bastante elaborada, contextualizada y fundamentada sobre las acciones que el Gobierno Departamental había estado implementando en sus municipios, tales como el lanzamiento de programas de capacitación y de las mesas de bilingüismo. Además, tenían una gran cantidad de recomendaciones sobre cómo hacer más efectivas dichas acciones, con lo cual no solo demostraban un conocimiento profundo sobre sus necesidades lingüísticas y pedagógicas, sino también una visión mucho más holística y

democrática que la del Gobierno sobre la forma en que se deberían llevar a cabo reformas educativas del calibre del PNB.

En efecto, si bien la mayoría de los actores educativos no reclamaban mayor participación en las decisiones que los afectaban y mayor control sobre los programas de desarrollo profesional de maestros, como habría sido su derecho y como es propio de las agendas democráticas, los actores educativos participantes en este estudio sí expresaron algunas sugerencias. Entre estas, cabe resaltar la siguiente: que las acciones implementadas por el Gobierno Departamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país fueran más organizadas, relevantes, de fácil acceso y acompañadas de las reformas estructurales y legislativas correspondientes. Además, recomendaron que estas acciones fueran mucho más contextualizadas o basadas en investigaciones sobre la práctica y reflexión crítica de los docentes.

Es necesario que dichas propuestas sean escuchadas y tenidas en cuenta para otras versiones del programa. No podemos, como dice Guerrero (2010), seguir tratando a los docentes y a otros actores educativos como simples “técnicos” cuya labor es poner en marcha las decisiones tomadas por la parte alta de la organización, desconociendo su conocimiento y su valor. Si el Gobierno Nacional quiere mejorar los niveles de inglés en el país es necesario que, como lo proponen Day y Sachs (2009), y Whitty (2002), se propicie una participación genuina de los actores educativos, especialmente de aquellos que, como muchos de los participantes en este estudio, viven en las regiones más apartadas de nuestros departamentos, y no han sido tenidos en cuenta en los reportes hasta el momento suministrados por el Gobierno sobre cómo va el PNB.

Propiciar una participación genuina de los actores no es simplemente permitirles colaborar en el desarrollo de las agendas trazadas por el Gobierno. Es, como lo explica Whitty (2002), motivarlos a contribuir en la construcción de dichas agendas y darles asesoramiento en la construcción

de prácticas pedagógicas que estén de acuerdo con su contexto. Es también consultar con ellos los avances del programa de forma que los indicadores oficiales no muestren, como han venido haciéndolo hasta el momento, un gran avance en términos de inversión cuando lo que se experimenta, en realidad en los diversos municipios del país, es un gran atraso que nunca logra ser compensado con la inversión que se hace. Finalmente, es invitarlos a tomar parte en estudios como este, los cuales den cuenta de sus experiencias con el programa y de sus recomendaciones. Solo así se puede evitar que se sigan cometiendo los mismos errores que se han cometido hasta ahora, o que los recursos se destinen a cubrir las necesidades menos prioritarias.

Pero para que estos estudios cumplan con su misión real, ellos deben ser acogidos por los Gobiernos Nacional y Local en sus distintos eventos y espacios. Esta acogida, en nuestro país, aún no se ha dado. Ciertamente, el MEN y SEDUCA han venido convocando a las distintas universidades y secretarías involucradas con el programa a que presenten sus experiencias en diferentes encuentros nacionales y regionales, como el Encuentro de Instituciones de Educación Superior organizado por el Gobierno Nacional, o el Encuentro Nacional de Bilingüismo liderado por SEDUCA en Antioquia. Sin embargo, la visión que se presenta en estos eventos de lo que se está haciendo en cuanto a las políticas actuales es bastante limitada.

Además, estos eventos tienden a dejar de lado las voces de estos actores académicos e investigadores, quienes han mostrado críticas frente al diseño o la implementación de la política, dando cuenta mayoritariamente de los esfuerzos que las universidades y centros de lengua, que apoyan el programa, están haciendo por capacitar a los docentes en inglés. Por otra parte, dichos eventos no brindan un panorama completo de las dificultades y los aciertos que muchos de los rectores y docentes de inglés de las IE de los diferentes municipios de cada departamento perciben a diario al tratar de lograr las metas estipuladas por

el Gobierno con este programa. Tampoco pintan una imagen muy acertada de lo que muchos de los docentes de inglés, sobre todo los de primaria y de las áreas rurales, tienen que hacer en el día a día para enseñar esta materia, sin tener la formación disciplinar o pedagógica suficiente, sin haber tomado nunca un curso de inglés, como es el caso de algunos docentes, y sin disponer de los materiales adecuados que les permitan por lo menos entrenarse ellos mismos.

Si el país quiere que los programas que lanza para la promoción del inglés en nuestras IE pasen de ser “buenas intenciones en el papel” (Shohamy, 2006, p.143), tiene que ser más serio en cómo lo logra. El país requiere de una gran reforma en la que todos los actores educativos estén a bordo y en la que se hagan revisiones en todos los niveles: desde las personas que se tiene a cargo de las gerencias de bilingüismo, hasta las personas que están a cargo de la enseñanza del inglés en la primaria, la estructura curricular, la forma en que se asignan, desarrollan y evalúan los programas de capacitación y los recursos de todo tipo con los que cuentan las IE, entre otros. Hacer menos, es resignarse a que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia nunca mejore.

Referencias

- Ayala, J., & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 7, 7–26.
- Cárdenas, M. L. (August, 2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Presentación realizada en el 19th Annual English Australia education Conference, Perth, Australia. Recuperado de http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcac_funcs&PT=sl&X=getdoc& Lev1=pub_c07_07& Lev2=c06_carde
- Cárdenas, R., & Hernández, F. (2011). Towards the formulation of a proposal for opportunity-to-learn standards in EFL learning and teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 231–258.

- Correa, D., & Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *How Journal*, 20, 226–24.
- Day, C., & Sachs, C. (2009). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Berkshire, Inglaterra: Open University Press.
- De Mejía, A. M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 381–397.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152–168.
- De Zárate, M. (2007). Por un plurilingüismo desde la escuela primaria. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 58–60.
- Escobar, W. Y. (2013). Identity-forming discourses: A critical discourse analysis on policy making processes concerning English language teaching in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 45–60.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE: Issues in Professional Development*, 10, 27–45.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 34–49.
- Gómez, V. (2007). Educación bilingüe: El desafío de los maestros indígenas: Experiencia de las escuelas Cubeo del Río Cuduyarí-Vaupez. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 44–46.
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 309–332.
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 183–209.
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia: Tensions and possibilities in the expanding circle. En A. Kirpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 332–351). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Heck, R. (2004). *Studying educational and social policy theoretical concepts and research methods*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herazo, J. D., Jerez, S., & Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 199–213.
- Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767–795.
- Ministerio de Educación Nacional. (octubre-diciembre de 2005). Colombia Bilingüe. *Altablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (23 de junio de 2008). *Fullbright* apoya la enseñanza del inglés en Colombia. *Centro Virtual de Noticias de la Educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-163489.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de noviembre de 2009). Desde el 17 de noviembre, 80 docentes se 'sumergirán' en Barranquilla en un ambiente bilingüe. *Centro Virtual de Noticias de la Educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-209290.html>
- Ministerio de Educación Nacional (Día, mes 2009). Inmersión eje cafetero 2008. *Colombia aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-176040.html>.
- Miranda, N., & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del programa nacional de bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(29), 67–125.
- Sánchez, A. C., & Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism"? *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181–196.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, NY: Routledge.
- Usma, J. (2009a). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123–141.
- Usma, J. (2009b). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19–42.

- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 27–43.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Londres, Inglaterra: Paul Chapman.
- Whitty, G. (marzo, 2006). *Teacher professionalism in a new era*. Presentación realizada en el First General Teaching Council for Northern Ireland Annual, Belfast. Recuperado de <http://www.gtcni.org.uk/publications/uploads/document/annual%20lecture%20paper.pdf>

How to reference this article: Correa, D., Usma, J., & Montoya, J.C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un Estudio Exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.