

El bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos: elementos para su comprensión y explicación

Desde las voces de sus protagonistas



Jesús Alirio Bastidas Arteaga



Editorial
Universidad de Nariño

èditorial

Universidad de **Nariño**

El bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos: elementos para su comprensión y explicación

Desde las voces de sus protagonistas

El bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos: elementos para su comprensión y explicación

Desde las voces de sus protagonistas

Jesús Alirio Bastidas Arteaga

êditorial
Universidad de **Nariño**

Bastidas Arteaga, Jesús Alirio

El bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos : elementos para su comprensión y explicación - desde las voces de sus protagonistas / Jesús Alirio Bastidas Arteaga—1ª. ed. – San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

290 páginas : ilustraciones, gráficas, tablas

Incluye referencias bibliográficas p. 254 – 279, lista de abreviaturas p. 280 – 284 y reseña del autor p. 288 ISBN: 978-628-7771-70-3

1. inglés—Enseñanza aprendizaje 2. Metodología de enseñanza del inglés 3. Factores sociocultural y educativo 4. Ayudas audio-visuales 5. Estudiantes—Bajo nivel de aprendizaje--Inglés 6. Inglés—Modelos de enseñanza aprendizaje 7. Instituciones educativas—Educación básica secundaria 8. Área de inglés—Currículos

372.6521044 B326b – SCDD-Ed. 22



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1974



Universidad de Nariño
ACREDITADA EN 2015 (COPRE)
REGISTRADA EN 2015 (COPRE) 11 DE 2022

SECCIÓN DE BIBLIOTECA

El bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos: elementos para su comprensión y explicación. Desde las voces de sus protagonistas

© Editorial Universidad de Nariño

© Jesús Alirio Bastidas Arteaga

ISBN: 978-628-7771-70-3

Primera edición

Corrección de estilo: Luz Elida Vera Hernández

Diseño de cubiertas: Creadas con ayuda de inteligencia artificial Chat GPT y modificadas por Nathaly Johana Rivadeneira

Diagramación: Nathaly Johana Rivadeneira.

E-mail: nathaly.grafico@gmail.com

Fecha de publicación: Julio de 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño

Dedicado a:

Los grandes **protagonistas** del proceso de aprendizaje y enseñanza: **estudiantes y profesores** de inglés de las trece instituciones educativas del municipio de Pasto, así como a los **estudiantes** de los dos programas de licenciatura en idiomas de la Universidad de Nariño, quienes participaron y colaboraron activamente en la investigación entre 2016 y 2018.

Contenido

Introducción 11

Capítulo 1.

El bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato: un problema persistente 21

1.1 ¿Qué tanto se ha investigado sobre la calidad del proceso de AILE en Colombia? 24

1.2 ¿Qué evidencias existen para demostrar el bajo nivel de aprendizaje del inglés? 26

1.2.1 Voces de insatisfacción de autoridades académicas y educativas ..26

1.2.2 Mención del problema en estudios empíricos y reflexivos 28

1.2.3 Resultados del nivel de inglés en las pruebas estatales 39

Resumen..... 46

Capítulo 2.

Modelos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas 48

2.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras 50

2.2. Modelos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras 50

2.3. Proceso de aprendizaje de las lenguas 62

Resumen..... 87

Capítulo 3.

Contexto sociocultural y educativo	88
3.1. Metodología de la enseñanza del inglés.....	91
3.2. Papel del profesor	94
3.3. El currículo del área de inglés	99
3.3.1. Planeación del área de inglés.....	100
3.3.2. Aspectos curriculares	103
3.3.3. Escases de ayudas audio-visuales	107
3.4. Circunstancias de la comunidad local	112
3.4.1. Factores socioeconómicos	112
3.4.2. Imposibilidad de usar el inglés en el contexto	113
3.5. Papel de las políticas nacionales	116
3.5.1. Recursos financieros insuficientes.....	118
3.5.2. Imposición de decisiones curriculares del MEN.....	118
3.5.3. Incongruencia entre el PNB y las pruebas del ICFES.....	118
3.5.4. Requisitos de ingreso a la universidad	120
Resumen.....	122

Capítulo 4.

Proceso individual del aprendizaje del inglés	124
4.1 Factores inherentes al aprendiz	126
4.1.2 Factores relacionados con la cognición y la metacognición ...	143
4.1.3 Factores afectivos	148
4.1.4 Factores lingüísticos	151
4.2. Mecanismos internos de aprendizaje.....	154
Resumen.....	159

Capítulo 5.

Factores que contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera 161

5.1. Incidencia del contexto sociocultural y educativo	165
5.2. Incidencia del proceso individual de aprendizaje del inglés	169
5.3. Factores que tienen una mayor incidencia en el nivel de AILE de los bachilleres.....	173
Resumen.....	189

Capítulo 6.

Formulación de una teoría inicial para la comprensión y explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera 191

6.1 Presentación de la teoría a nivel descriptivo sobre el bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera.....	195
6.2. Presentación de la teoría en su nivel explicativo sobre el bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera	200
6.3. Primera hipótesis. El efecto de los mecanismos de aprendizaje	204
6.4. Segunda hipótesis. El efecto de los factores inherentes al aprendiz....	205
6.5. Tercera hipótesis: El efecto del Ambiente de Aprendizaje en el Aula..	207
6.6. Cuarta hipótesis. El efecto del Papel de la Comunidad Local.....	211
6.7. Quinta hipótesis. El efecto del Currículo Institucional	214
6.8. Sexta hipótesis. El efecto del Papel de las Políticas Nacionales provenientes del Estado y del MEN	218
6.8.1. Subhipótesis. El efecto del papel de los lineamientos académico-administrativos provenientes de las instituciones de educación superior a nivel nacional.....	218
6.9. Séptima hipótesis. El efecto de las Directrices de los Organismos Internacionales.....	221
Resumen.....	223

Capítulo 7.

Papel de los actores y organismos internacionales sobre las políticas educativas de un país	224
7.1. Actores y organismos internacionales y su incidencia en las políticas estatales	226
7.2. Incidencia de organismos internacionales sobre las políticas educativas de Colombia	229
7.3. Influencia de las Empresas Transnacionales y las Empresas Multinacionales	233
7.4. Incidencia de la globalización	236
7.4. Influencia de los organismos internacionales sobre las políticas de enseñanza del inglés en Colombia	238
Resumen.....	245
Conclusiones y recomendaciones.....	247
Referencias	254
Lista de abreviaturas.....	280
Lista de figuras	285
Lista de tablas	287

Introducción

Debido al crecimiento económico del país en la década de 1950, la educación primaria y secundaria se expandió en cuanto a número de estudiantes, número de instituciones educativas y número de profesores; sin embargo, la calidad de la educación era muy baja e ineficiente, se carecía de una organización administrativa a nivel nacional y regional, existía un alto nivel de analfabetismo, había escasez de recursos técnicos y materiales, existía un deficiente presupuesto nacional asignado a la educación e incluso se contaba con un alto déficit de profesores cualificados, especialmente, para la educación secundaria en todas las áreas del conocimiento (Ramírez y Téllez, 2006). Estos y otra serie de problemas a nivel político, económico y educativo se habían heredado de los sucesos ocurridos en el siglo XIX y mediados del siglo XX, debido a las constantes confrontaciones entre los partidos políticos, el poder de la iglesia católica y las guerras constantes, entre otros.

En consecuencia, por una parte, los gobiernos de la década de 1950 comenzaron a realizar esfuerzos para destinar un mayor presupuesto para la educación, parte del cual se destinó a la planificación de la educación, a la elaboración de programas y materiales de enseñanza y a la capacitación de los profesores, etc., con la asesoría de la Misión Pedagógica Alemana (Martínez et al., 2003). Por otra parte, las universidades del país comenzaron a diseñar nuevos

programas de educación para profesionalizar a los docentes de la educación secundaria para todas las áreas del conocimiento, dado el insuficiente número de egresados de la Escuela Normal Superior de Bogotá (1936-1951) y de las facultades de educación de la Universidad Nacional de Colombia (1933), Universidad Pedagógica de Colombia, sede de Tunja (1934) y Universidad de Antioquia (1953).

A partir de esa época, en el área de inglés, el gobierno de Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), concentró sus esfuerzos en una serie de actividades que contribuyesen al mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés. Entre ellas se destacan: dirección, organización y planeación del área de inglés a través de la creación del Instituto Electrónico de Idiomas (IEI) (Decreto 3092 de noviembre 21 de 1959) y del Instituto Lingüístico Colombo Americano (ILCA), creado en 1962 como producto de un convenio con la Universidad de California de los Ángeles (UCLA); emisión de programas analíticos de los idiomas extranjeros (MEN, 1962, 1974, 1982 y 1988), lineamientos curriculares (MEN, 1999), estándares del inglés (MEN, 2006), currículo sugerido (MEN, 2016) y derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016); cursos de capacitación y actualización sobre el desarrollo de la lengua inglesa y sobre metodología de enseñanza para los profesores de inglés del país, organizados en sus regiones, en las universidades del país, en San Andrés y Providencia, en los EE. UU., en Canadá y en la India, en las décadas de la segunda mitad del siglo XX y a principios del siglo XXI; provisión de aulas de informática y del curso *English Discoveries* a algunas instituciones, de textos de inglés, de ayudas audiovisuales (AV) y materiales online en las páginas web del MEN para uso de los profesores de inglés de primaria y secundaria en sus clases en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB

2004-2019); evaluación del nivel de dominio del inglés de los profesores y estudiantes del grado undécimo en el marco del PNB; alineación de las pruebas ICFES (Saber 11) y ECAES (Saber Pro), según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) con asesoría de la Cambridge University; capacitación para la ejecución de procesos de autoevaluación (AE) y elaboración de planes de mejoramiento en las instituciones; mejoramiento de los programas de educación en inglés de las universidades del país a través del Proyecto Colombian Framework for English (COFE-ELTO) y del PNB; certificación de la calidad de los programas de idiomas ofrecidos por academias e institutos de educación no formal, entre otras. Para la realización de las actividades anteriores, el MEN ha contado con la asesoría de la Agencia de Información de los Estados Unidos (USIS), la Comisión Fulbright, la Fundación Kellogg, el Centro Colombo Americano y el Consejo Británico, a través de la firma de convenios.

Es importante señalar que, debido a la escasez de profesores cualificados para enseñar este idioma en la década de 1950, los cuales habían sido certificados por el primer programa de Filología e Idiomas ofrecido por la Escuela Normal Superior (ENS) —cuyo legado proviene de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, creada en 1933—, entidad que dependía del Gobierno Nacional en 1936 y cuyos egresados en esta especialidad entre 1939 y 1942 sumaban 106 (Herrera, 1999), las universidades del país comenzaron a establecer nuevos programas de licenciatura en idiomas en la década de 1960. Al respecto, Ramos (2019) reporta la creación de 9 programas en las universidades: UPTC de Tunja (1961), Atlántico (1964), Javeriana (1966), Nariño (1966), Quindío (1967), Nacional de Colombia (1967), Antioquia (1967), INCCA de Bogotá (1968) y Tolima (1969). Es importante aclarar

que, según la información de Wikipedia, el programa de Idiomas y Literatura de la Universidad de Antioquia se creó en 1955.

Si bien el gobierno nacional a través del MEN y las universidades colombianas ha realizado todos los esfuerzos anteriores para el mejoramiento de la enseñanza del inglés en nuestro país, su historia demuestra la existencia de muchas voces de insatisfacción por los mínimos resultados de aprendizaje del inglés que los estudiantes han obtenido al final del bachillerato. Estos resultados han sido demostrados a través de las pruebas ICFES, de las evaluaciones realizadas como parte del PNB en la década inicial del 2000 y en las actuales pruebas Saber 11, aplicadas por el ICFES en las décadas del 2010 y 2020, las cuales indican que la mayor parte de bachilleres se ubican en los niveles AO y A1, según el Marco Común Europeo de Referencia. La persistencia de los anteriores resultados, a pesar de haberse implementado el PNB entre el 2004 y el 2016, motivó a realizar una investigación entre 2016 y 2018 para comprender los factores que pueden estar incidiendo en el bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato.

La revisión de la literatura sobre el tema ha permitido hacer referencia a los resultados de las investigaciones específicas sobre factores que afectan el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, tanto a nivel internacional como nacional. En los estudios publicados en diversas revistas internacionales se han encontrado correlaciones o explicaciones entre factores internos y el nivel de Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (AILE). Entre los factores estudiados están: de carácter biológico como la edad (Madrid, 1980) y el género (Nyikos, 1990; Zoghi et al., 2003); de tipo cognitivo como la motivación (Madrid et al., 1993; Dörnyei y Csizer, 1998; Alsayed, 2003; León, 2013;

López et al., 2014), el efecto de los conocimientos previos del inglés y la dificultad para aprenderlo (Souriyavongsa et al., 2013); y de carácter afectivo como miedo a cometer errores (Souriyavongsa et al., 2013). Los factores mencionados tienen una estrecha relación con el nivel de inglés que obtienen los estudiantes.

Los resultados de otras investigaciones muestran la existencia de varios factores externos de tipo contextual, que se correlacionan o explican el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria, medido a través de pruebas estandarizadas o pruebas de logro académicas de carácter institucional. Entre estos factores tenemos: clase social (Madrid, 1995), factores socio-económicos (Misbah et al., 2017; López et al., 2014; Rodríguez, 2015), aprendizaje temprano del inglés (Alsayed, 2003), y estudio del inglés en escuelas privadas (Santana et al., 2016). También se destacan los factores de tipo instruccional como: poca preparación de los profesores tanto en inglés como en metodología de la enseñanza (León, 2013; Souriyavongsa et al., 2013, Quesada et al., 2017), currículo inapropiado (Souriyavongsa et al., 2013), falta de recursos instruccionales y grupos numerosos (León, 2013). Por el contrario, algunos estudios han demostrado que la alta intensidad horaria para el estudio del inglés (Santana et al., 2016) y el nivel de frecuencia con el que se lee en inglés (Santana et al., 2016), facilitan el aprendizaje del inglés.

Por último, la revisión de los estudios que se han realizado a nivel nacional sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación secundaria del país, ha permitido clasificarlos en estudios históricos (Gómez, 1971; Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2017; Hidalgo y Caicedo (2017); revisión de tema (Quintanilla, 1971) y estudios de investigación empírica (Navarrete, 1970; Stansfield, 1972; Cardona y Hanley, 1985;

Bastidas, 1991; Hernández y Faustino, 2006; Avella y Camargo, 2010 y Bastidas y Muñoz, 2018, 2020). Los estudios anteriores, con mayor o menor frecuencia, coinciden en resaltar la mayor influencia de los factores socioculturales y educativos sobre los factores internos del estudiante. Esto se podría explicar por la presencia de una cantidad de factores que rodean al estudio del inglés en un contexto extranjero, cuyo centro de aprendizaje es el aula de clase.

Si bien las investigaciones han identificado varios factores relacionados con el nivel de aprendizaje del inglés en la educación secundaria, existe una urgente necesidad de continuar realizando estudios que permitan identificar un mayor número de factores, clasificarlos según su naturaleza y contribuir, no solo a comprender, sino también a proporcionar una explicación, aunque sea inicial, del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés al finalizar el bachillerato en nuestro país.

Por lo tanto, el propósito principal del estudio presentado en este libro fue comprender el problema mencionado a través de los testimonios de los protagonistas (estudiantes de grado 10 y 11, profesores de bachillerato y egresados de los colegios de la ciudad de Pasto), quienes lo han experimentado y observado en las aulas de 13 instituciones educativas municipales (IEM), ubicadas en cada una de las 12 comunas de la ciudad (Bastidas y Muñoz, 2018). Además, se propuso los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar el grado de incidencia de factores externos de carácter sociocultural y educativo sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato y 2) identificar el grado de incidencia de factores y mecanismos internos de los estudiantes sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato.

Cabe mencionar que, razones de tipo teórico, práctico y administrativo sustentaron la investigación. En el ámbito teórico, una vez identificados los factores, se sustenta y revisa un marco teórico-conceptual (Bastidas, 2016), que no solo incluye los factores, sino que también los clasifica en temas y categorías, y los relaciona para lograr una comprensión y una explicación inicial del fenómeno de estudio. En el ámbito práctico, se proporciona información importante para que los profesores y estudiantes de las escuelas secundarias obtengan una mayor comprensión del problema y, en conjunto, reflexionen críticamente, propongan y realicen acciones que contribuyan a mejorar los resultados de aprendizaje del inglés; además, se busca involucrar a las autoridades institucionales, municipales y nacionales para que apoyen efectivamente estas iniciativas, tanto en el ámbito curricular como en el financiero, con el fin de asegurar el éxito de sus propuestas.

Finalmente, en el ámbito administrativo, las autoridades educativas locales y nacionales obtienen información valiosa, sustentada en las voces de sus principales protagonistas, que invita a evaluar críticamente los resultados del PNB con la participación activa de la comunidad académica de colegios y universidades, de modo que las decisiones tomadas respondan a las realidades y necesidades curriculares, tanto a nivel nacional como regional e institucional, las cuales, históricamente, han sido identificadas en diversos estudios, pero que hasta el momento no han sido atendidas. Ahora bien, en la toma de este tipo de decisiones, es fundamental que el MEN y las secretarías de educación adopten un enfoque de abajo hacia arriba (bottom up), en lugar de seguir el modelo de arriba hacia abajo (top down), como ha sido la práctica habitual hasta ahora.

Para el logro de los anteriores objetivos, se partió de la pregunta general: ¿Por qué consideraban que el nivel de inglés al término del bachillerato era bajo? Se realizó un estudio descriptivo con una muestra representativa de 58 estudiantes de los grados décimo y undécimo de los colegios de la ciudad de Pasto, ubicada en el suroccidente de Colombia, así como con un grupo de 25 profesores de inglés del bachillerato y otro grupo representativo de 68 egresados de bachillerato que estaban estudiando los programas de Licenciatura en Idiomas de la Universidad de Nariño en 2017 (Bastidas y Muñoz, 2018). Luego, en el 2017, se aplicaron dos cuestionarios de 80 afirmaciones, para que una muestra de 113 estudiantes bachilleres y 25 profesores seleccionaran su percepción del grado de contribución de un determinado factor para lograr un mejor Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (AILE) (Bastidas y Muñoz, 2020). Mientras en el primer estudio se recogió y analizó información de tipo cualitativo, en el segundo estudio se obtuvo información de tipo cuantitativo.

El libro incluye siete capítulos, además de la introducción y las conclusiones. En el primer capítulo se proporcionan evidencias de la persistencia del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato, a lo largo de la historia de la enseñanza del inglés en Colombia; en el segundo capítulo se describen los modelos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas, que se han propuesto a nivel internacional por autores como Mackey (1970), Strevens (1976, 1977) y Stern (1983) y, también, se incluye el modelo presentado por Bastidas en el 2016, adaptado para el contexto del AILE con base en el modelo de Stern. En el tercer capítulo se reportan y analizan los factores socioculturales y educativos que inciden en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, de acuerdo con los participantes de la investigación. En el cuarto capítulo se reportan y

analizan los mecanismos y factores internos que inciden en el mismo proceso desde un enfoque cualitativo. En el quinto capítulo se reportan y analizan los factores que contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, según la percepción de los estudiantes y profesores de bachillerato, con base en un enfoque cuantitativo. Teniendo como base los hallazgos de los dos capítulos anteriores, en el sexto capítulo se proporcionan los fundamentos teóricos para la comprensión y explicación inicial del bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera. Finalmente, el séptimo capítulo, se dedica a sustentar el papel de los actores y organismos internacionales sobre las políticas educativas de un país, en general y, sobre los currículos de inglés, en particular.

No se puede concluir esta introducción sin dejar constancia del profundo aprecio y gratitud hacia los estudiantes de bachillerato, los estudiantes de los dos programas de idiomas de la Universidad de Nariño y los profesores de inglés de las 13 IEM, quienes participaron con mucho entusiasmo en la investigación entre el 2016 y 2018, y por la riqueza de sus respuestas a las preguntas abiertas y a los cuestionarios; al trabajo dedicado y responsable de la coinvestigadora, doctora Gavi Muñoz Ibarra; a la colaboración de los estudiantes asistentes de la investigación Daissy Marcela Mora, Brayan Alexis Acosta y Jessica Bravo; al trabajo editorial de la monitora del grupo de investigación GICIL, Valeria Cárdenas, estudiante del Programa de Licenciatura de Español e Inglés; a mis hijos Alex, Deisy y Gabriel y a mis nietos Salomé y David, por su inspiración, apoyo y ánimo constante para publicar la presente obra.

Es importante aclarar, finalmente, que en este libro se omite el desdoblamiento del masculino y femenino, en atención a que la Real Academia de la Lengua dice: “El uso genérico del masculino se basa

en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto”. (<https://www.rae.es/espanol-al-dia/>).

Capítulo 1.

El bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato: un problema persistente

Profesor: *he trabajado en todos los niveles, pero en el grado 11 realicé un examen diagnóstico que muestra el bajo nivel de inglés que tienen los estudiantes que están por finalizar sus estudios de educación básica secundaria. Algunos aspectos que afectan son: tiempo invertido en el aprendizaje, factores socioeconómicos y culturales, metodologías utilizadas por los maestros, textos deficientes.*

- *Podemos decir que, el primer problema es el desinterés o la apatía que los estudiantes muestran hacia el aprendizaje de un nuevo idioma.*
- *La utilización de textos que imparten una enseñanza, por ejemplo, en 9 se debe enseñar el verbo to be y, de ahí, parte una secuencia paulatina.*
- *Las diferencias en las metodologías que utilizamos los profesores durante el proceso de educación.*
- *Los estudiantes son promovidos al siguiente grado, no necesariamente, por haber alcanzado el nivel de inglés que deberían obtener, sino que aprueban por los exámenes y presentan talleres.*

- *No se pueden realizar clases comunicativas y prácticas con cursos de hasta 40 estudiantes donde el verdadero interés de la mayoría es otro diferente al de aprender un idioma.*
- *Otro limitante es el tiempo, para las clases de inglés están presupuestadas de 3 a 4 horas semanales, en las cuales, la mayoría de tiempo pasas corrigiendo el comportamiento de algunos alumnos y explicando un aspecto gramatical.*
- *La mala utilización de las ayudas tecnológicas, los estudiantes se valen de traductores y demás para realizar sus talleres, lo cual no produce un conocimiento significativo.*
- *Otros factores como los socioeconómicos, ya que es evidente que los estudiantes con más carencia de recursos son los menos interesados en aprender, esto puede deberse a la cultura y a su educación en la casa. (Comunicación personal, 07 de Mayo, 2018).*

El testimonio del profesor que se presenta en el recuadro demuestra la existencia y persistencia del problema objeto de reflexión en este capítulo: “El bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato”. Además, el profesor identifica una serie de factores internos y externos que contribuyen al entendimiento del anterior problema, resaltando con mucha mayor frecuencia a factores externos de carácter institucional y socio-económico que de tipo interno, proveniente de los estudiantes.

La revisión de la literatura sobre la historia del inglés como lengua extranjera en la educación secundaria de Colombia demuestra que su énfasis se ha concentrado en el estudio del proceso de enseñanza desde sus inicios en el siglo XIX hasta el siglo XX. Es decir, que tanto las

autoridades educativas, representadas por el MEN y las secretarías de educación regionales, la comunidad académica de los departamentos de idiomas de las universidades colombianas encargadas de la preparación de los profesores, el reducido número de investigadores del campo en el siglo XX, los miembros de las asociaciones académicas nacionales y regionales y los profesores de inglés del país, se han preocupado mucho más por el proceso y su actor principal: la enseñanza y el profesor, que por sus resultados. Este fenómeno, desde luego, no es aislado, ya que ha respondido a la tendencia internacional y nacional de promover una educación centrada en el profesor y en la enseñanza, así como también a un campo especializado de los idiomas, que desde su lugar de procedencia anglosajona (Gran Bretaña y Estados Unidos), ha adoptado los nombres de: Enseñanza de la Lengua Inglesa (English Language Teaching, ELT), Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (Teaching English as a Second Language, TESL), Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Teaching English as a Foreign Language, TEFL), Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Foreign Language Teaching, FLT) y Enseñanza del Inglés a Hablantes de otras Lenguas (Teaching English to Speakers of other Languages, TESOL), entre otros, mostrando así su énfasis en el proceso de enseñanza.

Lo expresado anteriormente no desconoce que, desde la segunda mitad del siglo XX, tanto en la educación en general como en la enseñanza de los idiomas a nivel internacional, no se haya promovido el estudio del posible producto de la enseñanza de los profesores: ‘el aprendizaje de los estudiantes’, y se afirma como ‘posible producto’, porque el aprendizaje no siempre es el resultado de la enseñanza (Silva, 2001, *Ackoff y Greenberg*, 2008; Bastidas, 2017). Además, como resultado de los orígenes y avances de la Lingüística Aplicada, se ha desarrollado un área específica que se ha dedicado al

estudio del Aprendizaje de una Segunda Lengua (Second Language Acquisition, SLA), cuyo objeto principal de estudio es el aprendizaje de una segunda lengua de manera natural o formal, especialmente, en los países donde se utiliza dicho idioma como medio de comunicación diario. En consecuencia, este capítulo se concentra en el estudio del problema del AILE y, en particular, en las evidencias que sustentan la persistencia de un problema real: el bajo nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término del bachillerato colombiano.

1.1 ¿Qué tanto se ha investigado sobre la calidad del proceso de AILE en Colombia?

En el contexto colombiano, el proceso de AILE en la educación secundaria como objeto de investigación fue inexistente en el siglo XIX y muy escaso en los siglos XX y XXI. Al preguntarse, por ejemplo, cuántos artículos o libros se han publicado sobre: historia del *aprendizaje* del inglés en Colombia, métodos de *aprendizaje* del inglés en Colombia, materiales para el *aprendizaje* del inglés, objetivos de *aprendizaje* del inglés, papel del alumno en el *aprendizaje* del inglés, etc., seguramente que los resultados serán mínimos. Al respecto, es muy probable que los anteriores titulares parezcan extraños, en comparación con el uso del término ‘enseñanza’ en lugar de la palabra ‘aprendizaje’. Se sugiere hacer el ejercicio de reemplazar la palabra ‘aprendizaje’ por la palabra ‘enseñanza’ en los cuatro primeros títulos, y seguramente notará la diferencia.

Se podría afirmar que la baja calidad del aprendizaje del inglés en la educación secundaria, e inclusive en la educación superior y ahora en la educación primaria, tampoco ha sido objeto de mayor investigación empírica o de campo en el siglo XXI en nuestro país. Lo que sí se ha realizado, es una serie de publicaciones de tipo analítico,

reflexivo y crítico del PNB, por parte de un gran sector de la comunidad académica universitaria, tal como se reporta en el capítulo 7.

En el volumen II del libro *La Enseñanza del Inglés en la Educación Secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994* (Bastidas y Muñoz, 2017), se había afirmado:

No se puede desconocer que la formación profesional y que la actualización del profesorado ha mejorado, y que su calidad de la enseñanza ha evolucionado en comparación con aquella de la época anterior a 1962, pero hay una deuda pendiente que tienen las autoridades educativas, las universidades que ofrecen programas de formación de educadores de idiomas y los profesores de secundaria: la insatisfacción de la sociedad colombiana, de los padres de familia y de los estudiantes por los mínimos resultados de aprendizaje del inglés, que año tras año demuestran los estudiantes de bachillerato. (p. 226)

La anterior afirmación demostraba preocupación, no solamente, por lo que ha sucedido con la enseñanza del inglés en Colombia, sino también por la persistencia del problema del bajo nivel de AILE obtenido por los bachilleres al término de sus estudios. Este antecedente y la nueva revisión de la literatura, motivaron la realización del proyecto titulado “Factores que inciden en el nivel de inglés de los bachilleres de la ciudad de Pasto”, financiado por la Universidad de Nariño, localizada en la ciudad de Pasto, al suroccidente de Colombia, y realizado entre el 2016 y el 2018. Sus resultados iniciales ya se difundieron, uno en la *Revista Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional (Bastidas y Muñoz, 2020), y otro en calidad de ponencia en el *X Congreso Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras*, realizado en la Universidad Veracruzana de México

en junio de 2018 (Bastidas y Muñoz, 2018). En este libro se difunden y amplían los resultados de la anterior investigación, y se aspira a que sea de un mayor conocimiento público.

Resulta paradójico que mientras las autoridades educativas, las universidades y los profesores de inglés de nuestro país se hayan preocupado por la capacitación y actualización de los profesores en el desarrollo de su eficiencia en la lengua inglesa y en los métodos modernos para una enseñanza efectiva que garantice un mejor nivel de aprendizaje, los estudiantes bachilleres no demuestren un mejoramiento sustancial en la calidad de su aprendizaje del inglés. Preocupa aún más, que después de la millonaria inversión realizada por el MEN en el PNB desde 2004, los resultados en términos de aprendizaje del inglés sigan siendo bajos en pleno siglo XXI.

1.2 ¿Qué evidencias existen para demostrar el bajo nivel de aprendizaje del inglés?

La revisión de los antecedentes de la investigación y la vivencia directa del autor, como profesor e investigador en los niveles de secundaria y universitaria, indican que hay tres tipos de evidencias: voces de insatisfacción de autoridades académicas y educativas, resultados de investigaciones empíricas y de estudios reflexivos y resultados de las pruebas de inglés estatales.

1.2.1 Voces de insatisfacción de autoridades académicas y educativas

Las primeras voces de insatisfacción con la calidad de la educación y con el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela secundaria fueron reportadas por Gómez (1971), que corresponden a la educación del siglo XIX e inicio del siglo XX. Entre estas voces

se tiene las siguientes: Gómez (1971), al referirse al uso del Método Lancasteriano, el cual se había establecido por decreto para ser usado en las escuelas normales en Colombia a partir de 1822 (Cabarico, 1952, citado en Gómez 1971), afirma: “No por esto mejoró la instrucción en Colombia, pues en la mayoría de los colegios continuó el sistema anticuado de la memorización empleado por los religiosos en la enseñanza del catecismo” (p. 50). Otra voz de descontento por la forma como se aprendía y por la calidad de los textos de enseñanza del inglés, es la del señor César Guzmán, quien en el prólogo del texto de Raúl Pérez (1883), expresa lo siguiente:

De suerte que en nuestros colegios aprendemos a traducir a Shakespeare, y cuando nos encontramos en una sociedad puramente inglesa, somos incapaces de decir en la mesa, en términos propios, que la sopa está picante, que un ave olisca, que la leche tiene nata, que no nos sirvan las heces de una botella; o de preguntar si ha venido el cartero; o de hacer una explicación a la aplanchadora sobre los puños, la pechera, el cuello de la camisa; o al zapatero sobre lo alto o lo bajo del empeine, sobre los tacones, el cuero de los botines, etc. (Citado en Gómez, 1971, p. 71)

A principios del siglo XX, el señor Marulanda Mejía, en su texto titulado: *Lecciones prácticas para hablar, leer y escribir el inglés, según el sistema de Gastineau*, publicado en 1900, al referirse a los bajos resultados de aprendizaje del inglés, a pesar de estudiarse por largos años, y preguntarse por el porqué de los mismos, respondía: “Pues solo porque no se sigue el método indicado por la naturaleza -el que aconsejan Ratke y Erasmo- sino otros artificiales” (citado en Gómez, 1971, p. 92).

Las anteriores voces del siglo XIX, demuestran que el problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés estaba relacionado con el método y la calidad de los textos de enseñanza; es decir que, si se utilizaba un método y unos textos más modernos que se enfocaran en las cuatro habilidades de una lengua, el aprendizaje del inglés, por parte de los estudiantes de secundaria, iba a mejorar.

En la obra de Gómez (1971), no se encuentran voces de insatisfacción en el siglo XX hasta la década de 1960. Esto, no significa que el nivel de aprendizaje del inglés en la educación secundaria hubiese mejorado; por el contrario, si se tiene en cuenta que, según los historiadores de la educación colombiana, la enseñanza de los idiomas hacía parte de los diferentes planes de estudio de los niveles educativos que se emitieron en esa época, en su gran mayoría con el fin de mejorar la educación primaria pública, y que la educación secundaria pública aún estaba en proceso de lento desarrollo, (Zuluaga et al., 2012a, Zuluaga et al., 2012b. Fuentes, s. f.), se puede concluir que los resultados de aprendizaje del inglés continuaban siendo cuestionados, tal como sucedió en la década de 1970.

1.2.2 Mención del problema en estudios empíricos y reflexivos

A partir de la década de 1970, el problema del escaso aprendizaje del inglés en la educación secundaria de nuestro país comienza a ser visibilizado a nivel nacional e internacional. Además, los autores identifican una serie de problemas o dificultades que enfrenta la enseñanza del inglés en nuestro país, los cuales pueden haber contribuido a la insatisfacción con los niveles de aprendizaje obtenidos por los estudiantes. En dos tipos de estudio se mencionan los anteriores aspectos: estudios empíricos internacionales y nacionales (Navarrete,

1970; Stansfield, 1972; Cardona y Hanley, 1985; Bastidas, 1991), y estudios reflexivos publicados internacionalmente (Quintanilla, 1971; Consejo Británico, 1986).

En los cuatro trabajos investigativos centrados en el estudio del proceso de enseñanza del inglés en la escuela secundaria de Colombia, fugazmente se hace referencia al bajo nivel de aprendizaje. Por una parte, Navarrete (1970) al referirse a las nuevas normas emitidas en 1962 (Decreto 45 del 11 de enero de 1962), donde se establecen los programas para la enseñanza media, afirma:

A pesar de la provisión legislativa y de la moderna orientación que la Comisión del Ministerio da a los programas y objetivos, es desalentador observar el reducido número de estudiantes que llegan a la universidad con un conocimiento siquiera adecuado del idioma extranjero; y más descorazonador aún, es el hecho de que después de dos años o más de estudiar un idioma extranjero en la universidad, el progreso alcanzado no justifica el esfuerzo, el dinero ni el tiempo de administradores, profesores y alumnos. (p. IV)

Sin embargo, Navarrete (1970) dedica su tesis doctoral al análisis de las causas principales de la ineffectividad de los programas vigentes para la época de su estudio (programa de inglés de 1962). Este análisis de carácter bibliográfico, lo concentra en cuatro aspectos principales: el profesor, el método y el contenido de los materiales, el currículo y el sistema educativo.

Por otra parte, Stansfield (1972) en su calidad de hablante nativo resalta el problema en el contexto de los estudiantes internacionales, que obtenían becas para adelantar estudios en EE. UU., y habían

demostrado incapacidad de sostener una comunicación elemental sobre tópicos de la vida diaria. Textualmente dice:

The Colombian student coming to the United States with six years of English study at the secondary level must be able to function in the English language. UNESCO's trilingual handbook, Study Abroad, states that the greatest cause of failure among international students is their inability to understand and express themselves in the foreign language. The case of Colombia is typical. Personal observation by the writer has revealed that graduates often are unable to exchange even everyday banalities as reward for their efforts in English class. (p. 4)

Traducción: El estudiante colombiano que llega a Estados Unidos con seis años de estudio de inglés en el nivel secundario debe ser capaz de desenvolverse en el idioma inglés. El manual trilingüe de la UNESCO, "Study Abroad", afirma que la mayor causa de fracaso entre los estudiantes internacionales es su incapacidad para entender y expresarse en el idioma extranjero. El caso de Colombia es típico. La observación personal del escritor ha revelado que los bachilleres a menudo son incapaces de intercambiar incluso banalidades cotidianas como recompensa por sus esfuerzos en la clase de inglés. (p. 4)

Asimismo, agrega que el nivel de inglés de más de 250 estudiantes que obtuvieron becas para estudiar en universidades de Florida, EE. UU., entre 1965 y 1970, fue tan bajo, que obligó a la alianza entre Florida y Colombia a establecer el Instituto de Aprendizaje Interamericano de Florida, con el objeto de preparar a los estudiantes en inglés para que sean admitidos en dichas instituciones. Así lo afirma el autor:

Between 1965 and 1970, the Florida-Colombia Alliance provided scholarships to over 250 Colombian students to study at Florida Colleges and universities. The English proficiency of these students, upon arriving in the U.S., was found to be so low that it was necessary to create the Florida Interamerican Learning Institute (FILI) to prepare them for entrance into the state's institutions. (p. 5)

Traducción: Entre 1965 y 1970, la Alianza Florida-Colombia concedió becas a más de 250 estudiantes colombianos para estudiar en colegios y universidades de Florida. El nivel de inglés de estos estudiantes, a su llegada a EE.UU., era tan bajo que fue necesario crear el Instituto Interamericano de Aprendizaje de Florida (FILI) para prepararlos para su admisión en las instituciones del estado. (p. 5)

Los resultados anteriores fueron corroborados con los niveles de inglés de los bachilleres que habían ingresado a las universidades colombianas, quienes eran incapaces de comprender las lecturas en inglés que les asignaban sus profesores. Esta afirmación la ejemplifica Stansfield (1972), con las palabras del Rector de la Universidad del Valle, expresadas en la ceremonia de apertura del *Tercer Seminario Nacional de ASOCOPI* en 1968:

At the 1968 meeting of the Colombian Association of English Teachers, the rector of the University del Valle, in Cali, stated that inability to read English is one of the most frequently cited complaint of Colombian university professors, when discussing the value of the high school preparation of their students. (p. 5)

Traducción: En el congreso de 1968 de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés, el rector de la Universidad del Valle, en Cali, afirmó que la incapacidad para leer en inglés es una de las quejas más expresadas por los profesores universitarios colombianos, cuando discuten el valor de la preparación de bachillerato de sus alumnos. (p. 5)

Stansfield (1972), también, identificó una serie de dificultades a través de sus entrevistas con 30 profesores de los colegios que visitó en nuestro país, los cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Problemas que enfrentan los profesores de inglés en Colombia

No.	Dificultades	Número de respuestas sobre 30 profesores
1	Falta de materiales audiovisuales	20
2	Falta de oportunidades de profesionalización	16
3	Clases numerosas	10
4	Desmotivación de los estudiantes	9
5	Desarticulación en la continuidad de los cursos entre profesor y profesor	5
6	Bajos salarios	4
7	Altos costos de los textos	4
8	Antiamericanismo	4
9	Problemas de indisciplina de los estudiantes	3
10	Dificultades en el seguimiento de los programas del MEN	3
11	Dificultades con los supervisores	2

En el estudio titulado “Estado actual de la enseñanza del inglés en los colegios de educación básica secundaria y media vocacional de Caldas”, los profesores Cardona y Hanley (1985) establecieron como hipótesis de su trabajo que el bajo rendimiento y la escasa motivación de los estudiantes de inglés de bachillerato en Caldas se debe posiblemente a:

- ▶ Factores relacionados con los profesores como: desconocimiento del programa de inglés emitido por el MEN mediante Decreto 3731 de 1981, especialmente, en lo relacionado con los objetivos y la metodología; falta de unidad de criterios entre los profesores sobre los objetivos que se deben lograr en el bachillerato; desactualización en cuanto a las nuevas tendencias lingüísticas y metodológicas y ausencia de trabajo sistemático y coordinado entre los profesores de inglés.
- ▶ Factores relacionados con el libro de texto, como el uso de una variedad de textos de inglés que no responden a las necesidades de nuestro medio.
- ▶ Factores relacionados con aspectos curriculares, como grupos numerosos y poca intensidad horaria.

En los resultados de su investigación, Cardona y Hanley (1985) reportaron que los problemas se concentraron en los estudiantes, en los profesores y en aspectos administrativos con una mayor frecuencia, según los 121 profesores encuestados, tal como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2*Frecuencia de problemas indicados por los profesores de Caldas*

Problemas	Manizales	Municipios	Caldas
Estudiantiles			
1. Falta de interés o motivación	35	21	56
2. Deficiencia en lengua materna	9	3	12
Profesorales			
1. Falta criterios unificados en cuanto a: Objetivos, secuencia, énfasis	22	5	27
2. Falta preparación del profesorado (pronunciación, orientación de la materia y motivación)	14	6	20
Administrativos			
1. Grupos numerosos y heterogéneos	18	0	18
2. Poca intensidad horaria	11	0	11
3. Falta de programas del MEN	4	4	8
4. Cambios de profesores	4	2	6
5. Poco apoyo de directivas para el área y para capacitación	2	4	6

La información indica que, para los profesores del departamento de Caldas, Colombia, los problemas más frecuentes tendían a concentrarse en aspectos relacionados con los estudiantes y los profesores, más que en algunos aspectos administrativos, así: motivación de los estudiantes = 56 respuestas; falta de criterios unificados de los profesores en cuanto a objetivos, secuencia y énfasis = 27 respuestas; falta de preparación del profesorado = 20 respuestas; grupos numerosos = 18 respuestas; deficiencia en lengua materna por parte de los estudiantes = 12 respuestas y poca intensidad horaria = 11 respuestas.

Finalmente, Bastidas (1991) en un estudio realizado en la mayoría de escuelas secundarias del departamento de Nariño a través de observaciones y entrevistas, encontró los siguientes problemas organizados en orden de frecuencia, según el reporte de los profesores de la Tabla 3.

Tabla 3

Problemas más frecuentes en el proceso de enseñanza en el Departamento de Nariño, Pasto Colombia.

No.	Problemas según orden de frecuencia de las respuestas de los profesores
1	Lack of teaching materials in the institution Falta de materiales de enseñanza en las instituciones.
2	Low students' motivation Baja motivación de los estudiantes
3	Students' low socio-economic status Estrato socio-económico bajo de los estudiantes
4	Large groups Grupos numerosos
5	Reduced number of hours per week Número reducido de horas semanales
6	Frequent change of teachers from one group to another Cambio frecuente de profesores de un grupo a otro
7	Textbooks are not adapted to the Colombian context and to the students' interests Libros de texto no adaptados ni al contexto colombiano ni a los intereses de los estudiantes
8	Difference between the English writing system and its pronunciation Diferencia entre el sistema de escritura del inglés y su pronunciación

Los resultados anteriores indican que los problemas tienden a concentrarse, en primera instancia, en aspectos relacionados con aspectos administrativos: falta de materiales de enseñanza en las

instituciones, grupos numerosos, baja intensidad horaria y cambio frecuente de profesores; en segunda instancia, en aspectos relacionados con los estudiantes: bajos niveles de motivación y problemas de carácter socioeconómico; y en tercera instancia, se menciona un aspecto relacionado con la naturaleza de la lengua inglesa en cuanto a la diferencia entre la forma en que se escribe y cómo se pronuncia, lo cual genera dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.

Los dos estudios publicados internacionalmente y que aparecen como documentos en las bases de datos de la Oficina de Educación de los EE. UU., se refieren a la situación del inglés en Colombia. En el primer documento, Quintanilla (1971) declaró que como resultado de los métodos utilizados en los 15 años anteriores (1965-1970), los resultados de aprendizaje del inglés fueron muy escasos. Por una parte, los estudiantes de bachilleratos públicos no podían ni comprender, ni producir oralmente en inglés, aunque sí podían recitar las reglas gramaticales y leer sin comprender. Según él, este era el resultado del uso del Método de Gramática y Traducción (MGT). En sus propias palabras: “The results were very poor. Students could recite frozen grammar rules and read English with little comprehension, but they could not understand the spoken language or speak it” (p. 2). Traducción: “Los resultados fueron muy pobres. Los alumnos podían recitar reglas gramaticales escuetas y leer inglés con poca comprensión, pero no podían ni entender la lengua hablada ni hablarla” (p. 2).

Por otra parte, los estudiantes de los colegios privados, si bien aprendían a comprender y a hablar el inglés, estas habilidades se limitaban a la aplicación de las estructuras aprendidas en clase. En este contexto, el método utilizado era la combinación del Método Directo (MD) y del MGT. Quintanilla agrega que, además de la insatisfacción

con los pobres resultados, había mucha frustración e inclusive odio hacia el inglés y la cultura de los países anglosajones:

The results of teaching with such methods at both types of institutions were completely unsatisfactory. They created lots of frustration and inhibition within the student. Instead of attracting people to learn about the culture of countries where English is spoken, these methods made most people hate learning English. They received poor results in their experiences in talking to a native visiting Colombia or to an American in the United States. (Quintanilla, 1971, pp. 4-5)

Traducción: Los resultados de la enseñanza con tales métodos en ambos tipos de instituciones fueron completamente insatisfactorios. Generaban mucha frustración e inhibición en el estudiante. En lugar de atraer a la gente a aprender sobre la cultura de los países donde se habla inglés, estos métodos hicieron que la mayoría odiara el aprendizaje del inglés. Obtenían malos resultados en sus experiencias al hablar con un hablante nativo que visitaba Colombia o con un americano en Estados Unidos. (Quintanilla, 1971, pp. 4-5)

Por último, en el informe que el Consejo Británico publicó en 1986 sobre la situación de la enseñanza del inglés en Colombia, se diferencian los resultados de aprendizaje en dos contextos: mientras los egresados de los colegios bilingües de la época obtenían un nivel equivalente al Primer Certificado de Cambridge, en los demás colegios, el nivel era mucho más bajo y en muchos casos nulos, ya que el inglés, a menudo, solo se enseñaba hasta el cuarto grado de bachillerato. Así lo reseña el reporte:

The level of knowledge of English of a school-leaver depends on the type of school attended. In bilingual schools, the level is generally equivalent to that of the Cambridge First Certificate. In other schools, it is much lower and, in many cases, non-existent since English is often not taught beyond the end of the fourth year of the secondary school. (p. 3)

Traducción: El nivel de conocimientos de inglés de un escolar depende del tipo de escuela a la que asista. En los colegios bilingües, el nivel suele ser equivalente al del Cambridge First Certificate. En otras escuelas, es mucho más bajo y, en muchos casos, inexistente, ya que el inglés no suele enseñarse más allá del final del cuarto curso de secundaria. (p. 3)

Al final del reporte, se lamenta que en el bachillerato colombiano no se dé prioridad al estudio del inglés y que se lo enseñe tan inadecuadamente, a pesar del reconocimiento internacional del inglés, como una lengua indispensable para los negocios, el comercio y los estudios avanzados:

Given the widespread recognition of the fact that English is indispensable for business, commerce, professional reading and advanced studies it is disappointing that the teaching of English is not accorded higher priority in the secondary curriculum and that it is, generally speaking, so badly taught. (p. 10)

Traducción: Dado el reconocimiento generalizado del hecho de que el inglés es indispensable para los negocios, el comercio, la lectura profesional y los estudios avanzados, es decepcionante que no se conceda mayor prioridad a la enseñanza del inglés en

el plan de estudios de secundaria y que, en general, se enseñe tan mal. (p. 10)

1.2.3 Resultados del nivel de inglés en las pruebas estatales

Desde la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en 1968 (ICFES, 2004), las pruebas de Estado, como requisito para ingreso a los estudios de educación superior incluyeron la evaluación del área de inglés; sin embargo, las lenguas extranjeras se evaluaron masivamente en la década de 1980. En principio, los resultados se enviaron a cada estudiante, pero a partir de 1995, se envió la información de los resultados a todas las instituciones educativas del país para propósitos de mejoramiento de la calidad. Aunado a ello, a partir del 2000, el ICFES comenzó a publicar los resultados de las pruebas para conocimiento del público en general y para facilitar el uso de sus bases de datos en investigaciones.

En consecuencia, se ha recurrido a los informes del ICFES y a las investigaciones de algunos autores colombianos sobre los resultados de las pruebas de inglés en el presente siglo, con el fin de evidenciar el estado del aprendizaje por parte de los bachilleres, al menos en las competencias gramaticales, textuales y de coherencia textual, que son evaluadas en la prueba del núcleo común (ICFES, 2004). Esto implica que esta prueba no evalúa los conocimientos de los estudiantes en términos de las habilidades tradicionales, como escuchar, hablar y escribir, como lo hacen las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional; la única habilidad que se evalúa es la comprensión de lectura. Teniendo en cuenta que estas pruebas se alinearon con la Universidad de Cambridge a partir de 2007, los resultados se basan en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001), pero han sido ajustados como se presenta en la Tabla 4:

Tabla 4
Equivalencia de los niveles del ICFES con los del MCER

Niveles MCER	Niveles ICFES	Puntaje ICFES
	-A1	0 – 47
A1	A1	48 – 57
A2	A2	58 – 67
B1	B1	68 – 78
B2	B+	79 – 100
C1		
C2		

En la Tabla 5 se presentan los resultados de la subprueba de inglés de la prueba estatal Saber 11 obtenida por los bachilleres entre 2007 y 2014, según Sánchez (2013) y Alonso et al. (2017).

Tabla 5
Evolución de los puntajes de inglés en las pruebas Saber 11 según Sánchez (2013) y Alonso et al. (2017)

Nivel	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Promedio
A-	55.1	60.8	54.9	56.9	56.1	56.2	53.8	51.4	55.65
A1	32.6	28.1	33.9	30.7	34.6	29.3	32.8	34.8	32.10
A2	6.9	6.4	5.8	6.4	6.0	7.9	6.8	7.2	6.675
B1	4.4	3.7	4.4	4.1	2.7	5.2	4.5	4.4	4.175
B+	1.0	1.0	1.0	1.9	0.6	1.4	2.1	2.2	1.400

Nota. Tomada de Bastidas y Muñoz (2018).

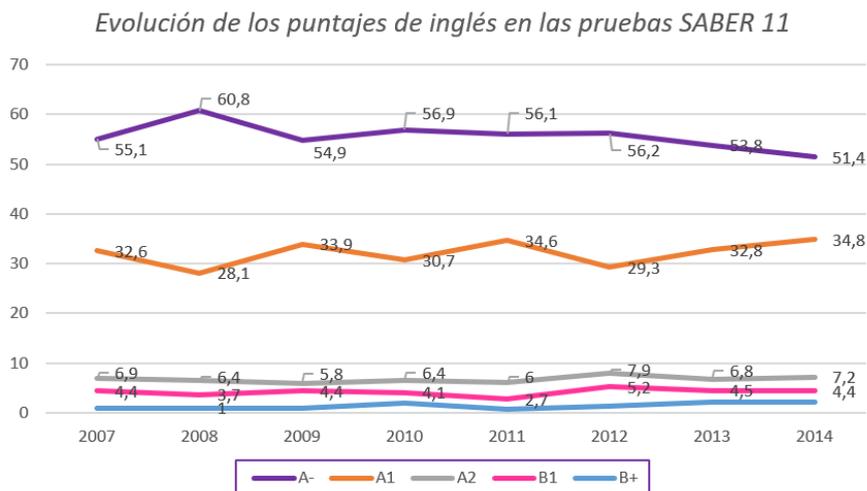
Al analizar los resultados, se puede resaltar lo siguiente: primero, más de la mitad de bachilleres, en promedio, se han ubicado en el nivel A- con un 55,65 % entre 2007 y 2014. Este dato es demasiado preocupante, ya que significa que los estudiantes ni siquiera alcanzan el nivel A1, que corresponde al mínimo del denominado “usuario bajo”,

según el MCER. El nivel A- ha sido creado por el ICFES para indicar que sus puntajes están entre 0 y 47, puntajes que los describe como “no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba” (ICFES, 2017, p. 93); segundo, la tercera parte (32,1 %) de los bachilleres se ubicaron en el nivel A1; tercero, un reducido número de bachilleres equivalente al 6,7 % obtuvo puntajes correspondientes a A2; y finalmente, escasos estudiantes se ubicaron en la franja del B1 (B1 = 4,17 % y B+ = 1,4 %).

Con el fin de visualizar la evolución de los anteriores resultados en los ocho años que aparecen en la Tabla 5, estos se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Evolución de los puntajes de inglés en las pruebas Saber 11 según Sánchez (2013) y Alonso et al. (2017)



Nota. Tomada de Bastidas y Muñoz (2018).

Cuando se analiza la evolución de los datos entre 2007 y 2014, se observa que, si bien hay una ligera tendencia a disminuir el porcentaje de

estudiantes ubicados en A1, en los dos últimos años (53,8 % y 51,4 %), el promedio de todos los años (55,95 %), prácticamente no superó el puntaje de 2007; es decir que, en el lapso de los 8 años este resultado tan bajo se ha mantenido. Al mismo tiempo, aunque hay una tendencia a mejorar en el nivel A2 en los tres últimos años, el promedio de los 8 años es prácticamente similar (2007 = 32,6 % y promedio 8 años = 32,1 %).

En conclusión, los resultados consolidados demuestran que, en promedio, el 94,4 % de los estudiantes que tomaron la subprueba de inglés de las pruebas Saber 11 entre 2007 y 2014 se encuentran en el nivel de usuario básico, según el MCER, es decir, un nivel elemental.

En la Tabla 6, se presentan los resultados de los bachilleres de la ciudad de Pasto entre 2014 y 2017 en comparación con los promedios consolidados a nivel nacional.

Tabla 6

Resultados promedio de la prueba de inglés de los bachilleres de Colombia y de Pasto entre 2014 y 2017 (ICFES, 2017)

Año	Promedio Nacional	Desviación Estándar	Nivel ICFES	Promedio Pasto	Desviación Estándar	Nivel ICFES
2014-2	51	7	A1	54	8	A1
2015-2	51	8	A1	54	8	A1
2016-2	53	12	A1	58	11	A2
2017-2	51	11	A1	55	11	A1

Nota. Tomada de Bastidas y Muñoz (2018).

Los datos de la Tabla 6 muestran, en primer lugar, que, aunque hay un escaso mejoramiento a nivel nacional entre 2015 y 2016, en 2017 se vuelve a descender. En segundo lugar, en Pasto, a pesar de que el promedio es más alto que el promedio nacional, entre 3 y 5 puntos

entre 2014 y 2017, también se observa un descenso en las pruebas de 2017 y, en tercer lugar, aunque en Pasto en el 2016 el promedio se ubicó en A2, en el 2017 se vuelve a ubicar en A1. Esto significa que a nivel nacional no se ha superado el nivel A1 en los últimos cuatro años.

El ICFES también proporciona los resultados de la prueba de inglés de los años 2016 y 2017 discriminado por niveles, tanto para Colombia, como para Pasto (ver Tabla 7).

Tabla 7

Resultados de las pruebas de inglés de los bachilleres colombianos y de Pasto, del calendario A, discriminado por niveles según la escala del ICFES

Nivel ICFES	2016-2		2017-2	
	Colombia	Pasto	Colombia	Pasto
A-	36 %	19 %	44 %	28 %
A1	33 %	33 %	30 %	35 %
A2	19 %	29 %	16 %	23 %
B1	10 %	16 %	8 %	12 %
B+	2 %	2 %	2 %	2 %

Nota. Tomada de Bastidas y Muñoz (2018).

En los anteriores resultados se puede resaltar: primero, se observa un desmejoramiento en todos los niveles, a excepción del nivel B+, que se mantiene, tanto en Colombia como en Pasto entre 2016 y 2017; segundo, aunque se ha mejorado en los niveles A1, A2 y B1, en los dos años, tanto en Colombia como en Pasto, este mejoramiento se oscurece con el descenso de los resultados en el 2017 y tercero, se resalta la tendencia de los resultados de los bachilleres de Pasto, ya que en ambos años son más altos que los promedios nacionales. Finalmente, a pesar del pequeño progreso en la ubicación de los bachilleres a nivel

nacional en cada uno de los niveles en 2016 y 2017, en comparación con los años anteriores (ver Tabla 5), la realidad es que el porcentaje de los estudiantes ubicados en el Nivel de Usuario Básico (A1 y A2), incluido el nivel A-, sigue siendo alto (2016 = 88 % y 2017 = 90 %).

De los logros anteriores, se resalta que los resultados de las pruebas oficiales del mismo Estado (Saber 11), corroboran que el nivel de inglés de nuestros bachilleres colombianos es bajo, ya que se ha ubicado en el nivel A1, en promedio, desde el 2007. Además, demuestran que el MEN está muy lejos de alcanzar la meta de lograr que más del 40 % de los bachilleres se ubiquen en el nivel B1 en el 2019 (MEN, 2005), puesto que únicamente el 8 % de los bachilleres se ubicaron en el nivel B1 en el 2017. Para remediar esta situación, el MEN anunció que se aspiraba a lograr esta meta en 2025, a través de la nueva versión del PNB, entonces denominada “Colombia Very Well” (MEN, 2014), la cual no se puso en ejecución. Por último, si se tiene en cuenta que la capacitación a los profesores sobre el PNB se inició en el 2007 (MEN, 2007), y en el evento de que los profesores hubiesen iniciado su aplicación en el mismo año, significaría que los primeros bachilleres preparados en el marco de este programa se habrían graduado en el 2014. Por lo tanto, se esperaba que, a partir de este año, los resultados de las pruebas hubiesen mejorado, en comparación con los resultados de las pruebas de los años 2007 a 2013, situación que no se observa en las tablas anteriores.

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas Saber 11 entre el 2017 y el 2021 según los informes del ICFES (2022).

Figura 2

Resultados de las pruebas Saber 11 entre el 2017 y el 2021

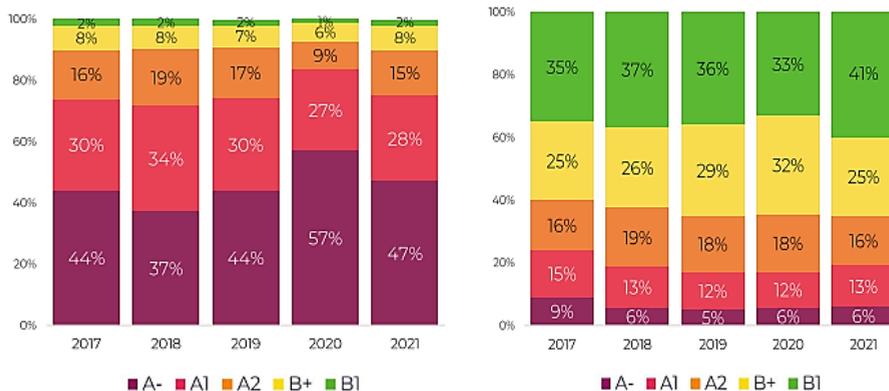


Figura 2a. Saber 11 2017-2021
Calendario A

Figura 2b. Saber 11 2017-2021
Calendario B

En la Figura 2 se observa que entre 2017 y 2021 los colegios que pertenecen al calendario A (gran mayoría oficiales), obtuvieron, en promedio, los siguientes niveles: Pre-A1 = 45,8 %; A1 = 29,8 %; A2 = 15,2 %; B+ = 1,8 %; B1 = 7,4 %. Es decir, que el 90,8 % de los bachilleres se ubican en el nivel de Usuario Básico y solamente el 9,2 % alcanzan el nivel Usuario Independiente (B1/B+). Si se comparan estos resultados con los promedios que aparecen en la Tabla 5 correspondientes al periodo 2007 – 2014 (Pre-A1 = 55,65 %, A1 = 32,10 %, A2 = 6,67 %, B1 = 4,17 % y B+ 1,40 %), se observa un mejoramiento al disminuir en 10 puntos en el nivel Pre-A1 y un aumento de 9 puntos en el nivel A2; sin embargo, a pesar de que se logró la meta establecida en el programa Colombia Bilingüe 2014 – 2018 del MEN: ‘que los bachilleres alcancen el nivel B1 en un 8 % en el 2018’, no se logró que el 35 % se ubique en el nivel A2, resultado que ha disminuido en los años 2019 a 2021.

En la Figura 2, también se muestra que los resultados del nivel de inglés en los colegios del calendario B -gran mayoría privados-, alcanzaron los niveles B+ y B1 en un 63,8 % comparado con el promedio de los colegios públicos del 9,2 % (ICFES, 2022); demostrando una gran brecha entre los resultados de aprendizaje de estas dos poblaciones.

Se puede concluir que, el PNB ha fracasado en sus intentos de mejoramiento de la calidad del aprendizaje del inglés, fracaso que se ha repetido en los últimos 5 años, al mantener al 90,8 % de bachilleres en el nivel de usuario básico (Pre-A1, A1 y A2), de los cuales el 45,8 %, en promedio, corresponden al nivel Pre-A1. El estudiante promedio, según el ICFES (s. f.) “clasificado en este nivel probablemente puede comprender algunas oraciones simples como preguntas o instrucciones, y utilizar vocabulario básico para nombrar personas u objetos que le son familiares” (p. 1).

Es así como las políticas de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país contribuyen a sustentar el fracaso de las tendencias a nivel internacional con políticas similares sobre capacitación y actualización para los profesores, tal como lo expresa Imbernón (2010), “muchos países arrojan literalmente los escasos recursos que dedican a la capacitación del profesorado a la gran basura de la inutilidad” (p. 48). Pero, lo más delicado de esta situación, es que en nuestro país la inversión ha sido multimillonaria.

Resumen

Este capítulo se ha concentrado en el estudio del problema del AILE, dada la persistencia del bajo nivel de aprendizaje del inglés que demuestran los estudiantes al término del bachillerato colombiano en las pruebas que se les ha aplicado. Para ello, se ha dado respuesta a dos

preguntas importantes: *¿Qué tanto se ha investigado sobre la calidad del proceso de AILE en Colombia?* y *¿qué evidencias existen para demostrar el bajo nivel de aprendizaje del inglés?* Al respecto, se han reportado tres tipos de evidencias: voces de insatisfacción de autoridades académicas y educativas, resultados de investigaciones empíricas y de estudios reflexivos y resultados de las pruebas de inglés estatales. Toda investigación necesita un marco teórico para su sustentación, el cual se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 2.

Modelos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas

Egresado: *Con respecto al bajo rendimiento al finalizar el bachillerato, específicamente, en inglés, considero que existen diferentes factores que influyen para que se den estos resultados, uno de ellos es que, en algunas instituciones, no cuentan con profesores capacitados en el área de inglés, lo que conlleva a que se asigne esta materia a un docente especializado en otro campo y, por tanto, no cuenta ni con el conocimiento, ni las herramientas pedagógicas para enseñar dicha materia, lo cual conlleva a que se dicten clases con evidencias negativas y, por ello, la aplicación del aprendizaje no será satisfactorio.*

Otro aspecto es que hay algunos estudiantes, que no se sienten motivados para aprender el inglés, por tanto, no prestan atención, ni muestran interés y el aprendizaje no se hace de forma consciente. Por ello, se requiere que el docente busque estrategias que, además de cambiar la actitud del estudiante hacia la materia, logren que éste se haga responsable de su propio aprendizaje. Algunos estudiantes tienen la concepción de que el inglés es un idioma difícil de aprender y entender, y es necesario tener en cuenta muchos facto-

res, como la pronunciación y las reglas gramaticales. En ese momento, el docente debe motivar al estudiante y brindarle materiales para superar sus miedos y ayudarlo a comprender la lengua.

En cuanto al material didáctico, son pocos los profesores que utilizan herramientas pedagógicas en sus clases. Lo común es recurrir al tablero y al marcador, pero esta no es una buena estrategia para los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos, no entienden lo que el docente intenta explicar. Muchos de los estudiantes piensan que el inglés no es lúdico y que se trata de aprender formulas, reglas para entender y conocer otra lengua y esto les resulta aburrido y poco interesante, pues para niños y adolescentes el trabajar de forma dinámica y tener aspiraciones y motivaciones es lo que impulsa a aprender y participar en la clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, no se puede afirmar que los responsables del bajo rendimiento al finalizar el bachillerato sean solo los profesores o los estudiantes; en realidad, se trata de un conjunto de elementos, tanto extrínsecos como intrínsecos, que conducen a esos resultados. Sin embargo, es necesario replantearse cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza para mejorar y alcanzar los resultados deseados. Esto no solo ayuda al estudiante, sino que también fomenta un aprendizaje cooperativo, lo cual es beneficioso en el proceso de aprendizaje. (Comunicación personal, 08 de mayo, 2018).

La voz del egresado, expresada en el recuadro anterior, incluye una serie de conceptos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en las aulas de clase que, en términos investigativos, se convierten en factores que influyen en el bajo nivel de aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes. Estos factores

son, tanto de carácter externo, provenientes del contexto educativo, como de carácter interno, provenientes de los estudiantes, los cuales nos permiten evidenciar lo que algunos autores importantes del campo general de la Enseñanza del Inglés a Hablantes de otras Lenguas denominan Modelos del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas, tema objeto de revisión de este capítulo.

En esta sección se presentan los modelos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas que se han destacado en el campo de TESOL, y que se han extendido al ámbito de las lenguas extranjeras. Posteriormente, se presenta un modelo propuesto por Bastidas (2016), el cual toma como base el modelo de Stern (1983) y lo adapta al contexto del aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Finalmente, se reporta el estado de algunas investigaciones realizadas en nuestro contexto.

2.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras

A continuación, se describen algunos modelos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han presentado en la literatura de TESOL y que constituyen un aporte fundamental para el entendimiento de la complejidad que implican los dos procesos. Aunque estos procesos se pueden describir en forma separada, su relación es ineludible en el contexto escolar.

2.2. Modelos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras

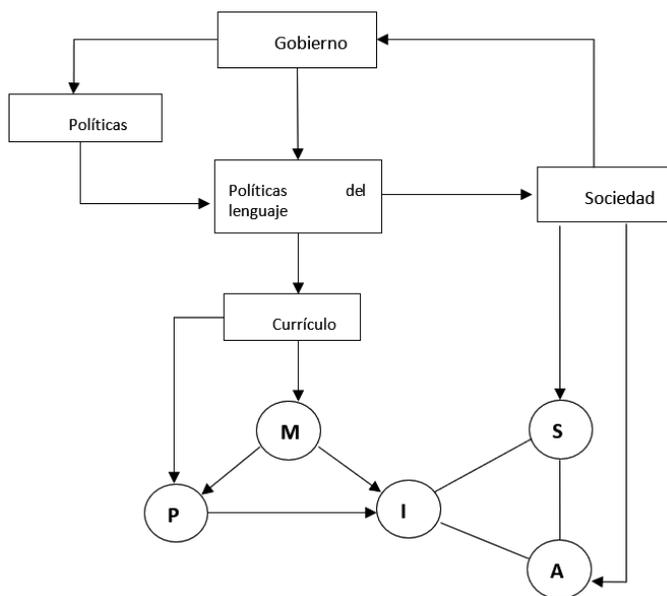
Mackey (1970), Strevens (1976, 1977) y Stern (1983) difundieron modelos que han servido para la construcción de un marco conceptual para el entendimiento de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje

de las Lenguas Segundas y Extranjeras (EALSE), con un énfasis en los factores que pueden incidir en el proceso y no en las teorías o en las disciplinas que lo sustentan, tal como lo hicieron autores como Campbell (1980), Spolsky (1978, 1980), Ingram (1980), Brumfit (1980), Stern (1983), Bastidas (1986, 1988, 1992).

En primer lugar, se hace referencia a los modelos de Mackey (1970) y de Strevens (1977), debido a su énfasis en una serie de factores que son muy relevantes para la comprensión de la complejidad que representan los procesos de EALSE. El modelo de Mackey se presenta en el diagrama de la Figura 3.

Figura 3

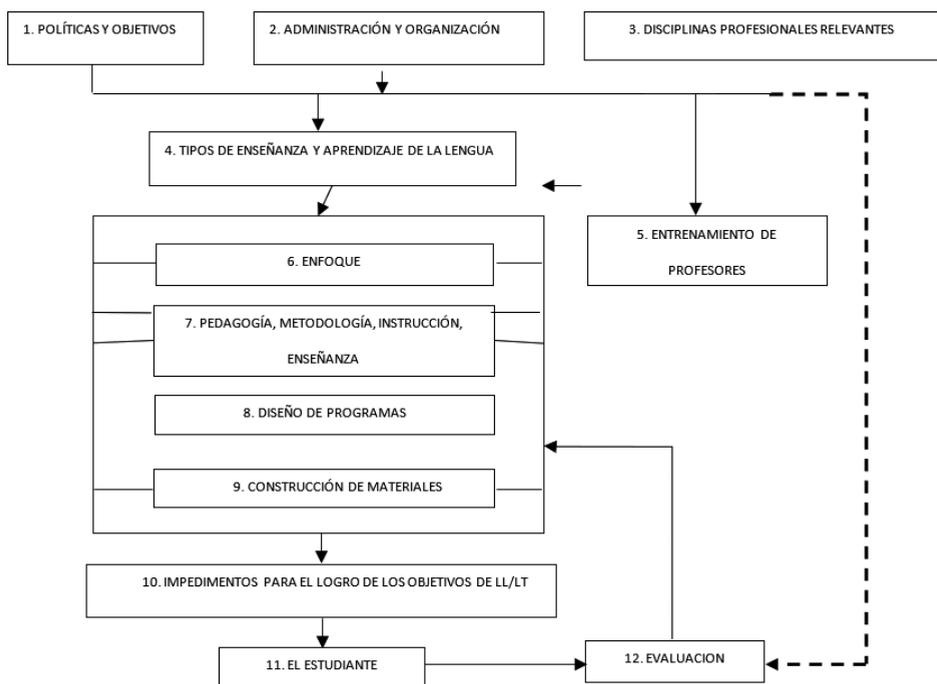
Modelo de interacción del aprendizaje, enseñanza y principios del lenguaje de Mackey (1970)



Nota. Tomado de Mackey (1970).

En este modelo se identifican 5 factores o variables que aparecen en la parte inferior de la figura: M (métodos y materiales), P (acciones del profesor), I (instrucción: lo que obtiene el aprendiz), S (influencia sociolingüística y sociocultural) y A (acciones del aprendiz). Las variables relacionadas con la enseñanza (MPI) y las que se refieren al aprendizaje (ISA), dependen de factores políticos, sociales y educativos, tal como se indican en la parte posterior del diagrama. Aunque en el diagrama de Mackey no se incluyen las disciplinas que sustentan la EALSE, en su libro se afirma que su modelo es interdisciplinario y que hay necesidad de tener en cuenta los conocimientos provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, el derecho, la educación, la lingüística, las ciencias de la computación, la psicoacústica, entre otras, y que están relacionadas con los factores de su modelo.

En el modelo anterior (Figura 4) se identifican 12 elementos que ejemplifican la estructura y el movimiento de los componentes en un proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en un contexto determinado. En primer lugar, los numerales 1, 2 y 3 representan a las instancias en las que se toman decisiones a nivel nacional para establecer las políticas y las metas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (1), que, además, asignan los recursos y conforman la estructura administrativa (2). Finalmente, se identifica la fuente del conocimiento proveniente de disciplinas como la educación, la lingüística, la psicología, la teoría social, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística aplicada (3), la cual sirve de fundamento para dicho proceso.

Figura 4**Modelo del proceso enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas según Strevens (1977)**

Nota. Tomado del modelo de Strevens (1977).

La implementación de lo planeado en la fase anterior se representa en los elementos 4 y 9. La selección de las formas de enseñanza y de aprendizaje se incluye en el elemento 4, el cual hace referencia al carácter variable de ambos procesos, debido a la influencia de diferentes circunstancias. En este sentido, el elemento 4 abarca seis factores, cada uno de los cuales incluye dos o tres aspectos, como se detalla a continuación:

1. Edad (niño, adolescente, adulto).
2. Nivel de dominio de la lengua (principiante, intermedio, avanzado).

3. Metas o propósitos de estudio (conocimiento general, propósito académico, específico o vocacional de la nueva lengua [L2]).
4. Tipo de voluntariedad del alumno (voluntaria, involuntaria).
5. Papel de la lengua (uso de su lengua materna, de la segunda lengua, de otra lengua extranjera [LE]).
6. Estatus de la lengua objeto de estudio (L2 o LE).

La preparación que deben tener los profesores de lenguas, así como su proceso de actualización y desarrollo profesional, adquiridos para contribuir a la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, se representa en el elemento 5. Los enfoques, métodos, contenidos y materiales que se deben seleccionar, diseñar o elaborar para garantizar resultados efectivos en el aprendizaje de las lenguas, ya sea segundas o extranjeras, se incluyen en los elementos 6 al 9.

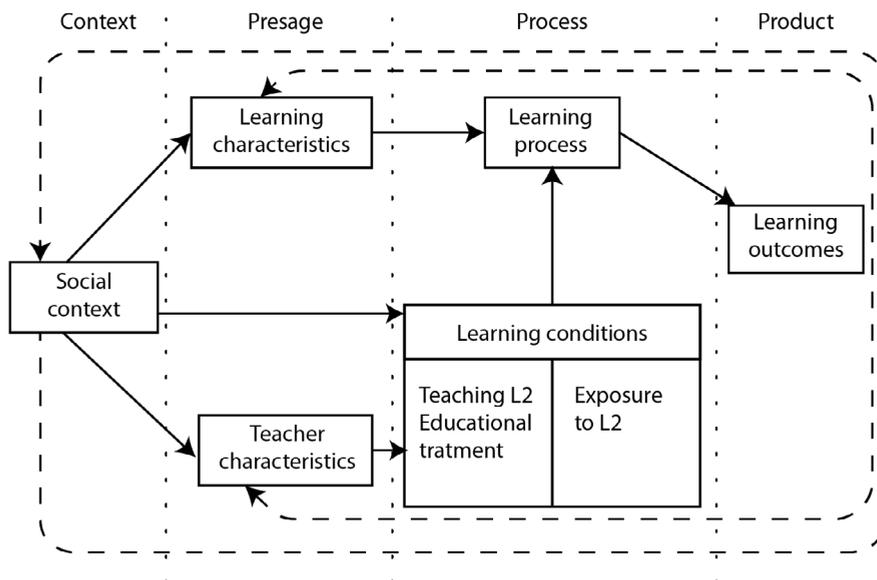
Finalmente, los resultados del proceso de aprendizaje se ejemplifican en los elementos 10, 11 y 12. El elemento 10 incluye algunos factores como la cantidad y la intensidad del tiempo de enseñanza; la calidad académica del profesor y la presencia de otras circunstancias reales como cursos numerosos, ruidos, fatiga de los estudiantes y temor a las evaluaciones; aspectos que pueden actuar desfavorablemente sobre el aprendizaje. El elemento 11 representa al estudiante, quien desempeña los roles de receptor y actor en el proceso de aprendizaje. Strevens (1977) sostiene que el alumno posee un potencial para el aprendizaje de las lenguas y está dotado de características personales que lo diferencian de otros estudiantes, como sus conocimientos y experiencias previas, su motivación para el aprendizaje y sus estilos y estrategias de aprendizaje, entre otros aspectos que pueden influir

favorable o desfavorablemente en el aprendizaje de un idioma. Para concluir, el elemento 12 se refiere a la evaluación del aprendizaje, que no solo debe servir como un mecanismo de control externo o de selección y eliminación para continuar estudios posteriores, sino también como un sistema de retroalimentación para mejorar el proceso de enseñanza.

En tercer lugar, Stern (1983) presenta un modelo del proceso enseñanza-aprendizaje elaborado con base en el modelo de enseñanza en general propuesto por Dunkin y Biddle (1974), así como en su propio modelo de aprendizaje de una L2 (Stern, 1983, p. 338). A continuación, se presenta el diagrama de dicho proceso.

Figura 5

Modelo de enseñanza-aprendizaje según Stern (1983)



Nota. Tomado de Stern (1983).

En el centro del diagrama de Stern (1983) se identifica un grupo de factores que interactúan en forma dinámica y muchas veces en forma impredecible, las que Dunkin y Biddle (1974) denominan variables de ‘proceso’. Sus principales variables son el aprendizaje y las condiciones de aprendizaje, entre las que se destacan, el tratamiento educativo de la enseñanza de una L2 y la exposición a una L2.

Stern (1983) presenta un análisis detallado del proceso de enseñanza de una L2 en lo que él denomina ‘enseñanza en términos curriculares’. El tratamiento educativo se refiere a la implementación de un programa general o de un curso que se ha planeado para lograr la eficiencia en la L2. En consecuencia, el papel del profesor es diseñar el currículo, planear las actividades, seleccionar o adaptar materiales, organizar actividades, etc. Además, en clase su papel será desarrollar sus planes, aplicar estrategias de enseñanza y distribuir las actividades que se realizarán, tanto dentro como fuera de ella. Finalmente, Stern define la enseñanza como una acción planeada para lograr unas metas mediante el uso de unos medios (métodos, actividades y materiales). En sus propias palabras: “In short, teaching interpreted in terms of curriculum is represented as planned action with certain **ends** in view and **means** to reach them” (p. 501). Traducción: “En resumen, la enseñanza interpretada en términos de currículo se representa como una acción planificada con determinados **finés y medios** para alcanzarlos (p. 501)

Stern (1983) también se refiere a los objetivos, a los contenidos y a los métodos de enseñanza. Sus planteamientos sobre el método de enseñanza de una L2, lo convierten en uno de los promotores del cuestionamiento y del abandono del concepto como algo fijo, único o mejor que los demás, del método que se distingue de los demás y que se debe aplicar en su totalidad. Stern (1983) afirma:

It is appropriate therefore to follow in the direction initiated by methodics, method analysis, and the feature analyses, and abandon the notion of the fixed ‘method’, i.e., an unalterable combination of techniques, the ‘package deal’ supposedly clearly distinguishable from other methods which a teacher or researcher has to operate with in its entirety. (p. 505)

Traducción: Por lo tanto, conviene seguir en la dirección iniciada por la metódica, el análisis de métodos y los análisis de características, y abandonar la noción de “método” fijo, es decir, una combinación inalterable de técnicas, el “paquete de oferta” que se distingue supuestamente y en forma clara de otros métodos, con el que un profesor o investigador tiene que actuar en su totalidad. (p. 505)

En su lugar, Stern (1983) propone el concepto de ‘estrategia de enseñanza’, conformada por una serie de ‘técnicas de enseñanza’. Según él, este concepto es más efectivo para su análisis y más flexible para su uso pedagógico.

Con relación a las condiciones favorables para el aprendizaje, Stern (1983) destaca la importancia del manejo del tiempo y de la agrupación de los estudiantes, así como también de la realización de actividades apoyadas en recursos didácticos. Además, afirma que tanto en el aula como fuera de ella, se deben llevar a cabo actividades prácticas, como la ejecución de proyectos, la invitación de hablantes nativos para participar en la clase o ser entrevistados, la realización de intercambios con otros estudiantes y la realización de viajes a otros países con el fin de exponer a los estudiantes a la L2 y permitirles interactuar con hablantes nativos en un entorno natural.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no está exento de fuerzas externas que lo moldean, lo condicionan y que posiblemente pueden afectarlo. En primer lugar, hay un grupo de variables que los autores mencionados anteriormente han denominado ‘presagio’, entre las cuales se incluyen las características de los estudiantes y las características de los profesores, como se muestra en la segunda columna de la Figura 5. Ejemplos de las primeras son la edad, el género, la clase social, los aspectos cognitivos, afectivos y de personalidad, entre otros (Stern, 1983). Por su parte, el profesor está dotado de rasgos como la edad, el género, las cualidades personales y la clase social, además de contar con una formación profesional, experiencias de enseñanza y motivaciones para el trabajo, entre otros aspectos (Dunkin y Biddle, 1974).

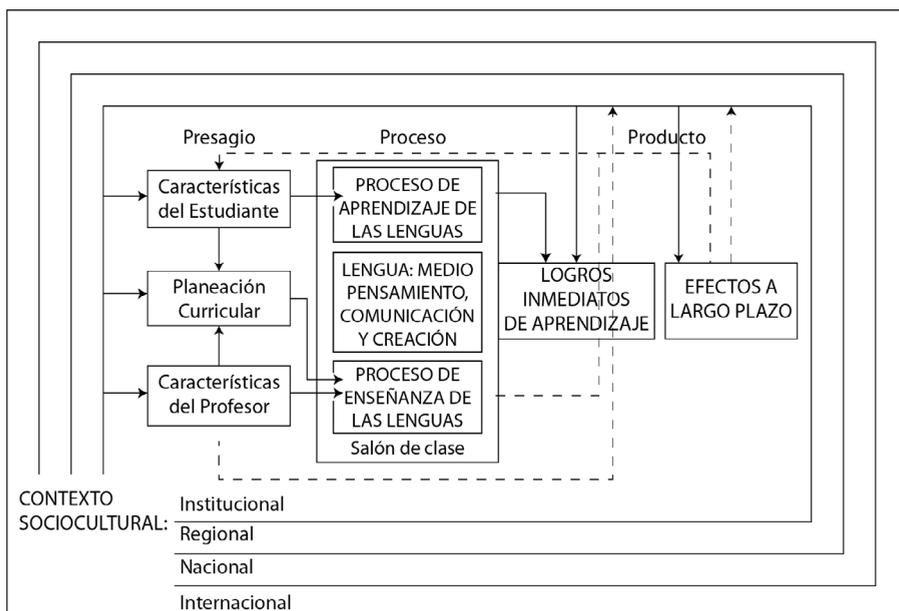
Los anteriores autores incluyen unas variables de contexto, que pueden incidir directamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en las variables de presagio, tal como se indica en la primera columna de la Figura 5. El contexto social se refiere a las condiciones y las normas que rigen el trabajo de los profesores en los ambientes de la escuela, de la comunidad local, de la región, del país e inclusive del contexto internacional.

Asimismo, en el modelo de Stern se observan unas variables de ‘producto’, tal como se señala en la cuarta columna de la Figura 5. El proceso de aprendizaje produce unos ‘logros de aprendizaje’, que tal como lo expresan Dunkin y Biddle (1974), pueden ser inmediatos o a largo plazo. Los primeros sirven de retroalimentación inmediata para la enseñanza-aprendizaje posterior y los segundos pueden servir de beneficio para la persona, para los profesores y para la sociedad.

Para terminar, en la Figura 6 se presenta el modelo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras propuesto por Bastidas (2016), el cual se basa y acoge los planteamientos, descripciones y características de los modelos de Dunkin y Biddle (1974) y de Stern (1983) sobre el contexto de segunda lengua. Por lo tanto, sobre los componentes de dichos modelos se harán únicamente unas breves referencias. En cambio, en dicho modelo se resaltan y diferencian las características del aprendizaje y la enseñanza del ILE, en comparación con los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como L2, y se visibiliza la importancia de la planeación curricular y de los diferentes tipos de contexto sociocultural.

Figura 6

Modelo de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras según Bastidas (2016)



Nota. Tomado de Bastidas (2016, p. 184).

Antes de explicar el modelo, es importante recordar que los procesos de enseñanza del inglés como segunda lengua y de enseñanza del inglés como lengua extranjera, han sido diferenciados, principalmente, por el 'uso' de la nueva lengua según el 'contexto' del hablante o del aprendiz. Al respecto, Richards et al. (1985) proporcionan la diferenciación consignada en la Tabla 8.

Tabla 8

Comparación entre el inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera

English as a Second Language (ESL) Inglés como Segunda Lengua	English as a Foreign language (EFL) Inglés como Lengua Extranjera
<p>(1) the role of English for immigrant and other minority groups in English-speaking countries. These people may use their mother tongue at home or among friends, but use English at school and at work. This is also called English for Speakers of Other Languages, or ESOL.</p> <p>Traducción: el papel del inglés para los inmigrantes y otros grupos minoritarios en los países anglófonos. Estas personas pueden utilizar su lengua materna en casa o entre amigos, pero también emplean el inglés en la escuela y el trabajo. Esto también se denomina inglés para hablantes de otras lenguas, o ESOL (English for Speakers of Other Languages).</p>	<p>The role of English in countries where it is taught as a subject in schools but not used as a medium of instruction in education nor as a language of communication (e.g., in government, business, or industry) within the country.</p> <p>Traducción: El papel del inglés en los países donde se enseña como asignatura en las escuelas, pero no se utiliza como medio de instrucción en la enseñanza ni como lengua de comunicación (por ejemplo, en la administración pública, las empresas o la industria) dentro del país.</p>

-
- (2) The role of English in countries where it is widely used within the country (e.g. As a language of instruction at school, as a language of business and government, and of everyday communication by some people) but it is not the first language of the population (e.g. In Singapore, the Philippines, India and Nigeria).

Traducción: El papel del inglés en países en los que su uso está muy extendido (por ejemplo, como lengua de: enseñanza en la escuela, de negocios y de gobierno, y de comunicación cotidiana para algunas personas), pero no es la primera lengua de la población (por ejemplo, en Singapur, Filipinas, India y Nigeria).

Nota. Tomado de Richards et al. (1985, p. 83).

Por otra parte, Muñoz (2002) expresa la siguiente diferenciación:

Segunda Lengua/lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (pp. 112 - 113)

Las anteriores distinciones destacan la función social y comunicativa que desempeña la L2 en el habla de la comunidad y la ausencia de dicha función para la LE, en cuyo caso su propósito es aprenderla y enseñarla como un requisito académico en el contexto escolar.

No obstante, a pesar de distinguirlos en los aspectos previamente mencionados, se considera esencial tener en cuenta las diferencias y similitudes entre los dos contextos en cada uno de los componentes o variables del modelo mencionado anteriormente.

A continuación, se describen brevemente cada uno de los componentes del modelo y se especifican las características de varios factores que se presentan en el contexto del aprendizaje y de la enseñanza del ILE. La descripción se la hace con base en las tres columnas: proceso (centro), presagio y contexto sociocultural (izquierda) y producto (derecha). Como se puede observar, a diferencia de los modelos de Dunkin y Biddle (1974) y de Stern (1983), en el modelo, las variables del contexto sociocultural, no solo se relacionan y afectan a las variables de las características del aprendizaje y de los profesores, sino a todas las variables del proceso de aprendizaje y enseñanza. Las principales variables del proceso se describen a continuación.

2.3. Proceso de aprendizaje de las lenguas

El aprendizaje de una nueva lengua es un proceso complejo compuesto por una serie de factores internos al individuo de carácter biológico, cognitivo, afectivo y lingüístico que se desarrollan continuamente a lo largo de los años, así como también de factores externos de carácter educativo y sociocultural que moldean las formas de pensar, sentir y actuar. Así lo expresa Brown (2000):

Learning a second language is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. (p. 1)

Traducción: Aprender una segunda lengua es una emprendimiento largo y complejo. Toda tu persona se ve afectada, mientras luchas por ir más allá de los confines de tu primera lengua y te adentras en un nuevo idioma, una nueva cultura y una nueva forma de pensar, sentir y actuar. (p. 1)

La L2, por una parte, se puede aprender en forma natural mediante la interacción con los hablantes de dicha lengua en el contexto del país que lo usa como L1 o mediante la combinación de su aprendizaje en forma natural y formal, a través de la enseñanza formal, pero en el mismo contexto de uso de la L2. Por otra parte, la nueva lengua se puede aprender mediante la enseñanza formal en los centros educativos del país en que vive el aprendiz, pero sin tener la oportunidad de ponerla en práctica en la vida cotidiana, en cuyo caso se denomina LE.

A continuación, se resaltan algunas características del AILE:

Contexto limitado para su adquisición. El uso del inglés como LE se limita únicamente al contexto escolar, el que puede variar en su calidad e intensidad, según el nivel educativo: primaria, secundaria, universitaria, colegios bilingües o institutos de idiomas; sin embargo, no hay que desconocer que en la actualidad, la televisión por cable, la internet y la inteligencia artificial proporcionan mayores contextos de exposición al inglés, pero su uso depende del grado de motivación de los estudiantes, tanto intrínseca como extrínseca, así como también, del uso

que los profesores les den en las actividades de clase y en su promoción y guía para la realización de actividades fuera de ella.

Según Krashen (1981), en el contexto de LE, el proceso tiende a ser más de ‘aprendizaje’ que de ‘adquisición’, especialmente, en la educación básica secundaria, donde este aprendizaje se caracteriza por ser formal, consciente y explícito. El estudiante estudia las reglas gramaticales, hace conciencia de ellas y puede hablar sobre ellas (Krashen, 1982). En los casos de la educación bilingüe, de la educación de profesores licenciados en inglés y de las academias de idiomas, la adquisición de la LE puede alcanzar niveles avanzados, siempre y cuando se cree un ambiente de inmersión que favorezca el uso del inglés como medio de pensamiento, de comunicación y ojalá de creación.

Escasas oportunidades de práctica. En la mayor parte de casos, los estudiantes de ILE únicamente lo practican en el salón de clase o en la institución, de manera muy reducida y según los formatos de práctica que se utilicen para los logros de un objetivo o competencia de una lección de clase. Como se expresó en la sección anterior, hoy en día, la internet, la televisión, las TIC y la inteligencia artificial proporcionan oportunidades de práctica, pero su contribución al aprendizaje será efectiva en la medida en que se promuevan actividades que favorezcan la interacción entre los estudiantes y los hablantes de inglés a través de Internet, y en que los estudiantes comprendan lo que escuchan o leen.

La lengua como objeto de estudio. El contenido u objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la L2 y la LE, que como manifestación específica del lenguaje, se debe ajustar a la concepción general que se tenga de esta facultad del ser humano. Para su mayor entendimiento, debemos tener en cuenta la naturaleza, las

características y las funciones del lenguaje, entre otros. El lenguaje constituye un conocimiento subconsciente, tanto lingüístico como pragmático, que una persona tiene de su lengua y su habilidad para usarla en la comunicación cotidiana. Lo lingüístico se relaciona con el conocimiento de los subsistemas fonológico, morfosintáctico y semántico, y el conocimiento pragmático se refiere al uso de la lengua a través de textos coherentes y de formas apropiadas a un contexto (Kumaravadivelu, 2006).

Por otra parte, el lenguaje se caracteriza por ser complejo, dinámico, inestable y arbitrario, y por cumplir con una función social. Finalmente, las manifestaciones específicas del lenguaje, representadas por la lengua y el habla, sirven como herramientas de transmisión de la cultura de los pueblos, como medio de expresión del pensamiento, de comunicación y práctica social entre los seres humanos y, además, de creación literaria (Halliday, 1985; Johnson, 2009). Además, la lengua, ya sea materna o segunda, disfruta de unas condiciones favorables que facilitan su aprendizaje efectivo, tanto en los contextos socioculturales naturales de comunicación diaria, como en los contextos educativos formales de estudio desde el preescolar hasta la educación superior.

En el contexto del ILE, existen diferencias en el estudio de la lengua según el nivel educativo. Por ejemplo, en la educación secundaria y media, el sistema lingüístico de la lengua extranjera, en particular la gramática y el vocabulario, reciben un mayor énfasis, es decir, se enfatiza en los conocimientos formales de tipo lingüístico de la nueva lengua. Mientras en la educación bilingüe y en los programas de formación de profesores de idiomas, son los conocimientos pragmáticos de la lengua, sin descuidar los conocimientos lingüísticos, los que se enfatizan con el objeto de que los estudiantes utilicen el inglés como medio de

comunicación y de desarrollo del pensamiento. Pero, las condiciones de aprendizaje son muy pobres y desfavorables, dado el contexto de lengua extranjera, tal como se indicó en la anterior sección.

Proceso de enseñanza de la nueva lengua. En los contextos de aprendizaje del inglés como L2, su enseñanza ha respondido y se ha sustentado en los principios teóricos que se han propuesto desde la Lingüística, la Psicología, la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Adquisición del Lenguaje y la Pragmática, tal como se indicó en los modelos presentados en el inicio de este capítulo. Esta fundamentación teórica, se ha reflejado en los diferentes métodos de enseñanza de tipo oral (métodos natural y directo), estructuralista (métodos audiolingual y audiovisual), humanista (métodos de respuesta física total, aprendizaje en comunidad y suggestopedia) y comunicativos (enfoques naturales, comunicativos, basados en tareas, contenidos, etc.). Lo antepuesto significa, que la metodología de la enseñanza del inglés como L2 ha sido muy rica, dinámica y diversa, aunque los estudios que se realizaron en las décadas del 60 y 70 sobre experimentación de métodos, no demostraron la efectividad de unos métodos sobre otros (Chastain y Woerdehoff, 1968).

Bastidas (2016) ha propuesto una visión de la enseñanza en el marco de la teoría histórico-cultural de Vygotsky, y en consecuencia afirma que la enseñanza del inglés es un proceso sociocultural complejo, cíclico y dinámico, cuya acción principal es la mediación estratégica del profesor, que se fundamenta en unos principios didácticos, psicológico-educativos y socio psicolingüísticos, pero sujeto al contexto y a la toma de decisiones según lo que suceda en la clase real. Al respecto, Bastidas (2016), afirma:

En el aula de clase, la enseñanza de una L2 o de una LE es un proceso de mediación estratégica (scaffolding), apoyada en herramientas simbólicas y didácticas que facilitan la activación y reflexión sobre los conocimientos previos de los aprendices (nivel de desarrollo real) y la introducción, experimentación y uso de nuevos conocimientos y habilidades lingüísticos y pragmáticos por medio de la realización de actividades y tareas significativas e intencionales (nivel de desarrollo potencial). Estas actividades deben incluir el uso de nuevas herramientas psicológicas que contribuyan al desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas de los estudiantes para que sean capaces de poner en marcha sus capacidades de raciocinio y creatividad en forma independiente (desarrollo cognitivo) (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009). (p. 191-192)

A continuación, se resaltan los principales componentes del proceso de enseñanza del inglés en un contexto extranjero:

Fundamentación teórica. En general, en el contexto del inglés como LE se ha acogido la fundamentación teórica que proviene del campo del inglés como L2. De esta manera, se ha asumido el ‘consumismo’ de dicha fundamentación teórica y se ha utilizado para sustentar el proceso de enseñanza del inglés como LE, tanto en la educación secundaria como universitaria (Bastidas, 2008).

Métodos de enseñanza. La historia de la enseñanza del inglés como LE, demuestra el uso de varios métodos de enseñanza, ya sea como método único o en combinación con otros. Con frecuencia, los profesores reportan que usan el método ecléctico (Bastidas, 1987), sin embargo, este incluye la combinación de aquéllos que provienen de

EE. UU. o Europa, los que, a su vez, sustentan los diversos textos de inglés que se promueven e implementan en los contextos de LE. Es decir, que el inglés como LE, generalmente, se enseña con métodos diseñados para los contextos del inglés como L2.

Materiales de enseñanza. En los contextos de enseñanza del inglés como LE, las escuelas escasamente poseen un aula de informática y las aulas no están equipadas con textos o ayudas audiovisuales. Asimismo, en los colegios oficiales no es obligatorio pedir textos a los estudiantes. Lo contrario sucede en los colegios privados, en los colegios bilingües, en los centros de idiomas y en las universidades donde se dispone de aulas de informática, de centros de recursos y de una variedad de textos y recursos audiovisuales, aunque en menor cantidad que en las aulas del inglés como L2. Por otra parte, los costos de los textos, los libros y los recursos AV son muy altos y, en consecuencia, tanto los alumnos como las instituciones públicas enfrentan dificultades para conseguirlos.

Como se expresó, los textos que se han utilizado en el contexto de LE, en su gran mayoría, provienen de EE. UU. o Inglaterra y son los mismos que se han diseñado para enseñar el inglés como L2. Al respecto, Maple (1987) afirma que la mayor parte de estos textos no son apropiados para el contexto de LE, especialmente, para el nivel de secundaria.

Es importante destacar que, en la década de 1980, en Colombia se produjeron textos diseñados para la secundaria, teniendo en cuenta las necesidades y condiciones de nuestro contexto. Estos textos fueron elaborados por autores como Angel et al. (*Express it in English*, 1982), Cardona (*Reading English is fun*, 1987) y Silva y Roldán (*Looking Around*, 1990). A pesar de ello, esta tendencia no se ha mantenido en las décadas posteriores.

Finalmente, a excepción de las universidades, de los centros de idiomas y de los colegios bilingües, en las escuelas públicas es casi imposible promover el aprendizaje autónomo, dada la tendencia a la dependencia del alumno de la enseñanza de sus profesores. Sin embargo, esto no parece suceder únicamente en Colombia, ya que, al respecto, Roldán (1995), al referirse a la implementación del aprendizaje autónomo en España, afirmó:

Pero en realidad, cuan distinta es nuestra situación y cuantos impedimentos que superar para poner en marcha ese tipo de lugar de trabajo [centros de recursos AV e informáticos]. Cuanto esfuerzo supondría para el profesorado su organización y utilización, cuando en realidad, la gran mayoría de los profesionales de la enseñanza en nuestro país no han sido preparados y entrenados para este tipo de enseñanza. (p. 209)

En seguida, se procede a explicar las variables de ‘presagio’ que aparecen en la columna izquierda del modelo.

Características del estudiante. El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno y, por lo tanto, es quien selecciona, procesa, controla, toma decisiones y proporciona evidencias de lo que aprende. Además, el estudiante participa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, equipado con unas características físicas, cognitivas, lingüísticas y afectivas que se han desarrollado a través de unas experiencias socioculturales de su propio contexto y de su lengua nativa. En el momento de aprender una nueva lengua, los aspectos anteriores se activan e interactúan, no solamente a nivel personal, sino también grupal y pueden determinar los logros de aprendizaje de los alumnos.

El análisis de las características del estudiante demuestra la riqueza y, al mismo tiempo, la complejidad que implica el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Entre las características físicas que se han investigado en el campo de adquisición del lenguaje sobresalen la edad y el género. Por ejemplo, los estudios sobre la edad se han centrado en la existencia o no de un 'periodo crítico' para el aprendizaje, tanto de la L1, como de la L2 (Brown, 2000). Con el fin de entender el periodo crítico, se ha estudiado el fenómeno de la lateralización de los hemisferios cerebrales y el proceso de desarrollo de los órganos fonatorios, desde la niñez hasta la pubertad (Lenneberg 1967; Bickerton, 1981; Scovel, 1988, 1999).

Las características cognitivas implícitas en el aprendizaje de una nueva lengua incluyen las creencias, las habilidades cognitivas y metacognitivas, los estilos cognitivos, los autoconceptos, los conocimientos previos, la atención, la memoria, el raciocinio, la aptitud, la motivación, la actitud de los aprendices, entre otras (Stern, 1983). Estas dos últimas características, además de ser cognitivas, también poseen unos rasgos de afectividad y, por lo tanto, también se las ubica en el grupo de características afectivas del aprendiz, las que también incluyen: el interés, la ansiedad, la autoestima, la inhibición, la empatía, la introspección y la extroversión, entre otras (Brown, 2000).

A las anteriores características es importante añadir un grupo de rasgos lingüísticos que posee el aprendiz y que surge durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, al que algunos autores denominan 'interlingua' (ej.: Selinker, 1972). Entre estos factores se destacan: la interferencia, la transferencia, la generalización, los errores, la fosilización y las estrategias comunicativas (Brown, 2000). También, es necesario agregar el fenómeno de la 'variabilidad' en el

desarrollo de la interlingua (Tarone, 1988), la cual depende de las diferencias individuales, de la complejidad del contenido lingüístico, de las condiciones de exposición a la lengua (Ellis, 1994; Tagarelli et al., 2016), del tipo de tareas que tenga que realizar, entre otros.

Finalmente, es importante señalar que las características del aprendiz no son estáticas ni comunes a todos los demás aprendices. Por lo tanto, su estudio debe tener en cuenta el desarrollo del aprendiz y el consecuente cambio de las mismas, según la edad, el género y la clase social. Aunado a ello, las diferencias entre los aprendices constituyen un factor adicional que puede incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras lenguas.

A continuación, se destacan aquellas características que sobresalen en el contexto de aprendizaje del ILE:

Conocimientos previos. En un contexto de lengua extranjera, inmediatamente después de que muchos estudiantes de primaria y secundaria inician el estudio del ILE, empiezan a acumular (o no), muy lentamente, conocimientos de la nueva lengua, en especial de carácter formal, según los métodos de enseñanza que utilicen los profesores, que muchas veces se centran en aspectos gramaticales y de vocabulario y en la habilidad de lectura. Con todo, dada la discontinuidad de las clases semanales y los periodos largos de vacaciones intermedios y de fin de año escolar, este aprendizaje previo está sujeto al proceso del olvido.

Por otra parte, los estudiantes de los colegios bilingües, de las academias de idiomas y de los programas de educación en idiomas, muy posiblemente, han acumulado una cantidad de conocimientos formales de la LE y han participado en una variedad de experiencias de aprendizaje informal del inglés. Sin embargo, en el evento de que

los estudiantes se hayan concentrado demasiado en los conocimientos formales y de precisión (accuracy) del inglés como LE, estos se pueden convertir en un obstáculo para el desarrollo de la fluidez en dicha lengua.

Creencias. Aunque las creencias son de naturaleza cognitiva y personal, su adquisición y desarrollo han sido influenciadas por el contexto sociocultural y, a su vez, dichas creencias pueden incidir en la actitud de los aprendices hacia el aprendizaje (Tumposky, 1991). En consecuencia, en el contexto de aprendizaje del ILE, las creencias de muchos estudiantes de la escuela secundaria no podrían ser muy optimistas, en cuanto a sus expectativas de aprendizaje, a la necesidad de aprender el inglés, a la dificultad de aprenderlo, a los resultados de aprendizaje que han demostrado los bachilleres, etc.

Motivación. En muchas escuelas secundarias y en varios programas universitarios, diferentes a educación en idiomas, la mayor parte de estudiantes no demuestran que valoran el aprendizaje del inglés por su interés personal, por su valoración o por su utilidad en su futuro, dimensiones cruciales de la motivación. Si tienen algún grado de motivación, es más de carácter instrumental que integrativo (Gardner y Lambert, 1972; Maple, 1987); es decir, que los aprendices estudian el inglés con el objeto de lograr un propósito utilitarista, por ejemplo, aprobar una materia, aprobar el año escolar, ganar una beca, conseguir un trabajo, etc.

Necesidades inmediatas. Una buena cantidad de niños y jóvenes no identifican la necesidad inmediata de aprender el inglés, ya que no lo necesitan para la comunicación diaria en su contexto sociocultural; por lo tanto, lo estudian con el fin de cumplir un requisito académico y de aprobar su año lectivo (Maple, 1987).

Interlingua. La enseñanza formal del inglés en la escuela secundaria y, posiblemente, en la universidad, en específico en las carreras diferentes a idiomas, se promueve una secuencia de aprendizaje que obedece a la organización del programa de la materia, máxime si el contenido obedece a una secuencia gramatical (grammatical syllabus). Por lo tanto, esta secuencia puede entrar en conflicto con el proceso interno de aprendizaje natural del lenguaje (internal syllabus), que tiene el aprendiz y que lo utilizó para aprender su lengua materna, en especial, cuando no se hace énfasis en el significado y en el uso de la lengua para propósitos comunicativos (Littlewood, 1984).

Edad. En Colombia, se había enseñado formalmente las lenguas extranjeras en la escuela secundaria, es decir, desde los 11 o 12 años de edad y con una intensidad horaria promedio de 3 horas semanales hasta 1993. A partir de la emisión de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), se introdujo el estudio de una lengua extranjera desde la educación primaria, es decir, a partir de los 6 o 7 años de edad, pero con una intensidad horaria promedio de 1 hora semanal. Si bien los niños e inclusive los adolescentes aún se encuentren en el período crítico del aprendizaje de una nueva lengua, tal como se explicó antes, el problema para nuestros estudiantes es la pobreza del contexto de adquisición: caracterizado por la escasez de oportunidades de exposición natural a la lengua, las casi inexistentes oportunidades de uso de la lengua y la falta de necesidad de uso de la lengua para la comunicación diaria. En consecuencia, los estudiantes se exponen a un aprendizaje formal de la nueva lengua, de manera obligatoria, con una intensidad horaria mínima de 1 a 3 horas de enseñanza formal en primaria y secundaria y en salones numerosos de estudiantes, de un promedio de 40 estudiantes, bajo la dirección de un profesor. En este tipo de contexto formal de aprendizaje, las posibles ventajas de

introducir el estudio de la LE desde la primaria, si no se anulan, al menos se debilitan. Lo anterior, puede producir un efecto aún más grave, la desmotivación de los niños para aprender el inglés desde la primaria (Bastidas, 1992; Bastidas y Muñoz, 2011a).

Características del profesor. El actor principal del proceso de enseñanza es el profesor, quien al igual que el aprendiz está dotado de un conjunto de características cognitivas, afectivas, lingüísticas y biológicas. Asimismo, los profesores deben contar con una formación académica y con una experiencia profesional acumulada a través de sus años de trabajo. En el modelo de aprendizaje y enseñanza de los idiomas, es importante destacar las exigencias que se le hacen al profesor, en cuanto a poseer:

- ▶ Al menos un nivel avanzado de eficiencia del inglés.
- ▶ Una fundamentación teórica disciplinar sólida sobre la descripción y el uso del inglés.
- ▶ Un conocimiento adecuado de los factores socioeducativos y culturales que pueden incidir en dicho proceso.
- ▶ Una fundamentación teórica y práctica sobre las didácticas especiales de las lenguas (L2 y LE).

No obstante, en el contexto de LE se encuentran las siguientes circunstancias:

Nivel de dominio del inglés. Todos los profesores son hablantes no nativos del inglés en las escuelas públicas y su nivel de inglés puede distar mucho de ser avanzado. Por el contrario, en las universidades, academias y colegios bilingües, los profesores no nativos del inglés poseen niveles que oscilan entre intermedio–alto y avanzado, lo que

puede garantizar una mayor calidad en la enseñanza del inglés, de tal manera que se convierta en una L2 de los estudiantes. Además, se encuentran uno o dos hablantes nativos de L2, en promedio, como profesores de tiempo completo. Estas instituciones también hacen esfuerzos y a través de convenios obtienen la presencia de hablantes nativos, que, si son utilizados adecuadamente, contribuyen a la práctica de la LE entre profesores y estudiantes

Preparación profesional. Parece que, en muchos países, incluido el nuestro, la mayor parte de los profesores de la LE de la educación primaria carecen de preparación profesional y de conocimientos de la LE. Por el contrario, en la escuela secundaria, la mayor parte de profesores son licenciados en idiomas a nivel de pregrado y algunos en posgrado. Pese a, su nivel de conocimientos del inglés puede variar de país en país. En Colombia, por ejemplo, los diagnósticos realizados en el marco del PNB han indicado que, en promedio, el 60 % de los profesores se encuentran en un nivel de principiantes, equivalentes al nivel de A2 del MCER (MEN, 2005; Bastidas y Muñoz, 2011b). Este nivel, a la fecha de realización de la investigación, debe haber mejorado, dadas las actividades de actualización en el desarrollo de la lengua que se les ha ofrecido en el país, en San Andrés y Providencia, en los EE. UU. y en la India a los profesores de secundaria en el marco del PNB.

En la educación superior, la gran mayoría de profesores poseen títulos de maestría en TESOL o Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés, tanto de EE. UU. como de Inglaterra, tal como sucede en Colombia. En los últimos años, varios profesores han logrado sus títulos de doctorado en Educación o Lingüística Aplicada y su nivel de conocimientos de la LE, generalmente, es avanzado. Sin embargo, es necesario señalar que la preparación académica recibida por la mayor

parte de profesores a nivel de maestría ha sido diseñada para TESL, mas no para TEFL (Maple, s. f.). Por lo tanto, es muy probable que la formación ofrecida por estos profesores a los futuros docentes del inglés como LE en los colegios corresponda a la de TESL y no a la de TEFL.

En los contextos de LE y en Colombia, las ofertas de programas de maestría en didáctica de las LE es aún limitada y de difícil acceso para los profesores de primaria y secundaria. Es también probable que los contenidos y prácticas que incluyen los programas que se ofrecen actualmente se basen más en la enseñanza de una L2 (TESL) que de una LE (TEFL).

Planeación curricular. El éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje depende de una cuidadosa planeación curricular mediata e inmediata. Con respecto a la planeación mediata, Harmer (1983) expresa: “The best teachers are those who think carefully about what they are going to do in their classes and who plan how they are going to organize the teaching and learning” (p. 218). Traducción: “Los mejores profesores son aquellos que piensan detenidamente lo que van a hacer en sus clases y que planifican cómo van a organizar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 218) En los contextos de L2, los procesos de planeación de clase son muy sistemáticos, organizados y controlados para el logro de los objetivos de sus cursos.

El segundo tipo de planeación se refiere a la planeación del currículo general de un programa de estudios, de un programa de un área disciplinar y de un programa de un curso en particular. Un currículo se fundamenta en unas bases teóricas, se compone de unos elementos organizativos y se planea cuidadosamente para el logro de sus metas. La fundamentación teórica, generalmente, se basa en varias

teorías de carácter educativo, sociológico, lingüístico, psicológico y pedagógico. Entre los elementos más importantes, están los objetivos o competencias, los contenidos, la metodología, los recursos y la evaluación. En todo contexto educativo, incluido el de la enseñanza de los idiomas, la planeación sistemática, cuidadosa, controlada, participativa y evaluada es fundamental para el logro de las metas y objetivos (Bastidas, 2016). La anterior conceptualización ha justificado su explicitación y ubicación en la columna de la izquierda, a diferencia del modelo de Stern, en la que no aparece.

En seguida, se destacan algunos de los anteriores elementos en lo referente a la enseñanza del ILE.

Currículo general. Un currículo de LE debe responder a las necesidades y los fines educativos de los diferentes niveles, regiones e instituciones. Es decir, que en este contexto se han diseñado currículos especiales para la enseñanza de la LE en la educación primaria, y secundaria pública y privada, en la educación bilingüe, en la educación superior y en los institutos de LE. En nuestro país, el principal problema de los programas de inglés emitidos desde 1962 en el MEN para la educación secundaria, es que no han tenido claridad en el alcance y posibilidades de logro de los programas analíticos, incluido el programa nacional de bilingüismo del presente siglo (Bastidas y Muñoz, 2017).

Metas y objetivos. En las décadas de 1970 y 1980, en varios países se enfatizaba en el logro de metas específicas en el aprendizaje del inglés (English for Specific Purposes, ESP) o el desarrollo de la lectura, tal como sucedió con los programas de 1982 en Colombia. A partir de la década de 1990 se ha promovido el desarrollo de la competencia comunicativa en la LE, con énfasis en la integración de las cuatro habilidades: escucha, conversación, lectura y escritura, de tal manera

que los estudiantes alcancen un nivel intermedio o avanzado, tal como se explicitó en los programas de 1988 (Bastidas y Muñoz, 2017).

A pesar de las anteriores metas, a excepción de los aprendices en las academias de idiomas, en los contextos de estudio del inglés como LE, se ha encontrado que los estudiantes al término del bachillerato no alcanzan el nivel intermedio. Por ejemplo, en Colombia, después de once años de estudio del inglés, únicamente se alcanza, en promedio, unos conocimientos de principiantes equivalentes al nivel A1, según los diagnósticos realizados en el marco del PNB (Bastidas y Muñoz, 2011a, 2018). Inclusive en los programas de licenciatura en idiomas, después de 4 o 5 años de estudio, varios estudiantes no logran el nivel avanzado.

Estructura del currículo. Los currículos se organizan desde el MEN para la educación primaria y secundaria. La LE es un área más del currículo. Los anteriores currículos, al ser impuestos desde el MEN, muchas veces no han sido bien recibidos en las instituciones educativas, ni tampoco fueron utilizados para la programación de los cursos, tal como ha sucedido a lo largo de la historia de la enseñanza del inglés en Colombia, especialmente, en el siglo XX (Bastidas y Muñoz, 2017).

La mayor parte de currículos de los programas de educación en idiomas se basa en el Modelo de Ciencia Aplicada y sus contenidos provienen de la Lingüística, la Psicología, la Sociología y la Educación, reflejando así la influencia de los currículos de posgrado americanos (Bastidas, 2016).

Contexto sociocultural. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras se realizan en un contexto sociocultural y reciben la influencia de varios factores, tanto cercanos y directos

como lejanos e indirectos. Los primeros factores corresponden al aula de clase, a la institución y a la comunidad local. Los factores lejanos provienen de los contextos estatales, nacionales e internacionales. Tal como sucede con la enseñanza y el aprendizaje en general, los anteriores contextos conllevan una serie de factores lingüísticos, socioculturales, geográficos, educativos, económico-tecnológicos e histórico-políticos (Stern, 1983), que pueden o no, estar presentes en cada contexto y su influencia ser directa, indirecta o inexistente. Prácticamente todos los componentes de presagio, proceso y producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2 y la LE están inmersos, interactúan y reciben la influencia de los diversos factores contextuales.

Seguidamente, se hace referencia a algunos de los anteriores factores que se resaltan en la enseñanza del ILE.

Aspectos jurídicos y educativos. Las leyes, decretos y resoluciones que regulan la educación y establecen políticas y aspectos curriculares se emiten desde los gobiernos centrales. Se incluyen algunos ejemplos:

1. Determinación de áreas disciplinares con sus respectivas intensidades horarias. En Colombia, por ejemplo, en primaria se ha sugerido una hora semanal para la enseñanza del ILE en primaria y 3 horas semanales en secundaria. Estas horas no siempre se cumplen debido a las interrupciones de actividades extracurriculares y a las decisiones que se toman a nivel institucional.
2. En las universidades, los programas de educación en idiomas ofrecen cursos de LE con un promedio de 8 horas semanales y se distribuyen entre 4 o 5 años de la carrera. Las universidades son autónomas en la organización de sus currículos.

3. En las academias esta intensidad puede oscilar entre 8 y 10 horas semanales y se ofrecen en cursos intensivos que duran entre uno y dos años para lograr la eficiencia en la LE a nivel avanzado. Estas instituciones, también, son autónomas en la toma de este tipo de decisiones.
4. Tamaño de clase. En muchas escuelas públicas, el número de estudiantes por aula es de 45 en promedio, lo que ha sido impulsado por las políticas de cobertura promovidas desde el gobierno central de nuestro país.
5. En los cursos de educación en idiomas el promedio es de 30 estudiantes, situación que se ha producido por el alcance de las políticas nacionales sobre cobertura.
6. Labor académica del profesor. En las escuelas públicas, las labores de cátedra oscilan entre 20 y 24 horas semanales. En los programas de educación en idiomas, la labor de cátedra de los profesores oscila entre 12 y 16 horas semanales.
7. Horarios de clase. Los horarios se establecen en cada escuela y con frecuencia las clases de inglés se ubican a finales de la jornada o los días viernes.
8. Desarrollo profesional. Generalmente los profesores tomaban cursos de capacitación, actualización o cualificación profesional como requisito para ascenso en el escalafón. Tradicionalmente, estos cursos se ofrecían en los periodos de vacaciones. Actualmente, los profesores deben realizar cursos de maestría o doctorado para ascender en el escalafón.

9. Evaluación. El MEN, a través del ICFES, ha exigido a los estudiantes la toma de pruebas al término del bachillerato, utilizadas por las universidades como criterio de ingreso a sus diferentes carreras. Además, se aplican pruebas periódicas en varios grados de primaria y secundaria para el control de la calidad educativa.

Aspectos lingüísticos y geográficos. En el contexto de LE, tanto profesores como estudiantes, hablan la misma L1. Es decir que, el contexto es monolingüe. El uso de la LE entre los alumnos no es obligatorio como medio de comunicación.

En la escuela, en la comunidad circundante, en los estados y en el país se habla la misma L1 de los estudiantes y del profesor, situación que refuerza la falta de necesidad del uso de la LE.

En el caso de Latinoamérica, la distancia geográfica entre los países de habla inglesa (L2) y los países de la región es muy amplia, (a excepción de México con relación a EE. UU.). En consecuencia, los estudiantes no perciben la necesidad de aprender la L2 de sus países vecinos, ya que desde México hasta Argentina se habla español (L1). A lo anterior, se puede agregar la actitud que se haya desarrollado sobre las relaciones políticas entre los anteriores países y los países de habla inglesa, entre ellos EE. UU.

Aspectos económicos y tecnológicos. Los presupuestos para educación e investigación son reducidos en muchos países, donde se estudia el ILE. Por lo tanto, la mayor parte de escuelas públicas, en especial, las del sector rural, carecen de profesores de LE, sus instalaciones educativas son antiguas y las ayudas AV y los materiales impresos son muy escasos o quizá inexistentes.

A pesar de que en Colombia durante el siglo XXI se han realizado esfuerzos para instalar salas de computadoras y programas de TIC en la mayoría de las Instituciones educativas municipales (IEM), todavía queda mucho por hacer para lograr este objetivo completamente. La investigación en el campo de las LE sigue siendo limitada debido a la falta de presupuesto destinado a la educación primaria y secundaria, así como al presupuesto reducido de las universidades para este fin.

Factores socioculturales. En muchos países, incluyendo Colombia, no ha habido políticas lingüísticas claras o definidas durante mucho tiempo, tanto en lo que respecta a las lenguas en general como a las LE en particular. Por lo tanto, existe una historia de indefinición o, al menos, de inseguridad en relación con las políticas lingüísticas hasta finales del siglo XX.

Por otra parte, la enseñanza de las LE está sujeta a los movimientos sociales de los países con relación a la política y a las medidas económicas provenientes de EE. UU. y de Europa. Cuando estas medidas afectan a los países que están estudiando la LE, pueden generar actitudes negativas y de rechazo, tanto hacia la cultura como hacia las lenguas de esos países.

Finalmente, en muchos colegios y escuelas públicas, hay padres de familia que no consideran importante ni necesario el estudio de las LE y, por lo tanto, muestran actitudes negativas hacia ellas. Estas actitudes se transmiten a los niños, lo que resulta en que éstos desarrollen actitudes similares hacia el estudio de las LE.

Situación política internacional. Las tendencias internacionales de carácter político, económico, educativo, lingüístico, etc., afectan a los aspectos similares de los países que han decidido

promover la enseñanza de sus idiomas, tales como el inglés, en calidad de extranjeros. Estos efectos pueden ser favorables o desfavorables. Los factores pueden ser favorables cuando contribuyen a la necesidad de aprender una lengua extranjera, y desfavorables cuando afectan los presupuestos de las naciones, lo que, a su vez, reduce los fondos destinados a la educación, incluidas las inversiones para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otra parte, es importante destacar que la enseñanza de las LE recibe la influencia directa de los avances teóricos, metodológicos y de promoción de materiales de enseñanza de la L2, las que inclusive sirven de sustento a las reformas educativas de estos países, tal como ha sucedido en Colombia con la implementación del PNB, que se basa en el MCER. Aunque no se desconoce la importancia de los anteriores avances, el problema radica en el trasplante y la aplicación de la teoría, la metodología y los materiales producidos para un contexto de L2 en un contexto de LE, cuya naturaleza y características demuestran ser más diferentes que similares, tal como lo ha expresado Bastidas (2016).

Finalmente, se describen las variables de ‘producto’ que aparecen en la columna derecha del modelo.

Logros de aprendizaje. En el diagrama se han incluido dos tipos de logros: unos inmediatos y otros a largo plazo, tal como lo proponen Dunkin y Biddle (1974). Los primeros son los logros de aprendizaje del inglés como Segunda Lengua (L2) o del ILE, demostrados a través de pruebas evaluativas que se realizan en clase o al término de un periodo, semestre o año escolar. Estos logros también pueden ser de carácter cognitivo, afectivo y sociocultural. Dichos logros deben utilizarse como retroalimentación para revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje,

y también para hacer recomendaciones sobre las decisiones que deben tomarse en el contexto nacional y sus subcontextos regionales.

Los efectos a largo plazo se pueden referir al aprendiz, al profesor y a la sociedad (Stern, 1983). El aprendiz puede mantener su aprendizaje de la L2 o de la LE por un buen tiempo u olvidarla, en cuyo caso puede tomar la decisión de reaprenderla. Los resultados del aprendizaje del estudiante a corto y largo plazo pueden motivar a los profesores a tomar varias decisiones como: hacer su propia autoevaluación, introducir cambios en el proceso de enseñanza y, lo más importante, adquirir mayor experiencia y conocimientos para convertirse en un profesor más competente. Finalmente, los efectos duraderos del aprendizaje de una nueva lengua pueden contribuir a realizar cambios sociopolíticos que favorezcan el aprendizaje de otras lenguas (Stern, 1983).

Algunas características específicas de los logros de aprendizaje del ILE son:

Logros inmediatos. En varios países donde se estudian las LE, los resultados de las pruebas de inglés después de haber completado el bachillerato (11 años en Colombia) indican que los niveles de aprendizaje son muy bajos. En el caso de Colombia, por ejemplo, el diagnóstico realizado en el marco del PNB muestra que, en promedio, el nivel de los bachilleres equivale a A1, según el MCER (Bastidas y Muñoz, 2011a, 2018).

En los programas de educación en idiomas, pocos estudiantes logran niveles avanzados, después de 5 años de estudios de ILE. Por ejemplo, algunas evidencias de estudios con pruebas estandarizadas indican que la mayor parte de estudiantes de dos licenciaturas en idiomas logran el nivel B2 (Kostina, 2012; Bastidas y Muñoz, 2018).

Aprendizaje a largo plazo. A largo plazo, desafortunadamente, los estudiantes pierden lo poco que aprendieron de la LE en la escuela secundaria e inclusive muchos estudiantes que toman uno o dos cursos de inglés en las universidades no demuestran mayor progreso. Aquellos estudiantes que demuestran mejoramiento son el resultado de cursos intensivos realizados en varios semestres durante su carrera en la universidad o en institutos de idiomas.

El diagrama que se acaba de analizar en la página 54 demuestra que, a pesar de que el aprendizaje del ILE depende del proceso de enseñanza, existen otra serie de factores internos al estudiante y externos de carácter educativo y sociocultural, cuya naturaleza y características son distintas a los contextos de L2 y que pueden ejercer una gran influencia, tal como se buscó encontrar en la investigación que se reporta en este libro. Además, el análisis de los componentes del diagrama indica que dentro del contexto de LE, existen diferentes espacios de aprendizaje: educación primaria, educación secundaria, educación superior, educación bilingüe y academias o institutos de idiomas, cuyos currículos pueden mostrar diferentes niveles de aprendizaje. Al respecto, el análisis del diagrama presentado en la obra de Bastidas (2016) textualmente dice:

El análisis anterior nos permite, en primer lugar, detectar las fortalezas y debilidades de cada tipo de contexto, con muchas ventajas para TESL. En segundo lugar, nos corrobora una gran realidad: mientras la mayoría de los dominios de TESOL, como los denomina Robinett (1972): ESL (instrumental), ESL (integrativo), BE, y ESOD se mueven progresivamente hacia la meta de alcanzar un nivel avanzado de la L2, el campo de EFL o se estanca en unos resultados mínimos, como sucede en la

escuela secundaria, o avanza hasta unos niveles intermedio y avanzado como sucede en los programas de Educación Bilingüe, Institutos de Idiomas y Licenciaturas en LE de nuestro país y muy posiblemente en otros países donde el inglés tiene el estatus de LE. (p. 201)

Finalmente, es necesario reafirmar que en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha estado en mora, no solo en unirse a lo que Maple solicitaba a finales de 1980: ‘usar el nombre apropiado para lo que se hace’: TEFL, sino también, de convertirse en un campo académico autónomo con su propia identidad. En sus propias palabras:

... I am sure the point is clear: that we TEFL people are involved in very different educational activities and processes from our ESL counterparts in the United States, Britain, Australia, and other English-speaking countries. TEFL: why don't we encourage everyone to use the right name for what we do? Doing so may well help us get the kind of support we need from publishers, our ESL colleagues and TESOL, so that we can do an even better job. (p. 9)

Traducción: ... Estoy seguro de que el punto es claro: que nosotros, la gente de TEFL, estamos involucrados en actividades y procesos educativos muy diferentes a los de nuestros homólogos de ESL en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y otros países de habla inglesa. TEFL: ¿por qué no animamos a todo el mundo a utilizar el nombre correcto para lo que hacemos? Hacerlo así puede ayudarnos a conseguir el tipo de apoyo que necesitamos de las editoriales, de nuestros colegas de ESL y de TESOL, para que podamos realizar un trabajo aún mejor. (p. 9)

Lo anterior no significa, que se desconozca la historia, los fundamentos teóricos y los avances de los dominios propuestos por Robinett (1972), que han servido como base de conocimiento, entendimiento e iluminación para el campo de TEFL. Para lograrlo, es fundamental la continuidad de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza del ILE, que permitan sustentar modelos, como el presentado en este marco teórico y cuya ruta a seguir ya ha sido planteada por Bastidas (2008) en una agenda de investigación.

Resumen

En este capítulo se presentan los modelos principales del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segunda y extranjera, entre ellos, los de Mackey (1970), Strevens (1976, 1977), Stern (1983) y Bastidas (2016). Este último modelo se ha planteado para entender el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés en un contexto de lengua extranjera, dada la tendencia en el campo de TESOL de aplicar los modelos de L2 a LE, como si fueran contextos similares. Los anteriores modelos constituyen el marco teórico de la investigación que se presenta en este libro. En el siguiente capítulo se reportan y analizan los factores de tipo sociocultural y educativo que según los estudiantes y profesores de bachillerato y los egresados contribuyen a comprender y explicar el problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés que demuestran los estudiantes al término del bachillerato en Colombia.

Capítulo 3.

Contexto sociocultural y educativo

Estudiantes de bachillerato:

E1: Bueno creo que hay muchos factores y creo que el más importante es que en el colegio, el profesor no habla en inglés, por eso nosotros no lo aprendemos y no nos interesa utilizarlo; si no fuera por el curso que mi mamá paga, yo no sabría muchas reglas y ni utilizarlo, aunque sea para decir buenos días o cosas así. El otro factor es que solo aprendemos reglas gramaticales y eso hace que nos confundamos al usarlas y sea aburrida la clase. (Comunicación personal, 09 de mayo, 2018).

E2: Hay varias causas como aprender esas fórmulas que no sabemos, cómo o cuándo usarlas, otra es que solo nos dan guías para completar y eso es muy aburrido y da pereza aprenderse de memoria tantos verbos y palabras y, a veces, nos dan textos que tenemos que traducir, pero eso es fácil porque solo usamos el diccionario y ya. (Comunicación personal, 09 de mayo, 2018).

E3: Que las clases no son dinámicas. Además de eso, a los profesores les limitan que dejen muchas tareas porque los padres de

familia se quejan, por eso los profesores dicen que no pueden trabajar bien; además el inglés no se ve como una materia importante, por eso solo hay dos horas a la semana. (Comunicación personal, 09 de mayo, 2018).

E4: El factor más importante creo que es el tiempo, solo tenemos 2 horas a la semana, antes teníamos 3, pero la otra hora se la quitó para trabajar la modalidad y, muchas veces, estas dos horas no alcanzan para trabajar los talleres y, a la otra semana, ya nos olvidamos de todo y tiene que retomar la explicación el profesor. Otra, es que somos 40 alumnos y es muy difícil que hagamos conversaciones o que el profesor nos explique o corrija los errores a uno por uno. (Comunicación personal, 09 de mayo, 2018).

En los testimonios de los 4 estudiantes de bachillerato se identifican factores externos relacionados con el proceso de enseñanza en el aula de clase. Estos factores se centran en uno de los componentes centrales de la enseñanza: el método y en su protagonista: el profesor. Las respuestas anteriores son una muestra de la tendencia a resaltar factores de tipo sociocultural y educativo para explicar el bajo nivel de aprendizaje del inglés, por parte de la mayoría de participantes de la investigación.

La pregunta central de la investigación se refirió a la recolección de argumentos que permitiesen comprender y, posiblemente, explicar el por qué del bajo nivel de aprendizaje del inglés con el que egresan los bachilleres de Colombia, en general, y de Pasto, en particular, según los resultados de las pruebas Saber 11 administradas por el ICFES, cuyos puntajes, en promedio, desde el 2007 hasta el 2021, se han ubicado en A1, tal como se lo demostró en el primer capítulo. Este nivel, según el MCER corresponde a un nivel elemental, o lo que esta entidad denomina ‘Usuario Básico’, en su primer escalón; es decir, que el nivel de aprendizaje de los bachilleres es mínimo. La existencia de este nivel se corrobora en los diferentes programas profesionales de algunas universidades colombianas, incluidos los de licenciatura en idiomas, donde se les exige a los estudiantes que tomen cursos de inglés desde el nivel de principiantes. Las universidades que actúan de esa manera envían a la sociedad el mensaje de que los bachilleres necesitan empezar a estudiar inglés desde cero; en otras palabras, lo que estos estudiantes aprendieron en las escuelas primarias y secundarias parece haberles servido muy poco o nada.

Las respuestas de los estudiantes y profesores de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño, así como de los estudiantes egresados, que en su momento se encontraban estudiando los programas de licenciatura en idiomas de la Universidad de Nariño, se refirieron con mayor frecuencia a varios aspectos o factores que están presentes en el contexto sociocultural y educativo en el que se planea, implementa y evalúa el aprendizaje del inglés de los estudiantes de educación secundaria, mediados por la enseñanza de sus profesores y apoyados en el uso de diferentes ayudas audiovisuales, entre ellas, los textos escolares. Seguidamente, se reportan y analizan los resultados de las respuestas de los estudiantes,

profesores y egresados de bachillerato, como protagonistas centrales del proceso de aprendizaje del inglés.

3.1. Metodología de la enseñanza del inglés

En los siguientes recuadros, se presenta una muestra de las respuestas más frecuentes de los estudiantes y profesores, en las que se destacan algunos factores metodológicos que ayudan a entender y explicar el problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés al término de los estudios de bachillerato:

Egresado 1: Según mi experiencia como estudiante de bachillerato considero que los resultados de aprendizaje en inglés, en promedio, son bajos al final del bachillerato, porque la enseñanza que imparten para la adquisición de una segunda lengua es incorrecta. Por ejemplo, en el colegio en el que me gradué los profesores casi siempre evaluaban la memorización de vocabulario, las clases se dictaban en español, se enfocaban solamente en la parte gramatical y lo más preocupante es que no nos enseñaron a cómo comunicarnos en inglés, siendo este último aspecto una parte esencial de todo lenguaje. (Comunicación personal, 14 de noviembre, 2016).

Egresado 2: Hablo de monotonía, ya que los profesores, generalmente, realizaban apertura y cierre del curso con la enseñanza del verbo “To Be”; una larga y tediosa hora de explicación en el tablero sobre estructuras gramaticales, a las cuales, les proseguían la ejecución de ejercicios que aburría a todos. (Comunicación personal, 14 de noviembre, 2016).

Estudiante de bachillerato 1: Me han enseñado como... una serie de repeticiones, o sea hacer oraciones, ehh... hacer ejercicios y quizzes, entonces, es como que, ehh... nos dan la teoría, nos ponen ejemplos, luego examen y... esa ha sido como la forma en que nos han enseñado. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Profesor 1: Yo creo que debemos iniciar honestamente con un *mea culpa*, como docentes, a veces, nos hemos cuadrículado, también en ciertas estrategias pedagógicas antiguas, cuando se puede utilizar muchísimas, digamos, otro tipo de metodologías más atractivas para el estudiante, que lleguen más y, a veces, nosotros somos los primeros culpables de ese nivel, a pesar de que ahí dice clarito cuantos años que lleva enseñando el inglés. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Como se puede observar, las anteriores respuestas se refieren a la *metodología* de la enseñanza del inglés. En efecto, la mayor parte de las respuestas de los estudiantes y profesores se concentraron en este factor, siendo los egresados los que más lo enfatizaron.

Por una parte, los estudiantes afirman que los temas de clase que prevalecen son los relacionados con el vocabulario y la gramática, los cuales son percibidos como ‘teoría’ sobre el idioma; es decir, que todavía prevalece una enseñanza centrada en los componentes de una lengua (sonidos, vocabulario y gramática), en lugar del desarrollo de las habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) y de las funciones o propósitos de una lengua. A propósito, ya en las décadas de 1950 y 1960, los promotores del método audiolingual establecieron un

principio de enseñanza que los caracterizaba: “Teach the language, not facts about the language” y que los diferenciaba del antiguo MGT (Moulton 1961, citado por Bastidas, 1992). Lo anterior no significa que los profesores no deban enseñar el vocabulario y la gramática, ya que son componentes esenciales de todo idioma. El problema radica en su enseñanza como medio y fin al mismo tiempo, es decir, se enseña la gramática para que el estudiante aprenda gramática.

Por otra parte, el problema radica en la forma de enseñanza. Los estudiantes identifican una serie de características de la metodología de enseñanza que ellos percibieron en sus clases. En primer lugar, se refieren a la explicación de los temas y la caracterizan como larga y tediosa: “una larga y tediosa hora de explicación en el tablero sobre estructuras gramaticales” (comunicación personal, 14 de noviembre, 2016), la cual, además, se hace en español. En segundo lugar, se refieren a los ejercicios que son de carácter repetitivo y memorístico y, que seguramente, enfatizarían los aspectos gramaticales y el vocabulario de la lección del día. En tercer lugar, reconocen que las ayudas audiovisuales que predominan son los textos escolares, las guías impresas y el tablero. Aunque estas ayudas cumplen un papel importante en la enseñanza actual, lo que cuestionan es la dependencia del texto o de las guías impresas, el tipo y la extensión de las explicaciones gramaticales, así como los extensos textos de lectura y los ejercicios de traducción literal incluidos en las guías, que a menudo se realizan en su totalidad. Tal como lo afirma un profesor, este tipo de ejercicios corresponden a ‘estrategias pedagógicas antiguas’. Asimismo, las características de la metodología de enseñanza antes indicadas producen monotonía, hacen perder el interés por el aprendizaje, conducen al aburrimiento de muchos estudiantes y, en consecuencia, se genera la indisciplina. Las palabras del segundo estudiante egresado son testimonio de lo anterior.

Para terminar, los estudiantes perciben que la finalidad de lo explicado y practicado es la obtención de una nota para aprobar la materia, la cual se demuestra a través de la aprobación de un quiz o examen. Al respecto una estudiante afirma: “pues yo diría que es porque muchas veces vamos al colegio por una simple nota y por pasar, mas no porque queramos aprender” (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016). Es decir que, lo que prevalece en los estudiantes es una motivación de carácter intrínseco para el aprendizaje del inglés.

En conclusión, la descripción de lo que se enseña del idioma, la forma en que se hace, el tipo de dudas que prevalecen y la finalidad de la enseñanza representan una metodología antigua, tradicional y/o obsoleta, tal como la describen un gran número de egresados, algunos estudiantes de grado 11 y ciertos profesores críticos de la enseñanza de algunos de sus compañeros. Aunque no se encuentra la existencia de todos los rasgos del método original, se resaltan características importantes del MGT, señalado como el método más antiguo de la enseñanza de los idiomas que se difundió en el siglo XIX (Howatt, 1984; Bastidas, 1993). Además, este método ha sido considerado uno de los métodos más inefectivos para que los estudiantes aprendan un idioma en forma integral, o sea, en sus cuatro habilidades orales y escritas. Por lo tanto, en aquellas instituciones donde aún prevalece este tipo de metodología, tal como lo describen los estudiantes y profesores participantes en este estudio, no se puede lograr un aprendizaje efectivo del inglés.

3.2. Papel del profesor

Teniendo en cuenta que la metodología de la enseñanza la selecciona, ejecuta y evalúa el *profesor*, los participantes también se

refirieron a dicho actor como responsable del bajo nivel de aprendizaje del inglés en educación secundaria. He aquí una muestra de las respuestas de los estudiantes y de los profesores:

Egresado 3: En los profesores, porque, en cuanto a mi experiencia, no logran motivar a sus alumnos de la manera correcta, puesto que las metodologías utilizadas no son adecuadas para el colegio, porque hacen del inglés algo más teórico que práctico, siendo la práctica algo fundamental e indispensable para aprender una lengua. No hacen un uso adecuado de las TIC, y por eso la clase se torna aburrida y monótona. (Comunicación personal, 15 de noviembre, 2016).

Profesor 2: Yo pienso que un factor de riesgo para el aprendizaje del inglés, no es el inglés, es el docente. Por qué digo de riesgo, tanto en lo positivo como en lo negativo; cuando usted es un docente y tiene carisma y tiene metodología y sabe lo que busca, al muchacho le gusta. Yo creo que nadie nace con el gusto intrínseco por el inglés; a usted se lo cultivó el docente de inglés, pero al revés, también *la fobia la crea el docente...* (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).

Profesor 3: Los profesores no están actualizados con las diferentes técnicas de enseñanza, desde 1995 se ha utilizado la clase magistral, casi todo es teórico y traducción. Es triste saber que desde sexto de bachillerato hasta el grado once, los estudiantes de colegios públicos todavía siguen viendo el verbo 'to be'. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).

Egresado 4: Por otra parte, están los profesores, algunos interesados por mejorar el nivel de inglés de sus estudiantes, otros en cambio solo están interesados en obtener sus sueldos, dando clases en donde no hay aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. (Comunicación personal, 15 de noviembre, 2016).

Egresado 5: No se realiza un plan de clases, no se plantean los objetivos a desarrollar en una clase, logrando así un desorden en el transcurso de la clase, ya que no se tocan los tiempos pertinentes para cada parte de la misma o, a veces, los profesores hacen cosas de relleno. (Comunicación personal, 15 de noviembre, 2016).

Estudiante de bachillerato 2: Pues, era culpa del profesor, en parte, porque la profesora no dictaba una correcta enseñanza. Me parece que mi profesora de este último año no enseñaba como debería ser y no sembraba en los estudiantes ese interés que debería sembrar. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).

Los ejemplos de respuestas anteriores se refieren a tres aspectos importantes del profesor: 1) falencias en la formación profesional, 2) despreocupación por el componente afectivo de los estudiantes y 3) falencias en la preparación diaria de clase. Los participantes resaltaron los aspectos de la formación profesional de algunos profesores. Al respecto, tanto los estudiantes egresados como los profesores afirmaron que hay profesores que demuestran vacíos en su formación docente, especialmente, en el dominio del inglés y en la desactualización en la metodología de enseñanza. Adicionalmente, algunos estudiantes de

bachillerato afirmaron que hay profesores que son facilistas o que no son exigentes con todos los estudiantes, lo cual impide el logro de un mayor aprendizaje.

Los estudiantes también se refirieron a dos aspectos cognitivo-afectivos muy importantes: la motivación y la actitud de los profesores. Sin desconocer que hay profesores que demuestran alta motivación y actitud positiva para enseñar, también hay profesores desmotivados y con una actitud negativa hacia la enseñanza que desmotiva a los estudiantes. Según algunos estudiantes, esta desmotivación se produce por el uso inadecuado de métodos o estrategias de enseñanza, así como también por el uso de ayudas audiovisuales tradicionales, como el tablero, las guías impresas y los textos escolares. Todo lo anterior produce monotonía, conduce al aburrimiento y desencadena actos de indisciplina. Asimismo, tanto estudiantes como profesores resaltaron un componente central de la motivación: el interés intrínseco, indicando que hay profesores que no siembran o cultivan el interés de los estudiantes por el aprendizaje del inglés. Agregaron que hay profesores que no ‘dedican tiempo’ para atender a los estudiantes, así como tampoco tienen ‘paciencia’ para enseñar.

Finalmente, algunos estudiantes egresados identificaron falencias e inclusive falta de preparación de las clases diarias. Esto fácilmente puede conducir al desorden en los procedimientos de clase, a la improvisación, a ‘hacer cosas de relleno’ y, lo más delicado, a no saber qué objetivos o qué competencias se busca lograr al final de una clase o de una lección. Al parecer, a medida que el profesor acumula experiencia docente y posible dominio de los temas de enseñanza, descuida el proceso de planeación de clases. La dependencia de las ayudas audiovisuales, como de los textos escolares y de las guías

impresas de trabajo, parece que exige a los profesores del proceso de planeación diaria de sus clases. Si bien varios estudiantes de bachillerato no se preocupan por las acciones de los profesores antes, durante y después de las clases, si se va a encontrar, al menos un estudiante, que durante sus estudios y después de los mismos haya identificado la falta de preparación de las clases de sus profesores, tal como lo hicieron algunos estudiantes egresados en la presente investigación.

El énfasis en las respuestas de los estudiantes y profesores, así como los dos aspectos antes mencionados, ponen de manifiesto el papel fundamental que desempeñan los profesores como actores principales del proceso de enseñanza, de sus acciones, de las interacciones promovidas y de las ayudas audiovisuales que utilizan. Aunque los participantes no se refirieron al espacio físico y psicológico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, este es un factor que también juega un papel importante en el aprendizaje y que sí fue reconocido en el estudio de carácter cuantitativo (Bastidas y Muñoz, 2020), con otro grupo de participantes, que incluyó tanto estudiantes egresados como profesores de bachillerato. Este espacio físico, así como sus protagonistas, permitió formular la categoría de 'Ambiente de Aprendizaje en el Aula'.

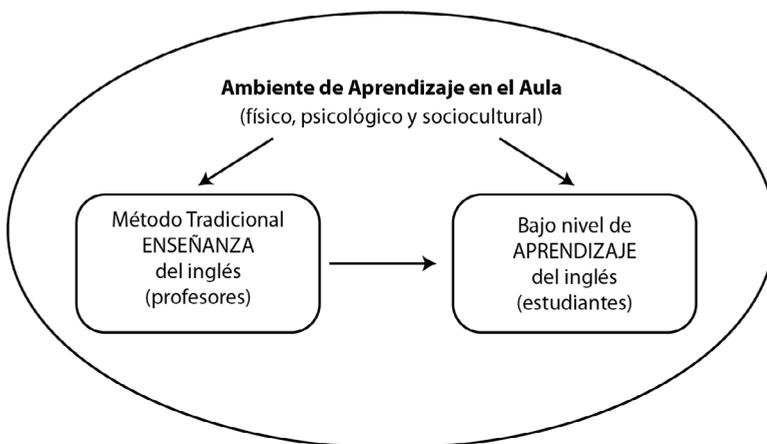
El Ambiente de Aprendizaje en el Aula se define como el entorno físico, psicológico y sociocultural generado por los actores principales del proceso de aprendizaje: estudiantes y profesores y mediado por acciones, interacciones y artefactos socioculturales, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Bastidas y Muñoz, 2018). Con base en los datos de carácter cualitativo y la categoría antes indicada, se ha formulado la siguiente hipótesis de trabajo:

En un contexto de lengua extranjera, si los profesores no poseen una adecuada cualificación profesional docente, utilizan una metodología de enseñanza tradicional, centrada en los componentes de una lengua y, además, si el ambiente del aula es inadecuado, el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la educación secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

La anterior hipótesis se representa en la Figura 7.

Figura 7

Efecto del Ambiente de Aprendizaje en el Aula sobre el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes



3.3. El currículo del área de inglés

Un tercer grupo de respuestas de los estudiantes egresados y de los profesores se refirieron a aspectos o factores relacionados con el *currículo* y su administración en la institución. Con menor frecuencia, lo hicieron los estudiantes de grado 11 de bachillerato. En seguida, se presenta una muestra de sus respuestas.

3.3.1. Planeación del área de inglés

Egresado 6: *“Considero que en algunos colegios no le dan al inglés, la importancia que aprender este idioma tiene. Además, con esto dan a entender, de la misma manera a los estudiantes, que no es importante”. (Comunicación personal, 16 de noviembre, 2016).*

Egresado 7: En el grado undécimo, los estudiantes se dedicaron a revisar y enseñar preguntas de cuestionarios del ICFES anteriores, con la opción [expectativa] de que algunas de éstas se repitan en el examen. Cuando llegó la fecha del examen, a la gran mayoría de los compañeros les fue bien en las pruebas ICFES, pero con respecto a la asignatura del inglés, más bien la gran mayoría de los compañeros pasó el umbral de los 50 puntos, no era lo que se esperaba, puesto que en otras áreas los puntajes sobrepasaban el rango de los 60 puntos. En consecuencia, el puntaje del inglés bajaba el puntaje general. En mi caso fue así, obtuve buenos puntajes en otras áreas, pero el inglés bajó mi ponderado final. (Comunicación personal, 17 de noviembre, 2016).

Profesor 4: *“... entonces, a nosotros acá nos toca jugar con los paros, con las actividades de la institución, con las izadas de bandera, con la evasión, y manejo de grupo” (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).*

Estudiante de bachillerato 3: Para intentar mejorar los resultados en las pruebas ICFES, en nuestra institución, en el

grado noveno, se hacen pruebas tipo selección múltiple, llamadas ‘martes de pruebas’ y si no tenemos clase un martes, se realiza los miércoles. Estas pruebas se realizan con la intención de prepararse para el ICFES. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).

En este primer subgrupo de respuestas se destacan aspectos relacionados con la ‘programación de los contenidos y actividades del área de inglés’ en los últimos niveles del bachillerato, con la ‘valoración del área en el currículo institucional’ y con las ‘actividades extracurriculares’. A la forma como se ejecutan estos aspectos en el proceso de planeación institucional se les asigna un efecto en su mayoría negativo para el aprendizaje del inglés.

Indudablemente, la decisión de varias instituciones de planear, ejecutar y evaluar los cursos de inglés de grado 11, e incluso de los grados noveno y décimo, basada en el formato de las pruebas Saber 11, se justifica, por una parte, por la presión estatal para que los resultados de los estudiantes mejoren en todas las áreas evaluadas en dichas pruebas, tal como lo afirma un profesor:

Porque el rector nos vive diciendo [y] no solo el rector, la Secretaría, el Ministerio, aquí la clave para que nosotros les ayudemos con presupuesto, con proyectos y darles algún dinerito, es como les va en las pruebas ICFES, y la prueba ICFES no tiene nada que ver con el orden comunicativo. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).

Por otra parte, estos resultados determinan el ingreso o no de los bachilleres a las carreras profesionales de las universidades. Esta decisión se sustenta cuando dicha preparación le permite, a la mayoría

de los estudiantes, obtener altos puntajes en las pruebas mencionadas. Cuando esto no sucede, como lo afirman algunos estudiantes, este tipo de programación se torna limitante para la calidad del aprendizaje y contribuye a refrendar los bajos niveles de inglés con el que egresan los bachilleres, aspectos que son resaltados tanto por profesores como por estudiantes en los testimonios.

Otro problema que destacan los estudiantes es el de la falta de apoyo de algunos directivos y profesores de las diferentes áreas de bachillerato hacia el área de inglés. Todavía existe la tendencia a dar mucha mayor importancia al aprendizaje de las ciencias naturales y matemáticas en detrimento de las ciencias sociales y humanas. La consecuencia de este tipo de diferenciaciones es que los estudiantes se preocupan más por las primeras y descuidan las segundas, siendo la asignatura de inglés la más afectada. Un aspecto adicional señalado por algunos profesores es la pérdida de tiempo por una serie de actividades extracurriculares. Entre ellas, se encuentran los paros, los programas especiales de la institución, los programas de izada de bandera, las jornadas pedagógicas de los profesores, la jornada deportiva, entre otras. Según uno de los profesores, esta pérdida puede ascender hasta un 30 % del tiempo asignado a una materia en el año. Es decir, que si el número de horas anuales asignadas al inglés es de 120 horas (40 semanas por tres horas semanales), la materia queda reducida a 84 horas al año. Por tanto, la programación de los contenidos se reduce y esto afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes al término del año escolar.

Por último, es importante agregar que algunos estudiantes mencionaron problemas relacionados con la inclusión de temas muy básicos, con la repetición de contenidos, con la falta de continuidad de los programas y con la inadecuada planeación de los cursos. Al mismo

tiempo, los profesores destacaron las deficiencias en el aprendizaje de los niños de primaria, cuya causa principal se atribuye al desconocimiento del inglés y de su enseñanza por parte de los profesores de ese nivel. No obstante, esta responsabilidad hay que asignársela al MEN, el cual, desde la emisión de la Ley General de Educación en 1994, incluyó la enseñanza del inglés en primaria y la asignó a los profesores de dicho nivel, sin proporcionarles ninguna capacitación.

3.3.2. Aspectos curriculares

A continuación, se incluye una muestra de respuestas de los estudiantes egresados y profesores sobre aspectos relacionados con *decisiones curriculares*, que, si bien se derivan de normas nacionales, son los administradores del currículo de cada institución, quienes establecen la *intensidad horaria* de cada asignatura y la *conformación de los grupos*. Así se expresaron los estudiantes y los profesores al respecto:

Egresado 8: Pienso que los horarios para un buen aprendizaje de la lengua extranjera deben ser, por lo menos, tres horas semanales. El estudio del idioma debe ser repartido tres veces a la semana. Muchas veces para acomodarse ... se colocan las 3 horas el mismo día, y entonces resulta muy difícil aprender una segunda lengua. O también colocan las horas de inglés los días viernes [en] las últimas horas de clase, tiempo en el cual, los estudiantes se sienten agotados por todo lo que han ... estudiado en la semana, y más [aún] sí es en la jornada de la tarde. (Comunicación personal, 18 de noviembre, 2016).

Profesor 5: "... los niveles que requiere el MEN ... no se logra B1 con 3 horas semanales y grupos muy grandes, además la

falta de práctica en la vida real”. (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

Profesor 6: “... la intensidad horaria desde primero es baja, son horas de 45 minutos, no hay como practicarlos fuera de clase”. (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

Los profesores y los egresados coinciden en la imposibilidad de mejorar los niveles de aprendizaje del inglés con una o dos horas semanales en la primaria y con dos o tres horas semanales en la secundaria. Esto significa que, con una hora semanal durante los cinco años de primaria, se habrían acumulado 200 horas, lo que equivale al tiempo necesario para alcanzar el nivel A2, según algunos investigadores de la Universidad de Cambridge (Knight, 2018). Sin embargo, es muy probable que, al término de la primaria, los niños hayan aprendido muy poco, dada la baja intensidad horaria semanal, la discontinuidad en las clases y la falta de preparación profesional de los profesores, entre otras razones. En este sentido, se necesitan investigaciones que midan el nivel de inglés con el que egresan los niños al finalizar la educación primaria y determinen los factores que inciden en dicho nivel.

Con tres horas semanales en los cuatro primeros grados de bachillerato, se habrían acumulado 480 horas, lo que equivaldría al tiempo necesario para alcanzar el nivel B1. Con dos horas semanales en los dos últimos años, se habrían completado 160 horas, lo que, sumado a las 80 horas restantes de los cuatro años anteriores, daría un total de 240 horas, tiempo que corresponde al nivel B2, según el MCER. Por ello, la meta propuesta por el PNB es que los bachilleres demuestren haber alcanzado el nivel B1 para 2019 (MEN, 2004). Ahora bien, lo que

no se tiene en cuenta es que a este número de horas hay que restarle el tiempo de las clases de inglés que se pueden perder debido a una serie de actividades extracurriculares que se realizan en las IEM, las cuales, según uno de los profesores, pueden ascender a un 30 % del total de horas del año escolar.

Finalmente, hay que tener en cuenta, como lo expresa un estudiante egresado, que los horarios de los cursos se organizan según los criterios del personal administrativo, lo que puede resultar en la ubicación del inglés en diferentes horas del día, con continuidad o discontinuidad de los periodos, y con dispersión de las horas a lo largo de la semana o concentración en un solo día (2 o 3 horas de inglés en un mismo día). Además, existe la posibilidad de programar clases en las últimas horas del día o de los viernes, precisamente cuando los estudiantes están cansados o ansiosos por irse a sus hogares o por terminar la semana. En conclusión, este factor debe tener una gran incidencia en el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes y nos permitiría entender la persistencia del nivel A1, como promedio, de un alto número de bachilleres en el país.

Con relación a la *conformación de los grupos*, una egresada y un profesor expresaron lo siguiente:

Egresada 9: Durante todo el bachillerato los salones estaban atiborrados de estudiantes. No puedo decir con exactitud el número exacto de estudiantes, pero creo que el grado 11, en el que estudié, estaba compuesto por poco más de 50 estudiantes... es impensable la interacción adecuada entre los individuos. (Comunicación personal, 21 de noviembre, 2016).

Profesor 7: “Porque se recibía 50 y 10 repitentes, entonces hasta 60, que me tocaba hacer exámenes de a dos. Eso influye mucho, influye mucho el número de estudiantes en una clase de inglés y sobre todo en nuestro medio” (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016).

En las instituciones educativas públicas ubicadas en las grandes ciudades del país, los salones de clase han albergado entre 35 y 45 estudiantes en promedio, e inclusive hay profesores que reportan haber trabajado con 60 estudiantes. Este problema se originó y desarrolló con la masificación de la educación secundaria desde la época de 1970 y se convirtió en exigencia de cumplimiento obligatorio con la emisión de normas educativas sobre ‘cobertura’ en el presente siglo. Es indiscutible que este factor desencadena una serie de dificultades, tal como lo expresa una estudiante de grado 11:

Estudiante de bachillerato 4: El elevado número de estudiantes en el salón de clases. La cantidad de alumnos que reciben los docentes en las aulas (en algunos casos superan los 30) y las dificultades para el manejo del grupo, limitan la capacidad de manejar el idioma. Esto trae como consecuencia que se realicen pocas actividades, ya que si se hacen muchas no alcanzaría el tiempo para que todos las realicen. Además, cada alumno necesita su atención, su tiempo para ser escuchado y respondido. A de dedicarse un tiempo, que disminuye cuando mayor es el número de alumnos que se tenga en el aula. (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

La existencia de grupos numerosos puede fomentar la indisciplina entre algunos estudiantes, lo que a su vez provoca desatención,

interrumpe el ritmo de clase, genera pérdida de tiempo e impide el desarrollo adecuado de los temas y actividades planificadas. Por lo tanto, la conformación de grupos numerosos es un factor crítico que genera una cadena de problemas en el desarrollo de las clases y que también puede afectar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

3.3.3. Escases de ayudas audio-visuales

Para concluir esta sección, a continuación, se reportan algunas respuestas referentes a la *escases o falta de ayudas audiovisuales* en varias IEM de la ciudad de Pasto:

Profesor 8: No se cuenta con los materiales, ni con los recursos necesarios para aprender inglés, como materiales o ayudas didácticas... y también podría decir que debido a esto se desencadena la falta de motivación de los estudiantes en el aprendizaje del idioma. (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016).

Profesora 9: En contraste con el colegio Mercedario, nosotros no tenemos de esos equipos o materiales, nada de herramientas, ni siquiera diccionarios de inglés propios del colegio; entonces creo que eso tiene mucho que ver con el desempeño académico en el área de inglés de muchas instituciones. (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016).

Egresada 10: También, otra situación que se presentaba es que mi colegio no contaba con materiales que motiven una mejor enseñanza del inglés, como, por ejemplo, un laboratorio o área de informática disponible para ejercitar habilida-

des como: listening, speaking, reading o writing. (Comunicación personal, 22 de noviembre, 2016).

En muchas instituciones, las ayudas audiovisuales necesarias para el aprendizaje del inglés son escasas o inexistentes, tal como lo afirman los profesores y egresados. Inclusive, hay muchas instituciones públicas en las que los estudiantes no poseen textos, ya que el Gobierno Nacional no ha autorizado su exigencia desde hace muchos años. Por lo tanto, los profesores tienen que recurrir a la utilización exclusiva del tablero y a producir o adaptar sus guías de trabajo, costeadas por ellos mismos. Aunque el MEN, a finales del siglo XX proporcionó aulas de informática (aulas de bilingüismo), textos escolares diseñados y publicados por una universidad privada, y materiales audiovisuales y digitales para la enseñanza de inglés en la educación primaria a principios del siglo XXI, estos materiales solamente se entregaron a un número reducido de IEM en cada capital de los departamentos. El problema sigue persistiendo en la mayor parte de instituciones.

Mención aparte merecen las nuevas TIC, las cuales parecen ser utilizadas por pocos profesores, a pesar de la capacitación que el MEN y el Ministerio de las TIC ha proporcionado a los profesores en el presente siglo. Según algunos profesores, a pesar de contar con aulas de informática en la mayor parte de instituciones públicas, hay problemas de conectividad y de desactualización de los computadores. Aunado a ello, no hay suficientes aulas ni computadores para todos los estudiantes. La existencia de una o dos aulas de informática en cada IEM es insuficiente para todos los cursos, no solamente de inglés, sino también para las demás áreas del conocimiento.

La inexistencia o reducido número de ayudas audiovisuales en el área de inglés es un problema que impide garantizar un mejor

aprendizaje de los estudiantes. Las autoridades educativas y los profesores necesitan una mayor recursividad y apoyo financiero para hacer uso de un sin número de cursos, programas y actividades que existen en la internet para el aprendizaje y la enseñanza del inglés, y que, además, facilita la comunicación directa con hablantes nativos de este idioma en el mundo.

En relación a los hablantes nativos, es importante destacar los esfuerzos del MEN para proporcionar a las IEM no solo hablantes de inglés de origen estadounidense y británico, sino también de otras nacionalidades. Desafortunadamente, el número de hablantes fue reducido, y por lo tanto, fueron asignados únicamente a un número focalizado de instituciones municipales en cada ciudad capital de los principales departamentos del país. En algunas de ellas, los hablantes nativos no fueron utilizados adecuadamente, y en aquéllas donde se les asignó la dirección de clases, no se tuvo en cuenta que la mayoría de estos hablantes carecía de formación pedagógica. Así lo corrobora un profesor:

Profesora 10: No se puede negar que el apoyo [de los hablantes nativos] es muy importante [y] que de alguna manera los estudiantes sienten un poco de mayor atracción a aprender inglés, pero lo que yo no comparto es que si bien [ellas saben el idioma], [ellas] no saben nada de pedagogía. Yo vengo criticando esto desde hace un año, por esa parte, yo veo complicado el tema de que los estudiantes, simplemente con la presencia de estos jóvenes, aprendan inglés. (Comunicación personal, 25 de octubre, 2016).

En la enseñanza de los idiomas, las ayudas audiovisuales juegan un papel muy importante. Es poco probable que los estudiantes avancen en su aprendizaje, utilizando exclusivamente el tablero y guías

con una gran cantidad de ejercicios, así como textos fotocopiados. Hoy los profesores cuentan con la existencia de las nuevas TIC de la Inteligencia Artificial y de los celulares, que pueden convertirse en ayudas útiles en la medida que exijan, a los directivos, hacer gestión ante las autoridades locales y nacionales para mejorar la conectividad de cada institución.

En resumen, los profesores y estudiantes egresados han identificado una serie de aspectos relacionados con la planificación y ejecución de los contenidos y actividades del área de inglés desde la primaria. Esto incluye la desvalorización del área en comparación con otras, el impacto de las actividades extracurriculares, las decisiones sobre las directrices nacionales en cuanto a intensidad horaria y conformación de grupos, así como la falta o escasez de ayudas audiovisuales. Estas deficiencias tienen un impacto negativo en la calidad del aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes.

Los anteriores aspectos han permitido plantear la categoría ‘currículo institucional’. Esta categoría se ha definido como un proyecto educativo fundamentado en una macroteoría de tipo filosófico, epistemológico, sociocultural, educativo, psicológico, pedagógico, didáctico y administrativo, entre otros, que se compone de la identificación de necesidades del contexto, objetivos o competencias, contenidos, actividades, procedimientos, recursos y criterios de evaluación, cuyo propósito central es la formación integral de los estudiantes. Todo currículo se construye, administra, planea, implementa y evalúa para su continuo mejoramiento y reconstrucción (Lizcano de Guerrero, 1984; Stenhouse, 1984; Kemmis, 1998; Goyez y Uzcátegui, 2000; Bastidas, 2016; Bastidas y Muñoz, 2020). Esta categoría, no solamente abarca, sino que, además, desborda los aspectos o subcategorías antes indicadas.

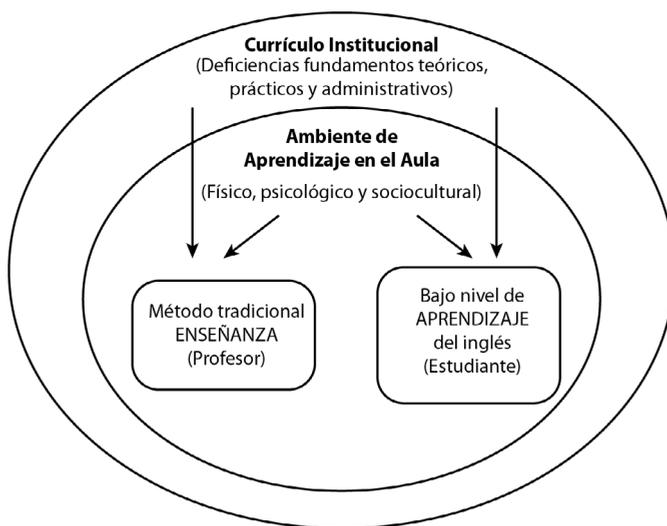
Como resultado de esta categoría se plantea la siguiente hipótesis de trabajo:

En un contexto de lengua extranjera, si existen deficiencias en cualquiera de los fundamentos teóricos, prácticos y administrativos del currículo institucional, el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la educación secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

Teniendo en cuenta que lo que se planea, ejecuta y evalúa en el aula de clase depende de lo que se haya establecido en el currículo institucional, la nueva hipótesis sirve para ampliar el marco conceptual que se ha gestado con la primera hipótesis. En consecuencia, el diagrama se representa en la Figura 8.

Figura 8

Efecto del currículo institucional sobre el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes



3.4. Circunstancias de la comunidad local

Aunque con menor frecuencia, tanto profesores como estudiantes egresados se refirieron a aspectos relacionados con el papel de las circunstancias de la comunidad local, tales como *factores socioeconómicos e imposibilidad de usar el inglés en el contexto*. A continuación, se incluye una muestra de las respuestas de algunos profesores sobre el primer aspecto:

3.4.1. Factores socioeconómicos

Profesora 12: “Por ejemplo, es muy difícil llevar a cabo en la institución un proyecto, en el cual los estudiantes tengan que comprar materiales, porque no tienen los recursos para adquirirlos”. (Comunicación personal, 26 de octubre, 2016).

Profesor 13: “Créame que es muy difícil intentar enseñar inglés a unos estudiantes con tantas dificultades económicas, estudiantes que nacieron y viven en medio de múltiples conflictos, estudiantes que tienen intereses muy alejados de aprender un idioma”. (Comunicación personal, 26 de octubre, 2016).

Profesor 11: La situación familiar económica, ya que no todas tienen acceso a internet. Hay muchas madres jóvenes que tiene que dedicarse a sus hijos, aunque no lo creas, es una realidad que genera una falta de interés por la parte económica. No se ven a futuro: “como yo no voy a poder viajar”, así que no necesitas inglés, entonces no le pongo ganas. (Comunicación personal, 26 de octubre, 2016).

Las muestras de respuestas de los profesores indican que hay una serie de *factores socioeconómicos* presentes en muchas familias de los estudiantes que afectan su rendimiento académico. Entre estos se destacan la descomposición familiar, los múltiples conflictos sociales, la drogadicción, las pandillas y el acoso entre estudiantes. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de los colegios públicos provienen de estratos sociales bajos, y como resultado, los ingresos económicos de sus familias son mínimos. Estos factores impiden a los profesores sugerir la compra de ayudas audiovisuales básicas, como los textos escolares e incluso el pago de las guías de trabajo. Como consecuencia, muchos estudiantes no se interesan por estudio del inglés, ya que para ellos el viajar o trabajar en Estados Unidos o Europa es un sueño imposible de lograr.

3.4.2. Imposibilidad de usar el inglés en el contexto

Otro aspecto de la comunidad local que no favorece el interés por el aprendizaje del inglés es la imposibilidad de su uso para la comunicación con hablantes de inglés en el contexto circundante, ya que se encuentra en un entorno denominado de ‘lengua extranjera’. Pasto ha sido una ciudad con un turismo muy limitado, a excepción de la época de carnavales, cuando se reciben turistas de muchas partes del mundo. Si bien la internet permite la comunicación internacional a través del inglés, la subutilización de las TIC en las IEM y las dificultades de conectividad, no han permitido la generación de dicha necesidad de comunicación o la creación de oportunidades de práctica del inglés a los estudiantes en las aulas escolares o fuera de las mismas. Al respecto, algunos participantes afirmaron:

Egresada 11: Una de las razones más grandes es el contexto en el que se pretende enseñar el idioma; como es bien cono-

cido, nosotros pertenecemos a un contexto donde el inglés es un idioma extranjero y la comunidad no hace uso real y cotidiano del idioma, lo que da como resultado poca necesidad de aprenderlo, al menos en el corto plazo del bachillerato; además, que la práctica de lo poco aprendido es nula. (Comunicación personal, 23 de noviembre, 2016).

Profesora 14: Si usted sale de la clase, usted ya no tiene inglés, usted ya no tiene como practicarlos, entonces únicamente se limita a lo que tenga en la clase, porque después sale y ya están las matemáticas, las ciencias, y en su casa ya el contexto es completamente diferente. (Comunicación personal, 23 de noviembre, 2016).

Estos aspectos condujeron a formular una nueva categoría denominada ‘papel de las circunstancias de la comunidad local’. Esta categoría se la ha definido como el conjunto de acciones, interacciones y estados de carácter sociocultural, socioeconómico y educativo de los miembros que conforman la comunidad local a la que pertenecen los estudiantes y padres de familia de una IEM, así como también de las autoridades gubernamentales y educativas de cada municipio. Los acontecimientos que sucedan en esta comunidad local pueden tener una gran incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento y, en particular, en el aprendizaje del inglés. Lo expuesto ha llevado a plantear una nueva hipótesis de trabajo:

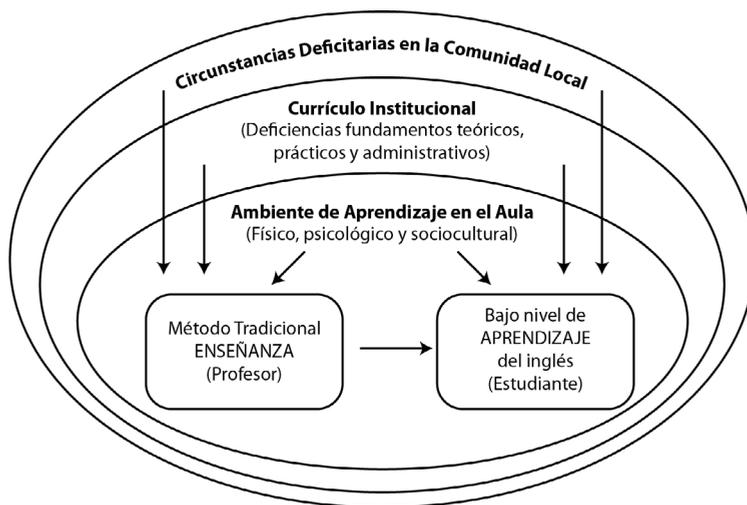
En un contexto de lengua extranjera, si las circunstancias socioeconómicas, socioculturales y educativas de la comunidad local son deficitarias o adversas, entonces el nivel de aprendizaje

del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

Esta hipótesis permite ampliar el marco conceptual que ha estado surgiendo de las respuestas de los estudiantes y profesores en la investigación. Como se mencionó, las diversas circunstancias y eventos de la comunidad local pueden afectar los currículos y los componentes del Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA) de las IEM, lo que, a su vez, puede incidir en el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, incluido el inglés. En la Figura 9 se presenta el nuevo diagrama:

Figura 9.

Efecto de las circunstancias deficitarias de la comunidad local sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes



3.5. Papel de las políticas nacionales

Ahora se hará referencia a las respuestas de algunos profesores y egresados sobre aspectos relacionados con las políticas nacionales. Entre ellas: *recursos financieros insuficientes, imposición de decisiones curriculares del MEN, incongruencia entre el PNB y las pruebas del ICFES y requisitos de ingreso a la universidad.*

Profesor 15: “Pienso, además que los recursos que el gobierno está dando para la educación del inglés están muy escasos y debería ser gratuita la educación, pero no lo es”. (Comunicación personal, 27 de octubre, 2016).

Profesora 16: “También, siento que el gobierno tiene culpa en esto porque la mayoría de colegios públicos no tienen los mejores materiales, ni los mejores establecimientos para un ambiente óptimo de aprendizaje”. (Comunicación personal, 27 de octubre, 2016).

Profesor 17: Pues no estoy de acuerdo con las pruebas Saber 11, porque de acuerdo a la programación, a lo que viene por el ministerio como son los estándares... Ehh nos piden una cosa y evalúan otra. Por ejemplo, en los estándares nos dicen que debemos desarrollar las cuatro habilidades, pero solamente en el examen evalúan dos, no evalúan lo que es speaking y listening. Entonces, pues, tenemos que encaminarnos, sobre todo, más por las dos habilidades que son reading and writing. (Comunicación personal, 27 de octubre, 2016).

Profesor 18: Yo pienso que, desde las mismas políticas del gobierno nacional, todo de Colombia Bilingüe, hay una contradicción inmensa. Le voy a decir por qué. Nos ponen un MCE de referencia, el cual nos habla de unos estándares, de unas competencias y habilidades, incluyéndolas a todas. Inclusive habla de la competencia sociolingüística, pragmática y lingüística, y eso no es tan fácil como decir desarróllelo en un salón de clase, en dos horas que se dan a la semana, desarrollen esas competencias a más de aprender a escribir, hablar, escuchar y leer en inglés. Listo, entonces que pasa, nos ponen eso y en las pruebas ICFES o pruebas Saber 11 no se está evaluando lo que el MCE pide, solamente se está evaluado la comprensión lectora, gramática y vocabulario... ¿Para que me desgasto haciendo actividades de ‘speaking’, si no las van a evaluar en el ICFES?, y éste posiciona a las instituciones. Entonces, es obvio que los estudiantes van a salir con nivel A1, listo. ¿Pero ese nivel que me está mostrando? A1 solo me está mostrando que usted sabe interpretar textos o usted algo sabe decir en inglés. (Comunicación personal, 27 de octubre, 2016).

Egresada 12: “... así mismo aquellas temáticas que se dan a enseñar son impuestas por el MEN, imponiendo así la metodología y los temas a tratar en cada grupo” (Comunicación personal, 27 de octubre, 2016).

Egresada 13: “[Se desvalora el inglés] ... al no establecerlo como una de las áreas principales o requisito, que en la mayoría de universidades se requiere para el ingreso a cualquier carrera”. (Comunicación personal, 27 de octubre, 2016).

3.5.1. Recursos financieros insuficientes

Sin desconocer que los gobiernos de turno han asignado un rubro para financiar la educación para todos los niveles, los profesores consideran que los recursos que se asignan anualmente son insuficientes. En consecuencia, hay varias instituciones con una infraestructura física deteriorada, antigua e insuficiente para dar cumplimiento a las exigencias del aumento de la cobertura. Esto ha producido hacinamiento en las aulas, dado su tamaño, antigüedad o incomodidad para un promedio de 40 estudiantes de varios colegios. Además, la insuficiencia de recursos no ha permitido a las IEM proveerse de suficientes aulas de informática debidamente equipadas con computadores y ayudas audiovisuales actualizadas.

3.5.2. Imposición de decisiones curriculares del MEN

En otros escritos (Bastidas y Muñoz, 2011; 2015), se ha resaltado la forma en que tradicionalmente se toman las decisiones curriculares y ahora las políticas educativas del siglo XXI, en cuanto a la enseñanza del inglés. Estas han provenido del MEN y se han sugerido o impuesto a las instituciones educativas (Top-down decisions). Esto sucedió con los programas de lenguas extranjeras de 1962, 1974, 1982 y 1988; los lineamientos curriculares de 1999; los estándares de inglés de 2006 y el PNB de 2005. Esta direccionalidad en la toma de decisiones es percibida por una de las estudiantes egresadas, quien afirma que la programación del área de inglés ha sido impuesta, tanto en sus contenidos como en su metodología, por el MEN.

3.5.3. Incongruencia entre el PNB y las pruebas del ICFES

Por su parte, varios profesores han identificado un problema serio a nivel nacional que se produce por la incongruencia entre

los lineamientos sobre bilingüismo, representados por el PNB, los estándares de inglés y el tipo de evaluación realizado por el ICFES. Esta incongruencia se presenta cuando los estándares incluyen el desarrollo de la competencia comunicativa que abarca lo lingüístico, lo pragmático y lo sociolingüístico (MEN, 2006), así como también el desarrollo de las cuatro habilidades: escucha, habla, lectura y escritura. Por lo tanto, la programación del área de inglés en las IEM tendría que organizarse de tal manera que se demuestre el logro de dichos estándares establecidos para cada nivel. No obstante, las pruebas ICFES solamente enfatizan en la habilidad de lectura y en los componentes de vocabulario y gramática, lo cual para varios profesores representa una forma tradicional de evaluar. Esta incongruencia, según los profesores, genera inseguridad y malestar, ya que no saben si deben desarrollar su programación de la materia para lograr los estándares a través de un enfoque comunicativo o concentrarse en preparar a los estudiantes para aprobar las pruebas Saber 11. Al final, desde luego, se impone el formato de estas pruebas, el cual determina los contenidos, las actividades y la metodología de cada curso, que en algunas instituciones se ha adaptado desde el grado octavo, tal como lo reportaron algunos estudiantes del grado 11. Eso representa claramente lo que en inglés se denomina el ‘Washback effect’ de las evaluaciones (Bachman y Palmer, 1996), es decir, que el tipo de evaluación utilizado determina los contenidos de enseñanza en clase.

Cabe decir que, esta incongruencia ha motivado a los profesores a afirmar que estas pruebas no son válidas, ya que no miden las cuatro habilidades. Sumado a ello, consideran que los resultados de las pruebas Saber 11 no representan lo aprendido por los estudiantes, con base en sus enseñanzas y que, además, se fundamentan en el MGT.

Sin desconocer el efecto del ‘washback effect’ de las pruebas Saber 11 sobre la orientación de la enseñanza del inglés, al menos en el grado 11 de bachillerato, es necesario hacer algunas aclaraciones sobre las afirmaciones anteriores. Primero, se considera que no existe una incongruencia, ya que las pruebas que ha realizado el ICFES en el siglo XXI, en el marco del PNB, han estado alineadas con el MCER y, en consecuencia, su fundamento es el enfoque comunicativo (ICFES, 2004). Es decir, que todas las secciones de la prueba se sustentan en los principios de dicho enfoque. Lo que realmente se percibe es un ‘reduccionismo’ de lo que se evalúa: de las cuatro habilidades únicamente se evalúa una y de los tres componentes (sonidos, vocabulario y gramática) solo se evalúan dos. Segundo, lo anterior no la convierte en una prueba inválida, ya que lo que el ICFES se propone evaluar, lo evalúa y este es el significado de validez de una prueba. Tercero, las pruebas no se fundamentan en el MGT, tal como lo aseveran algunos profesores equivocadamente, ya que tal como se expresó, su sustento proviene del enfoque comunicativo. Finalmente, es muy arriesgado afirmar que, si las pruebas evaluaran todas las habilidades, los resultados fueran mejores, ya que las habilidades de escucha, habla y escritura son complejas y, por lo tanto, de mayor exigencia que la habilidad de lectura.

3.5.4. Requisitos de ingreso a la universidad

Con relación a los requisitos de ingreso a la universidad, es conocido que la mayor parte de universidades del país admiten a los aspirantes con base en los resultados de las pruebas Saber 11. Sin embargo, el resultado total no es el determinante, ya que el puntaje que obtiene cada universidad es el resultado de la ponderación de los puntajes de las áreas que selecciona cada una de las carreras. Así, al

puntaje del área de inglés, generalmente, se le asigna un valor menor al de las otras áreas, e inclusive, en algunas carreras no se le asigna ningún porcentaje. Tal como lo afirma el estudiante egresado, esto afecta el interés de muchos estudiantes, así como también incide en su nivel de aprendizaje del inglés durante sus estudios en el bachillerato. En consecuencia, su interés, esfuerzo y dedicación se concentrará en aquellas áreas que son determinantes para su ingreso a la universidad y para la carrera que definirá su futuro profesional.

Aunque este tipo de respuesta de los profesores y egresados ha sido menor, su naturaleza ha permitido identificar una nueva categoría que se ha denominado ‘Papel de las políticas educativas nacionales’. Esta categoría se la ha definido como el conjunto de “lineamientos, planes, programas, normas de organización, administración y financiación del sector educativo a nivel nacional, las cuales pueden desempeñar un papel importante en el aseguramiento de la calidad educativa de todas las áreas del conocimiento, entre ellas la de inglés” (Bastidas y Muñoz, 2020, p. 9). Con base en la identificación de la categoría anterior, se ha establecido la siguiente hipótesis de trabajo:

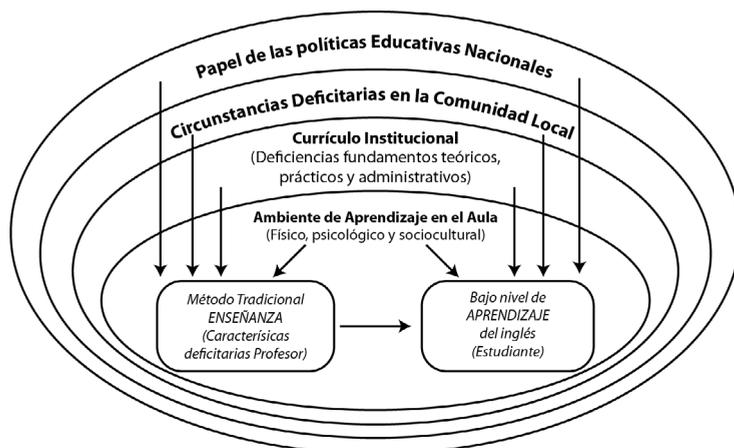
En un contexto de lengua extranjera, si las políticas educativas nacionales provenientes del estado, del MEN, y de los lineamientos de ingreso a las universidades, son deficitarias, impositivas, reduccionistas y no valoran la importancia del inglés en la formación de todos los profesionales del país, entonces el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

Esta hipótesis ha facilitado el reconocimiento de factores provenientes de las políticas nacionales que pueden incidir en la

calidad educativa en general, en el papel de las comunidades regionales o locales, en los currículos institucionales y en los ambientes de aprendizaje en el aula. En consecuencia, el nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres colombianos puede ser afectado por las políticas educativas nacionales, ya que una buena educación requiere financiación, decisiones curriculares concertadas y no impuestas, valoración de todas las áreas del conocimiento, incluido el inglés, entre otros. La hipótesis anterior amplía el marco conceptual, tal como se puede ver en la Figura 10.

Figura 10

Efecto de las políticas educativas nacionales sobre el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes



Resumen

En este capítulo se han analizado los factores socioculturales y educativos, que permiten entender el problema del bajo nivel de aprendizaje de inglés de los bachilleres de Colombia. Estos factores se han organizado en cuatro categorías, de las cuales, dos han recibido una mayor sustentación con los datos recogidos: 1) Ambiente de

Aprendizaje en el Aula (AAA) y 2) Currículo Institucional (CI); y dos con menos factores identificados por los participantes, pero no por ello menos importantes: 3) Papel de las Circunstancias de la Comunidad Local (PCL) y Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN). A pesar de la mayor frecuencia con que se reportaron los anteriores factores, los participantes también se refirieron a otra serie de factores internos relacionados con el proceso individual de aprendizaje del inglés, los cuales se analizan en el siguiente capítulo.

Capítulo 4.

Proceso individual del aprendizaje del inglés

Profesora: *Bueno, los resultados promedio en la institución no han sido muy favorables y los resultados que se muestran son bastante verídicos, porque los estudiantes alcanzan niveles de A2 como máximo, esto es muy preocupante porque los estudiantes piensan que el inglés no es necesario para su vida, miran al inglés como un idioma difícil de aprender y hasta hacen burla del inglés cuando algún compañero está hablando, sí... No lo toman en serio y los factores que afectan más el aprendizaje del inglés en la institución, creo que corresponde en sí, a la falta de interés por los estudiantes. Los profesores de todas las áreas nos esforzamos para que los estudiantes tengan diferentes estrategias de aprendizaje, pero para ser sincera, y se darán cuenta cuando lleguen a ser docentes, que los estudiantes tienen mucha, pero mucha, apatía para el aprendizaje, no solo del inglés sino a nivel general. Y bueno, causantes considerables resultan que, particularmente, aquí los estudiantes no tienen claro su futuro, su proyecto de vida, ni siquiera para ingresar a la educación superior, sí... Esto hace que los estudiantes no encuentren amor, no encuentren respaldo en la educación, esto es de verdad muy preocupante, miren que hay estudiantes que les da lo mismo sacar cinco o sacar uno; no les interesa, no les impor-*

ta en absoluto, sí... Es muy preocupante el facilismo al que están acostumbrados... cuando llegué acá por primera vez, me encontré con muchos problemas como éstos, y fue... para mí, impactante, muchos estudiantes irrespetuosos, indisciplinados, no les importa nada, y la materia de inglés, sobre todo, no le prestan atención para nada y si dicen alguna oración, lo hacen siempre mofándose, es que es... de verdad tremendo. Sin embargo, es nuestro deber y debemos como sea influenciar a nuestros estudiantes para que estudien; por ejemplo, pienso que ellos están en un mismo contexto por muchas horas, entonces, lo que hago es invitarlos a otro escenario donde aprender, a veces hacemos la clase en el patio, o nos vamos a sentar al llano, cosas así para tratar de llamar su atención hacia la materia. (Comunicación personal, 10 de mayo, 2018).

El testimonio de la profesora de bachillerato enfatiza en factores internos al estudiante como causales de los bajos resultados de aprendizaje del inglés. Los factores destacados son de carácter cognitivo (motivación, falta de atención, dificultades de aprendizaje, falta de proyectos de vida) y comportamentales (indisciplina). A este tipo de factores intrapersonales del estudiante se refiere el presente capítulo.

Como se mencionó en el capítulo anterior, al preguntar a estudiantes y profesores sobre las razones que pueden explicar el bajo nivel de inglés con el que egresan los bachilleres colombianos, las respuestas se centraron mayoritariamente en diversos factores externos al estudiante, relacionados con el contexto sociocultural y educativo, tanto a nivel institucional como local y nacional. Sin embargo, también se identificaron respuestas que se refieren al proceso individual de aprendizaje del inglés, tema, que además, facilitó el reconocimiento

de dos categorías: factores inherentes al aprendiz y mecanismos de aprendizaje. Estos términos han sido propuestos por Ellis (1994) en su modelo sobre las diferencias individuales en el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Con el objeto de sustentar los resultados se acogió la concepción de aprendizaje de una L2 proveniente de las teorías socio-cognitiva de Seedhouse (2010) y la socio-cultural de Vygotsky (1962) y Lantolf y Thorne (2006). Esta definición ha sido formulada en los siguientes términos:

El aprendizaje de una L2 y de una LE se asume “como un proceso complejo, interactivo, variable y continuo. En este proceso intervienen mecanismos y factores intrapersonales de tipo biológico, cognitivo, afectivo y lingüístico, mediados por factores interpersonales de carácter sociocultural y educativo” (*Bastidas y Muñoz, 2018, p. 10*).

Las respuestas de los participantes en la investigación se centraron en algunos factores de naturaleza cognitiva, lingüística y afectiva, así como en otros mediados por aspectos socioculturales, resultado de la interacción con el contexto, como la ‘actitud’; además, se mencionaron algunos mecanismos internos del aprendizaje de una lengua, como la ‘atención’. A continuación, se reportan los resultados relacionados con los factores inherentes al aprendiz.

4.1 Factores inherentes al aprendiz

Tal como lo expresamos anteriormente, los factores inherentes al aprendiz que se han identificado en la literatura del campo de la Adquisición de una L2 han sido de naturaleza biológica, cognitiva, afectiva y lingüística (Ellis, 1994). Es importante agregar que varios de los anteriores factores son mediados por aspectos socioculturales

que se presentan en la interacción de los hablantes con el contexto. En la siguiente sección se presenta una muestra de las respuestas que se refieren a los factores de tipo cognitivo y metacognitivo.

4.1.1 Factores cognitivos relacionados con la motivación. Uno de los factores cognitivos que se mencionó con bastante frecuencia, tanto por estudiantes como por profesores, se relaciona con cuatro dimensiones importantes de la motivación hacia el aprendizaje del inglés: interés intrínseco, importancia de la tarea, utilidad de una tarea y autoconcepto (Eccles, 1983; Eccles et al., 1983); con la motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985) y con un indicador externo de la motivación: el esfuerzo (Schunk et al., 2008). De las cuatro dimensiones de la motivación, los participantes hicieron mucho énfasis en el interés intrínseco.

4.1.1.1 Interés intrínseco. Se destacan algunas respuestas que ejemplifican esta primera dimensión de la motivación:

Egresada 14: Otro de los factores que recuerdo que se presentaba a nivel general es el bajo interés por aprender inglés. Todavía recuerdo las palabras de un amigo: inglés, ¿y eso pa' qué? (y) pueda que, en parte, sus motivos, al fin y al cabo, estuvieran bien fundamentados, basados en los oficios que desempeñan actualmente. (Comunicación personal, 7 de febrero, 2017).

Profesor 19: “Además, los estudiantes no sienten interés por aprender el idioma, esto referente en su empeño en el proceso de aprendizaje, pues ellos no se muestran dispuestos a aprender algo, que según ellos es conocimiento innecesario”. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Estudiante de bachillerato 5: Pues, yo creo que es principalmente porque no se inculca un gusto desde la primaria, o sea un gusto por el idioma, por aprenderlo, o sea lo tomamos como una necesidad. Hay que aprender porque [si] tenemos que viajar a Estados Unidos, [ya que] ese es el idioma a nivel mundial, mas no se inculca un gusto por aprenderlo. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Estudiante de bachillerato 5: Pues, yo creo que es principalmente porque no se inculca un gusto desde la primaria, o sea un gusto por el idioma, por aprenderlo, o sea lo tomamos como una necesidad. Hay que aprender porque [si] tenemos que viajar a Estados Unidos, [ya que] ese es el idioma a nivel mundial, mas no se inculca un gusto por aprenderlo. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Estudiante bachillerato 6: Creo que la motivación depende de ambos, sino pues, ¿de qué sirve? Es un trabajo de ambos porque el profesor puede que motive, pero, entonces, como al estudiante no le interesa, no va a poner atención... y, que, al contrario, el estudiante no va a aprender nada porque se supone que el profesor es el que sabe... y entonces, también va a desmotivar al estudiante, entonces no va a haber esas ganas de estudiar inglés, se va aburrir. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Egresado 16: Al ser las clases monótonas y sin ninguna didáctica, el inglés se convertía en una de las materias que me-

nos nos gustaba; de esa forma perdíamos el interés y la motivación por aprender. Aunque los profesores se daban cuenta de la situación no hacían nada para remediarlo, no buscaban nuevas estrategias de enseñanza o justificaban las bajas calificaciones diciendo que la mayoría de los estudiantes no le ponían el empeño que se debe a la materia. (Comunicación personal, 8 de febrero, 2017).

Estudiante de bachillerato 7: A ver... muchas veces no creo que dependa del profesor, sino que depende de cada uno de nosotros, los estudiantes. Por ejemplo, yo tengo compañeros de mi propio curso que dicen: “no, yo no... no ... es que no entiendo, no puedo” y ya entonces, como que no se empeñan y no intentan por lo menos entender o aprender... (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

Egresada 15: Yo pienso que los resultados de las pruebas de inglés, hablando en general, son bajos porque desde muy pequeños a los niños no se les inculcaba un amor hacia el inglés. De hecho, los estudiantes siempre ven la materia mucho más difícil de lo que en realidad es, llegando al extremo de tomar un fastidio hacia la materia desde muy temprana edad. (Comunicación personal, 8 de febrero, 2017).

Los ejemplos del primer grupo de respuestas de los estudiantes, tanto egresados como de grado once de bachillerato, así como de algunos profesores, se refieren a una dimensión muy importante de la motivación: el interés intrínseco que se tiene para realizar una actividad. Es decir, si a mí me gusta una tarea, la realizo por el placer

que me produce y, por lo tanto, la disfruto (Eccles, 1983; Eccles et al., 1983). Sin embargo, las respuestas de un alto número de egresados y de estudiantes de grado 11 de bachillerato demuestran que lo que predomina en la mente de varios estudiantes no es precisamente el gusto, sino el desinterés por el inglés. Es decir, a un buen número de estudiantes no les gusta estudiar dicho idioma y, por ello, las clases de inglés son tediosas, fastidiosas y aburridoras. Así lo confirma una estudiante de bachillerato cuando dice: "... además, existen estudiantes que no quieren aprender, que les parece aburridor el inglés" (Comunicación personal, 17 de octubre, 2016).

La existencia de este desinterés intrínseco puede constituir una gran barrera para el aprendizaje. En otras palabras, si un estudiante no tiene gusto, deseo o voluntad por estudiar el inglés, no lo va a aprender. Lo anterior, trae como consecuencia la frustración, el desánimo, la desmotivación, la impotencia y la posible indiferencia de los profesores.

A pesar de lo expuesto, los profesores no deben rendirse ni declararse incapaces de motivar a este tipo de estudiantes. Una pregunta esencial que hay que plantear es: ¿por qué a los estudiantes no les gusta el inglés?

Aunque hay profesores que confirman que a muchos estudiantes no solo no les gusta el aprendizaje del inglés, sino también el estudio de la mayoría de las materias, en las respuestas anteriores se puede detectar que dicho desinterés tiene orígenes y posibles causas; por ejemplo, en las respuestas del egresado 14 y del estudiante de bachillerato 5 se identifica un posible origen del problema: la falta de inculcación del 'amor' hacia el inglés. Si bien esta falta de interés por el aprendizaje del inglés puede haberse originado en los hogares de los niños, donde los

padres no les infunden interés por su estudio o establecen prioridades en áreas como las ciencias exactas y naturales, es en la primera etapa escolarizada, ya sea en preescolar o primaria, donde podría haberse generado y estar fomentando el desinterés por el aprendizaje del inglés, tal como lo afirma el estudiante de bachillerato 6.

Al respecto, no se puede desconocer la buena intención del MEN al oficializar la inclusión de la enseñanza del inglés desde la escuela primaria en la Ley 115 de 1994. Esta decisión, desde luego, no pudo aparecer por el gusto o iniciativa de los legisladores de la época, sino porque respondía a las tendencias internacionales, especialmente, europeas, y al sustento teórico e investigativo proveniente del campo de aprendizaje de una segunda lengua, en el que se afirmaba que los niños aprendían mejor o más eficientemente los idiomas que los adolescentes y las personas adultas. En efecto, en este campo se habían propuesto los siguientes principios:

1. That the brain is more adaptable before puberty than after, and that acquisition of languages is possible without self-consciousness at an early age.
2. That children have fewer negative attitudes to foreign languages and cultures than adults and that consequently they are better motivated than adults.
3. That children's language learning is more closely integrated with real communication because it depends more on the immediate physical environment than does adult language.
4. That children devote vast quantities of time to language learning, compared with adults, and they are better because they do more of it. (Brumfit et al., 1991).

Traducción:

1. Que el cerebro es más adaptable antes de la pubertad que después, y que la adquisición de idiomas es posible sin ser autoconcientes a una edad temprana.
2. Que los niños tienen menos actitudes negativas hacia las lenguas y culturas extranjeras que los adultos y que, en consecuencia, están más motivados que éstos.
3. Que el aprendizaje de idiomas por parte de los niños está más estrechamente integrado con la comunicación real porque depende más del entorno físico inmediato que el lenguaje de los adultos.
4. Que los niños dedican grandes cantidades de tiempo al aprendizaje de idiomas, en comparación con los adultos, y son mejores porque lo practican mucho más. (Brumfit et al., 1991).

A pesar de esta buena intención, el gran error histórico del MEN, que no solo ocurrió en sus orígenes, sino que -lo más grave- se ha mantenido por más de 25 años hasta la fecha, fue la inclusión de la enseñanza del inglés en la escuela primaria sin contar con profesores debidamente calificados para impartirlo a los niños. Es decir, se dio cumplimiento al famoso refrán o dicho ‘ensillamos antes de traer las bestias’ (Bastidas, 1992, 2013), dando inicio a una serie de problemas curriculares que ya han sido identificados en diversos estudios sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en la escuela primaria (Bastidas y Muñoz, 2011a; Correa y González, 2016).

Entre estos problemas se destaca el peligro de generar la desmotivación por el aprendizaje del inglés desde la escuela primaria. En el congreso de ASOCOPI, realizado en Cali en 1992, se expresó:

...if we do not take into account the limitations stated above, the findings of similar projects around the world, and if this proposal does not become a serious project before being implemented, we will risk much disappointment and even worse demotivate children and cause damage to later language learning in secondary schools (Bastidas, 1992: p. 182)

Traducción: ...si no tenemos en cuenta las limitaciones antes expuestas, las conclusiones de proyectos similares en todo el mundo, y si esta propuesta no se convierte en un proyecto serio antes de aplicarse, nos arriesgaremos a llevarnos muchas decepciones y, lo que es peor, a desmotivar a los niños y a causar daños en el posterior aprendizaje de idiomas en la escuela secundaria. (Bastidas, 1992: p. 182)

Por otra parte, en las respuestas de los estudiantes se identifican algunas razones que explican el desinterés, las cuales provienen de una figura importante para ellos: el profesor(a) y de su actividad central: la metodología. Es importante recalcar que varios estudiantes califican a algunos profesores, no solo como ‘desmotivados para enseñar’ sino como ‘desmotivadores’ del aprendizaje de sus estudiantes. Al mismo tiempo y como se expresó en el capítulo anterior, el tipo de metodología utilizada por varios profesores, caracterizado como tradicional, produce monotonía, aburrimiento y tedio, lo cual despierta y acentúa el desinterés de varios estudiantes.

4.1.1.2 La valoración de la tarea. La segunda dimensión de la motivación se ejemplifica con las siguientes voces:

Egresada 17: “... principalmente porque muchos estudiantes no consideran el aprendizaje del inglés como algo importante o algo que les va ser de utilidad en su vida adulta laboral o profesional”. (Comunicación personal, 9 de febrero, 2017)

Egresado 18: “Los estudiantes le prestan poca importancia al aprendizaje del inglés porque muchas veces los profesores vuelven las clases monótonas y repetitivas, haciendo que los estudiantes no pongan ni presten el interés necesario en clase”. (Comunicación personal, 9 de febrero, 2017)

Estudiante de bachillerato 8: “Y más que todo, la mayoría de estudiantes se preparan en esa materia simplemente para presentar las pruebas porque no saben la importancia que tiene el inglés hoy en día”. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016)

Profesora 20: ... una de las razones que podría justificar este hecho es que falta motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de esta lengua, porque no se le ha visto la utilidad que tiene, ya que, aunque a los estudiantes se les habla de su importancia y de la necesidad de aprenderla, ellos no dimensionan que esto sea una realidad. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016).

La valoración de la tarea se refiere a la importancia que se le asigna a la ejecución de una actividad. Esto significa que, si uno considera que el estudio y el aprendizaje de una asignatura son importantes para sí mismo, entonces toma la decisión de hacerlo

(Eccles, 1983; Eccles et al., 1983). En el campo del aprendizaje del inglés, varios estudiantes no lo consideran importante o le asignan muy poca importancia, así haya profesores que se refieran a este aspecto en clase, tal como lo afirma la profesora 20: “... ya que, aunque a los estudiantes se les habla de su importancia y de la necesidad de aprenderlo, ellos no dimensionan que esto sea una realidad” (Comunicación personal, 18 de octubre, 2016). En conclusión, hay estudiantes que, si bien relacionan los conocimientos que reciben en la escuela con las necesidades de la vida diaria, al darse cuenta de que no son necesarios en su contexto, no les reconocen su importancia.

4.1.1.3 La utilidad de la tarea. El tercer grupo de respuestas de los estudiantes se refiere a la tercera dimensión de la motivación: ‘la utilidad de la tarea’.

Egresado 19: Otro de los factores que recuerdo se presentaba a nivel general, en el bajo interés por aprender inglés (todavía recuerdo las palabras de un amigo: inglés, ¿y eso pa’ qué? (y) pueda que, en parte, sus motivos, al fin y al cabo, estuvieran bien fundamentados, basados en los oficios que desempeñan actualmente). (Comunicación personal, 10 de febrero, 2017)

Egresada 20: “...principalmente porque muchos estudiantes no consideran el aprendizaje del inglés como algo importante o algo que les va a ser de utilidad en su vida adulta laboral o profesional”. (Comunicación personal, 10 de febrero, 2017)

Egresado 21: Por otro lado, algunos estudiantes consideran que el aprender otro idioma es inútil, pues suponen que

nunca tendrán la oportunidad de viajar a otro país en donde le puedan dar uso a este idioma. Esto hace que le den poca relevancia a la asignatura de inglés. (Comunicación personal, 10 de febrero, 2017)

Esta dimensión indica que la persona reconoce el beneficio que le aporta una tarea o actividad, no solo para el momento, sino también para su futuro profesional o de realización personal (Eccles, 1983; Eccles et al., 1983). Sin embargo, lo que reportan los 3 estudiantes egresados no responden a la característica de esta dimensión. Por el contrario, para varios estudiantes, el estudio del inglés es algo inútil, tal como lo reporta contundentemente el egresado 19: “¿ingles, y eso pa’ qué? Estos estudiantes suponen que nunca tendrán la oportunidad de viajar a otro país, en donde le puedan dar uso a dicho idioma y esto hace que le den poca relevancia a la asignatura de inglés”. Otros perciben que su aprendizaje no será útil para su vida laboral o profesional, tal como lo afirma el egresado 20.

Desafortunadamente, varias universidades del contexto contribuyen a sustentar este concepto, ya que, para la formación profesional de los bachilleres, el estudio del inglés no va más allá del cumplimiento de un requisito adicional. Lo más preocupante es que su enseñanza comienza desde un nivel elemental, lo que indica que lo aprendido en el bachillerato es prácticamente nulo. Por último, dadas las condiciones socioeconómicas de muchos estudiantes de escuelas públicas, estos no vislumbran, ni remotamente, la posibilidad de viajar a otros países, especialmente de habla inglesa, donde tendrían la necesidad de usar el idioma.

4.1.1.4 Esfuerzo del estudiante. El cuarto grupo de respuestas de los estudiantes se relaciona con un indicador observable de la motivación “el esfuerzo que hace una persona para realizar una actividad o una tarea”.

Egresado 22: Considero que los resultados del aprendizaje del inglés en las instituciones, en general, es bajo, ya que los estudiantes no ponen empeño en la adquisición de esta lengua que es universal, tal vez por la apatía a la lengua, que no es tan fácil de aprender sino se toma la dedicación necesaria... (Comunicación personal, 11 de febrero, 2017).

Egresada 23: “Porque no le ponen el suficiente entusiasmo y esfuerzo a la materia”. (Comunicación personal, 11 de febrero, 2017).

Estudiante bachillerato 9: “Pues más que todo, o sea, se debe a la falta de empeño de los estudiantes...”. (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

Egresada 24: “Sin dejar a un lado la falta de dedicación por parte de los estudiantes, que también es un factor que perjudica el nivel de inglés”. (Comunicación personal, 11 de febrero, 2017).

En efecto, si un profesor observa que una estudiante se ‘esfuerza’ por realizar y terminar un ejercicio, una actividad o una tarea, esto le demuestra la motivación que tiene por el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 1996). En las respuestas anteriores aparecen las palabras ‘compromiso’, ‘empeño’ y ‘dedicación’. En primer lugar, se afirma que

hay estudiantes que no se comprometen con el estudio del inglés, es decir, no toman la decisión personal ni actúan por su propia iniciativa para estudiar y aprender el nuevo idioma. En segundo lugar, se reitera que hay estudiantes que ‘no ponen el empeño’, es decir, no hacen el esfuerzo por aprender el idioma. Finalmente, los estudiantes enfatizan en ‘la falta de dedicación’ de varios estudiantes hacia el estudio. En otras palabras, aunque los estudiantes cursan la asignatura, no le dedican el tiempo necesario a su estudio y consecuente aprendizaje. A pesar de que la mayor parte de las respuestas anteriores señala estos indicadores de la motivación como causales del bajo nivel de aprendizaje, en la respuesta del egresado 22 se añaden dos posibles razones para la falta de empeño en el estudio del inglés: la apatía hacia dicho idioma y las dificultades implícitas en su aprendizaje. Este es un aspecto que se ampliará más adelante cuando se haga referencia a los factores de carácter lingüístico.

4.1.1.5 Motivación extrínseca. Las siguientes respuestas se refieren a otro tipo de motivación que depende de los incentivos externos que la persona reciba. Esta se denomina motivación extrínseca (Deci, 1972).

Estudiante de bachillerato 10: “Y más que todo, la mayoría de los estudiantes se preparan en esa materia simplemente para presentar las pruebas, porque no saben la importancia que tiene el inglés hoy en día” (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016).

Estudiante bachillerato 11: Bueno... yo pienso que el factor que más afecta /.../ en el aspecto negativo es la falta de interés. Era una materia que, por ejemplo, matemáticas o física,

eran materias que /así/ no les gustaba, algunos le metían la ficha para sacar una buena nota, como para ehh... aprender al menos algo, pero el inglés era algo totalmente diferente. (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016).

En los casos mencionados, los estudiantes se refieren a factores de tipo externo como estudiar por ‘una simple nota’, ‘por pasar la materia’, ‘por necesidad’ y ‘por la forma como se estudia’. Lo anterior significa que el foco de la atención de muchos estudiantes y, en consecuencia, el fin de su estudio se concentra en un motivante externo, un producto o propósito distinto a la tarea esencial del estudiante que es el aprendizaje. Esto lo corrobora claramente el estudiante de bachillerato 1 cuando afirma: “... muchas veces vamos al colegio por una simple nota, por pasar, más no porque queremos aprender” (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016). En la afirmación anterior, también se observa que la atención de muchos estudiantes, y quizá de una gran mayoría, está en la calificación y en la aprobación de una materia. Por otra parte, la respuesta del estudiante de bachillerato representa la contundencia de su creencia y de su sentimiento: “No tengo una motivación que me diga... voy a aprender inglés porque me gusta aprenderlo...” (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016). Esta afirmación demuestra que muchos estudiantes no tienen un interés intrínseco para aprender esta lengua. No obstante, en su respuesta se abre una posibilidad para que los profesores no se rindan ante el problema de la falta de interés intrínseco por el aprendizaje de una determinada área de conocimiento -ya que este fenómeno se puede generalizar a todas las asignaturas-. Dicha posibilidad es el descubrimiento, la generación o la justificación del estudio y el aprendizaje del inglés para satisfacer una necesidad futura, ya sea para el acceso a los estudios universitarios, para la formación profesional,

para la consecución de un trabajo, etc. Lo anterior se deduce de la respuesta del estudiante de bachillerato 11 cuando agrega “... sino que, si lo aprende es por una necesidad” (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016).

4.1.1.6 Autoconcepto. Otra dimensión de la motivación se refiere al concepto que las personas tienen de sus propias capacidades o habilidades. La siguiente respuesta es un ejemplo:

Estudiante de bachillerato 12: A ver... muchas veces no creo que dependa del profesor, sino que depende de cada uno de nosotros los estudiantes. Por ejemplo, yo tengo compañeros de mi propio curso que dicen “no, yo no... no ... es que no entiendo, no puedo” y ya entonces, como que no se empeñan y no intentan por lo menos entender o aprender... (Comunicación personal, 21 de octubre, 2016).

La respuesta anterior del estudiante 12 se refiere a un aspecto importante para tener éxito en el aprendizaje: la creencia o el concepto que uno tenga sobre sus propias capacidades o habilidades para aprender un área de conocimiento (Eccles, 1983; Eccles et al., 1983). En este caso, el estudiante afirma que en su clase hay compañeros que expresan “no... no ... es que no entiendo, no puedo” (Comunicación personal, 21 de octubre, 2016), esto significa que hay estudiantes que se creen incapaces de aprender el inglés, no solamente como un conocimiento similar al aprendizaje de otras asignaturas, sino como un conjunto de habilidades lingüísticas como la expresión oral, la escucha, la comprensión de lectura y la expresión escrita. En su respuesta, también, se identifica una posible causa y consecuencia. La creencia de no poder aprender el inglés puede deberse a la falta de entendimiento

o de comprensión de lo que expresa el profesor en inglés. Sin duda, el profesor debe hablar y hacer sus explicaciones en inglés, pero al hacerlo, debe asegurarse de que todos los estudiantes lo entiendan.

Asimismo, al complementar la respuesta con la frase: “y ya entonces, como que no se empeñan y no intentan” (Comunicación personal, 21 de octubre, 2016), el estudiante proporciona una consecuencia de la creencia de no poder aprender el inglés: el ‘no empeñarse’, lo que implica que este estudiante no se mantiene firme, no se esfuerza y no intenta aprender el idioma. Además, mientras un estudiante puede desconectarse y aislarse del aprendizaje, otro puede convertirse en una fuente de distracción para sus compañeros, e incluso otro puede promover actos de indisciplina. Es decir, la creencia, percepción o concepto de ‘no poder aprender algo’ de un estudiante, afecta a otras dimensiones e indicadores de motivación y puede desencadenar una serie de comportamientos que no solo interrumpen su propio aprendizaje, sino también el de sus compañeros.

Estos resultados corroboran lo encontrado en un estudio de Naranjo y Ordoñez (2001), con un grupo representativo de 1652 estudiantes pertenecientes a 9 IEM de la ciudad de Pasto. Estos autores encontraron que únicamente el 1 % de la población, tenía un alto nivel de motivación, es decir, que el 99 % de la población se encontraba entre muy desmotivado (43 %), desmotivado (36 %) e inseguro (20 %). Al mismo tiempo, encontraron que hay una mayor desmotivación en el grupo de los hombres, en comparación con el de las mujeres y que la desmotivación aumenta a medida que los estudiantes avanzan en los grados escolares.

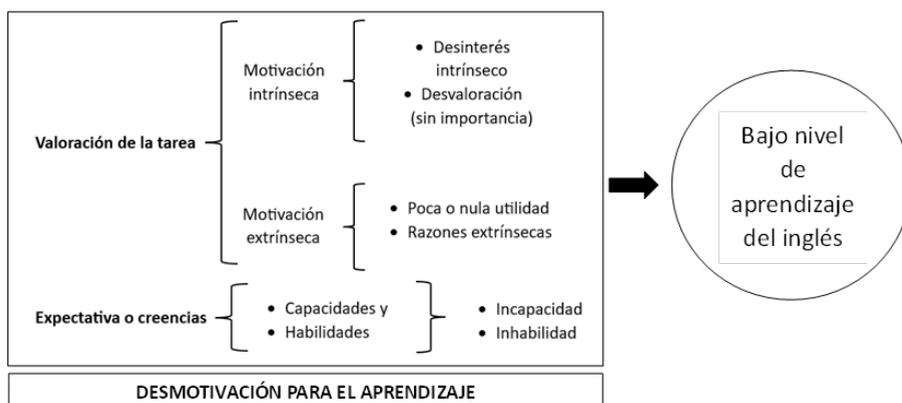
En conclusión, las opiniones mayoritarias de los estudiantes y profesores que participaron en la investigación se centraron en uno de los componentes centrales de la motivación: ‘la valoración de una tarea o actividad’, que en este estudio se refiere al ‘aprendizaje del inglés’; esta valoración se ejemplificó en tres dimensiones importantes de la motivación: el interés intrínseco, la importancia y la utilidad del aprendizaje del inglés, así como en un indicador de la motivación representado por el esfuerzo que se demuestra al realizar una tarea.

También se mencionó otra dimensión de la motivación, aunque con menor frecuencia, la creencia o autoconcepto sobre sus capacidades o habilidades para aprender, afirmando que hay estudiantes que se consideran incapaces de aprender inglés.

Teniendo en cuenta que el problema de estudio es el bajo nivel de aprendizaje del inglés que obtienen los estudiantes al finalizar el bachillerato, reflejado en los resultados de la prueba de inglés del examen estatal Saber 11, aplicado por el ICFES, las respuestas de estudiantes y profesores indican que este nivel se debe a la escasa o nula valoración del aprendizaje de dicho idioma. En consecuencia, se puede representar la relación entre las dimensiones de la motivación y el bajo nivel de aprendizaje del inglés en el bachillerato como se muestra en la Figura 11:

Figura 11

Efecto de la valoración de la tarea sobre el nivel de aprendizaje del inglés



4.1.2 Factores relacionados con la cognición y la metacognición

El siguiente grupo de respuestas también se refiere a factores cognitivos y metacognitivos del aprendiz, identificados por los estudiantes y profesores de bachillerato.

4.1.2.1 Estrategias de estudio y aprendizaje. En el primer grupo de respuestas, los estudiantes egresados de bachillerato se refirieron a la formas o procedimientos de estudio y aprendizaje del inglés. La primera egresada identifica la dificultad en términos generales, al afirmar que los estudiantes de bachillerato no han logrado “encontrar un adecuado método del aprendizaje del inglés”. Esta respuesta es muy reveladora, ya que permite dirigir la mirada hacia el sujeto que realiza la actividad de aprendizaje, es decir, el estudiante. Si bien es cierto que el estudiante es el responsable de la acción de aprender y, por lo tanto, de buscar las estrategias y herramientas apropiadas para lograrlo, también es cierto que los profesores tienen la gran responsabilidad de diagnosticar las formas en que los estudiantes estudian y aprenden, analizar si dichas

formas son efectivas o no, orientar a los estudiantes con una amplia variedad de estrategias adecuadas para estudiar y aprender inglés, y hacer un seguimiento y evaluación del uso de las estrategias que experimenten. Los profesores no solo deben preguntarse cómo pueden enseñar mejor, sino también cómo aprenden los estudiantes, y lo más importante, cómo guiarlos para que sean mejores aprendices.

Por su parte, la siguiente egresada se refiere a otro aspecto relacionado con una forma tradicional de estudio de las diferentes áreas en general y, en particular, del inglés. Se trata de la ‘memorización’, que tiene una característica esencial: en nuestro contexto se la denomina ‘aprender de memoria’, equivalente en inglés a la frase ‘to learn by heart’ o ‘rote learning’. Este tipo de estudio se caracteriza por el uso de la repetición, la escasa o nula comprensión, la descontextualización y la mecanización, entre otros. Una estudiante lo ejemplifica claramente cuando afirma: “Los estudiantes memorizan diálogos inconscientemente, sin saber el verdadero significado de lo que están diciendo...” (Comunicación personal, 24 de octubre, 2016). A lo anterior hay que agregar que, en las clases de inglés, con mucha frecuencia se practicó y parece que se continúa practicando el aprendizaje de memoria de: listados de palabras en inglés con sus equivalentes en español, conjugaciones de verbos en presente, pasado y futuro, listados de verbos irregulares, reglas gramaticales, pronunciación de palabras repetidas, modelos de frases y oraciones a través de la sustitución de una o más palabras, etc. Además, el aprendizaje de memoria se utiliza como un medio para retener la información en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, hasta el momento de la evaluación oral o escrita que realiza el profesor. Una vez se termina la evaluación, el estudiante se despreocupa de lo estudiado y, en consecuencia, precipita su olvido. Claramente lo describe la siguiente estudiante cuando afirma: “Esto se

ve reflejado en que muchos estudiantes estudian solo para el examen, para cumplir lo que el profesor pide o quiere, o al final ellos terminan olvidándolo” (Comunicación personal, 24 de octubre, 2016).

En la respuesta proporcionada por la egresada, también se encuentran algunas razones por las cuales el estudiante recurre a la estrategia del aprendizaje de memoria. La primera razón se refiere a la cantidad de información que les presentan algunos profesores en clase sobre un determinado tema. Esto puede ser el resultado de la falta de dosificación de los temas de clase, del afán por avanzar en el desarrollo de los contenidos de los cursos y de la intención de integrar los temas por parte de algunos profesores. A propósito, el enfoque comunicativo, en su intención de fomentar situaciones de comunicación, de utilizar textos orales y escritos auténticos y de no enfatizar en la enseñanza directa de la gramática, entre otros, demuestra la cantidad excesiva de información que debe procesar el estudiante en las unidades de un programa, ejemplificadas en varios libros de texto. La segunda razón se relaciona con la falta o escasa práctica del idioma en situaciones reales de comunicación, falencia que no permite al estudiante internalizar la información y dada su cantidad, lo obliga a recurrir a su memorización para aprobar un examen.

Al respecto, también se refieren el tercer y cuarto egresados, quienes depositan la responsabilidad de la falta de práctica del idioma en los mismos estudiantes, cuando afirman: “Porque nosotros los estudiantes no practicamos en casa la lengua extranjera...” y “... nunca existe práctica con los demás compañeros” (Comunicación personal, 14 de febrero, 2017). Este problema puede estar estrechamente relacionado con la desmotivación hacia el aprendizaje del inglés, tal como se reportó en la sección anterior. Es decir, si un estudiante carece

de razones intrínsecas e inclusive extrínsecas para aprender inglés, no va a hacer el esfuerzo para utilizar su tiempo en actividades de práctica con sus compañeros, ni mucho menos utilizar el tiempo de su descanso en casa para practicar el idioma.

De la misma forma, se relaciona con este tema la falta de una necesidad de uso del idioma en la comunidad circundante para propósitos de interacción y comunicación personal con otros hablantes. El estudiante no se ve obligado a poner en práctica lo estudiado en clase en un contexto inmediato y obligatorio de comunicación. Tampoco, se puede desconocer que las situaciones de comunicación en una nueva lengua son complejas, dada las características de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, y de los componentes de una lengua, como los sonidos, el vocabulario y la gramática que dicha lengua requiere, y que el estudiante no las puede aprender simultánea, rápida y fluidamente al mismo tiempo. Ahora bien, dado el mínimo aprendizaje que el estudiante de bachillerato va adquiriendo lentamente, no le permitirá desenvolverse con facilidad en una conversación con un hablante nativo, por ejemplo, lo cual en lugar de animarlo a seguir aprendiendo, puede frustrarlo y, en consecuencia, desmotivarlo.

4.1.1.2 Metacognición. Las respuestas de dos participantes ejemplifican los conceptos de proyecto de vida y objetivos, los cuales son de naturaleza metacognitiva.

Egresado 25: ... es debido a que no tienen un proyecto, con el cual tiene que ser involucrado el inglés, como, por ejemplo, piensan que, por estudiar alguna carrera en el futuro, como ingeniería, artes, entre otras, no van a toparse con el inglés, es ahí donde se equivocan. (Comunicación personal, 15 de febrero, 2017).

Profesor 21: Y ahí, sumémosle... en el caso de mi institución, contar con estudiantes que cuenten con un proyecto de vida es muy complicado... Pero cuando no hay objetivos claros sobre cuál será su vida, entonces no encuentran sentido a un inglés para prepararse... (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

En las respuestas anteriores se pueden identificar dos conceptos importantes: proyecto de vida y objetivos para el estudio, aspectos que, si bien son cognitivos, ya que son procesos mentales, su alcance es mucho mayor que lo netamente cognitivo, ya que implican, no solamente pensar, sino también organizar las ideas hacia el futuro. Esta organización incluye tanto la planeación como el monitoreo y la evaluación de los resultados. Esto es lo que los psicólogos cognitivos denominan metacognición (Flavell, 1979). Por una parte, tanto el profesor como el estudiante mencionado se refieren a un problema que parece ser general para un gran número de jóvenes: la falta de proyectos de vida. En otras palabras, a pesar de ser estudiantes de grado once y que se encuentran próximos a enfrentar un cambio decisivo para su futuro, no han definido su proyecto de vida. Esto es corroborado por varios profesores de bachillerato, no solo de inglés, sino también de otras áreas del conocimiento. No obstante, varias estudiantes sí proyectan la carrera que van a estudiar, pero con la errónea convicción de que ésta no incluirá el estudio del inglés, o creyendo que en la universidad les ofrecerán cursos de inglés que comienzan desde el nivel de principiantes, como si no hubieran aprendido nada en el bachillerato, tal como efectivamente sucede en algunas universidades.

Por otra parte, el profesor se refiere a la falta de objetivos claros para el estudio de las diversas asignaturas en general y, del inglés, en particular.

Esto significa, que muchos estudiantes no planean lo que desean lograr con sus estudios, al término de un determinado periodo académico.

Aunque la práctica de la planificación institucional al inicio del año escolar por parte de los profesores ha sido tradicional en el sistema educativo, esta planificación de la vida y del aprendizaje de los estudiantes no ha formado parte de la cultura educativa. Esto significa que no se les enseña a los jóvenes, ni en sus hogares ni en sus colegios, a organizar, monitorear y evaluar sus proyectos de vida. Tampoco se les enseña a escribir objetivos sobre su aprendizaje en las diferentes asignaturas que desean adquirir, incluido el inglés. Así las cosas, no se puede esperar que lo hagan de forma espontánea o autónoma.

Teniendo en cuenta la presencia de los factores cognitivos descritos en la sección anterior, se puede formular la siguiente hipótesis de trabajo:

En un contexto de lengua extranjera, si los estudiantes demuestran desmotivación y no utilizan adecuadamente estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, entonces el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

4.1.3 Factores afectivos

Al respecto se dan a conocer los siguientes testimonios:

Egresado 26: También existen factores internos que facilitan o dificultan el proceso de adquisición de una segunda lengua, estos pueden ser de tipo emocional o psicológico. Cuando se nos presenta un problema, por más pequeño que parez-

ca, puede afectar nuestras vidas y con ello la actitud frente al estudio. (Comunicación personal, 16 de febrero, 2017).

Estudiante de bachillerato 13: “Bueno, yo pienso que /es por la/ actitud de los estudiantes, porque ellos no se toman en serio lo que les tiene que importar” (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

Estudiante de bachillerato 14: “... y también, la actitud de nosotros los estudiantes. Muchos compañeros ni siquiera le ponen atención al inglés, lo toman como tradición, diría yo” (Comunicación personal, 19 de octubre, 2016).

Estas respuestas se refieren a factores afectivos que, según ellos, afectan el nivel de aprendizaje del inglés. Estos factores son denominados por el estudiante egresado, de manera general, como factores de tipo emocional o psicológico. Además, concuerda con los demás estudiantes de bachillerato en un factor que incluye una dimensión afectiva: la actitud hacia el aprendizaje del inglés, la cual puede ser el resultado de lo aprendido en el contexto sociocultural. Estas respuestas indican que el aprendizaje, en general, se ve afectado no solo por factores de tipo cognitivo, sino también por factores de carácter afectivo, los cuales a su vez pueden ser el resultado de la mediación sociocultural.

A pesar de que la psicología ha identificado varios factores afectivos (por ejemplo: la ansiedad, la autoestima, la extroversión y la introversión, la empatía, la inhibición y el asumir riesgos, y con menor énfasis, la tolerancia a la ambigüedad) (Brown, 2007), sin embargo,

los estudiantes únicamente se refieren a la actitud, quizá porque es más perceptible, para ellos. Hay que tener en cuenta que este factor también se desarrolla por influencia del contexto sociocultural. Por ejemplo, hay algunos estudiantes que asocian el inglés con la política y el intervencionismo de los Estados Unidos en varios países del mundo y, en consecuencia, desarrollan una actitud negativa hacia el estudio del inglés. Otros estudiantes han desarrollado esa actitud a lo largo del bachillerato por diversos motivos personales o circunstanciales, entre ellos, porque clasifican las materias entre aquellas que son importantes para ellos y las que no. Tal como lo afirma el segundo estudiante de bachillerato, para algunos el inglés es como la religión, es decir, dos materias sin importancia. Por último, existen estudiantes totalmente despreocupados que no asumen en serio sus estudios, no solo del inglés, sino de la mayoría de las materias, de tal manera que su actitud negativa se extiende a todo lo relacionado con la escuela. Así lo expresa el segundo estudiante de bachillerato.

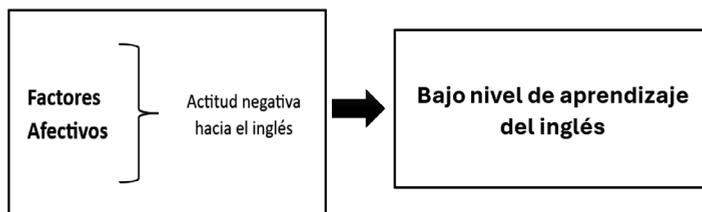
A partir de los datos anteriores, se puede formular la siguiente hipótesis:

En un contexto de lengua extranjera, si los estudiantes demuestran niveles bajos de afectividad hacia el aprendizaje del inglés, entonces el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

A continuación, se hace la respectiva representación en la Figura 12.

Figura 12

Efecto de los factores afectivos sobre el nivel de aprendizaje del inglés

**4.1.4 Factores lingüísticos**

Estos factores se encuentran representados en las siguientes voces:

Egresado 27: “En cuanto a los estudiantes, ellos ven al inglés como algo difícil de aprender, porque es aprender una nueva lengua y eso requiere de mucha dedicación...” (Comunicación personal, 17 de febrero, 2017).

Egresado 28: En otros casos, los estudiantes encuentran bastantes dificultades en el aprendizaje de otro idioma, en este caso, el inglés; muchos no comprenden la estructura para la formación de oraciones, sus reglas gramaticales o pronunciación e incluso tratan de ajustar el idioma extranjero a su idioma nativo y, en general, no lo entienden. (Comunicación personal, 17 de febrero, 2017).

Estudiante de bachillerato 15: “... a mí no me gusta el inglés, no me gusta, la verdad porque me es difícil aprenderme un poco de palabras” (Comunicación personal, 20 de octubre, 2016)

En las anteriores muestras de respuesta se observan aspectos de tipo lingüístico, ya que se refieren a los componentes y habilidades de una lengua extranjera. En primera instancia, se resalta la dificultad que perciben varios estudiantes cuando se enfrentan al aprendizaje del inglés. Estas respuestas son comprensibles, ya que responden a la realidad de que el aprendizaje de una nueva lengua es un proceso complejo en el que participan simultáneamente procesos y factores de tipo cognitivo, afectivo, lingüístico y biológico de carácter personal o interno y factores de carácter sociocultural o externo, tal como se ha demostrado en este estudio y en muchas otras investigaciones nacionales e internacionales.

En particular, las respuestas se refieren a las dificultades de aprendizaje de los componentes de una lengua: gramática, vocabulario y sonidos. Aunque los sonidos y la gramática de una lengua son de carácter finito, es decir, incluye un número limitado de elementos y reglas, cada uno incluye aspectos complejos que conllevan dificultades para su aprendizaje. Por su parte, el léxico de una lengua es demasiado amplio y de difícil dominio durante los años de estudio en el bachillerato. Asimismo, si se tiene en cuenta que toda gramática incluye los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, estos niveles permiten sustentar aún más las dificultades que sienten y perciben muchos estudiantes en el aprendizaje del inglés.

En las respuestas del segundo egresado, se identifica otro elemento importante: el conocimiento de la lengua nativa que ya posee un estudiante en el bachillerato. Tal como lo han demostrado los estudios de adquisición de una segunda lengua, dicha lengua puede ayudar al aprendizaje de una nueva regla, en cuyo caso se denomina 'transferencia', o puede convertirse en obstáculos, fenómeno conocido como 'interferencia' (Selinker, 1972; Ellis, 1994). Lo normal para los

estudiantes es hacer lo que el segundo egresado afirma: “Ajustar el idioma extranjero a su idioma nativo”, generalmente, a través de la traducción literal, con lo cual se acentúa el problema de las interferencias entre los dos idiomas. Lo dicho corrobora la percepción de dificultad de aprendizaje del inglés para los estudiantes.

Ahora bien, aunque los estudiantes y profesores no lo mencionaron, es importante señalar que el aprendizaje de otra lengua implica el desarrollo de cuatro habilidades centrales: la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Al igual que sucede en el aprendizaje de la lengua nativa, cada una de estas habilidades presenta su propio nivel de dificultad y cada persona alcanza diferentes grados de dominio en cada una de ellas. Para lograr un buen dominio de estas habilidades se necesita tiempo, práctica, mediación de otras personas, necesidad de uso de la lengua, motivación, etc. Nuevamente, se demuestra que la percepción sobre el grado de dificultad que implica el aprendizaje del inglés, expresada por varios estudiantes, tiene plena justificación.

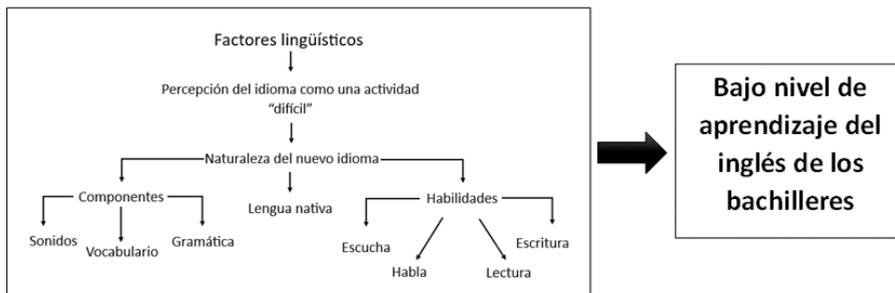
Con base en las respuestas anteriores se puede formular una nueva hipótesis para explicar el bajo nivel de aprendizaje de inglés de los bachilleres:

En un contexto de lengua extranjera, si los estudiantes perciben dificultades por la naturaleza de los componentes y habilidades del inglés y por la posible incidencia de su propia lengua materna, entonces el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

Su representación se contempla en la Figura 13.

Figura 13

Efecto de los factores lingüísticos sobre el nivel de aprendizaje del inglés



4.2. Mecanismos internos de aprendizaje

El aprendizaje en general y el aprendizaje de una nueva lengua en particular son procesos internos del ser humano que no se pueden observar directamente. Aunque se han formulado numerosas teorías sobre ambos procesos, estas son aproximaciones, metáforas o modelos hipotéticos que han intentado describir, comprender y explicar el aprendizaje, sin que hasta el momento haya consenso entre los autores ni un entendimiento completo de los mismos. De acuerdo al propósito de esta investigación se ha adoptado el modelo de Mayer (2008, p. 16), para explicar el aprendizaje como un proceso interno de tipo cognitivo compuesto por tres tipos de memoria: sensorial, de trabajo y de largo plazo. Estas memorias utilizan los procesos de selección, organización e integración para el procesamiento de la información que recibe el cerebro. No obstante, el modelo no incluye algunos procesos cognitivos importantes como la atención, las creencias y los conocimientos previos (Bastidas, 2019), los cuales hacen parte de los mecanismos internos de aprendizaje.

Además, se ha recurrido al modelo para investigar las diferencias individuales de los aprendices propuesto por Ellis (1994), cuyo componente central son los mecanismos de aprendizaje ('learning processes and mechanisms', p. 473), los cuales están muy ocultos y son los que permiten entender cómo las muestras de lengua que recibe el aprendiz (language input) se procesan e internalizan (language intake) para convertirse en parte de la lengua aprendida de forma parcial y temporal (interlanguage). En palabras de Ellis: learning processes and mechanisms "account for how input becomes intake and how intake is integrated into the learner's interlanguage systems" (p. 474). También, agrega que la medida en que estos mecanismos estén influenciados por los otros componentes de su modelo, a saber: 1) diferencias individuales del aprendiz, 2) estrategias de aprendizaje y 3) resultados de aprendizaje de la lengua aún se encuentra en discusión. Es importante agregar que, en el primer componente, se ubican a los factores biológicos, cognitivos, afectivos y lingüísticos.

Por lo tanto, si para los expertos en los campos de la psicología, la psicolingüística, la lingüística aplicada y la adquisición de una segunda lengua existen las limitaciones mencionadas para entender el proceso individual de aprendizaje en general y, en particular, el de las lenguas, será aún más difícil para los profesores y los estudiantes de las instituciones educativas explicar y clarificar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esto puede ayudar a entender por qué tanto profesores como estudiantes se refirieron a un solo aspecto relacionado con los mecanismos que actúan en el proceso de aprendizaje: 'la atención'. Veamos las respuestas de algunos estudiantes y profesores:

Estudiante de bachillerato 17: “Además, otro factor es que la mayoría de los estudiantes no prestamos la atención suficiente a la materia, por eso nos rajamos, porque no le ponemos interés a nada”. (Comunicación personal, 21 de octubre, 2016)

Estudiante de bachillerato 18: ... al no estar interesados en salir del país o pensar que nunca lo van a poner en práctica, simplemente no le prestan atención, no le ponen interés como tal, entonces prefieren dejar de lado esta materia, y concentrarse en algo más enfocado que podría ser la biología, la química o la física... y se van por esas áreas, entonces, cada quien se enfoca en lo que quiere. (Comunicación personal, 21 de octubre, 2016).

Egresado 29: “Pienso que el promedio es bajo porque hay muchos estudiantes que simplemente lo hacen por terminar esa fase como estudiantes y lo hacen sin convicción alguna, sin interpretar, sin colocar la atención” (Comunicación personal, 17 de febrero, 2017).

Profesor 22: “y también podría decirse que el uso excesivo de los celulares por parte de los estudiantes en las horas de clase afecta mucho su atención” (Comunicación personal, 21 de octubre, 2016).

Las respuestas anteriores enfatizan la presencia de un mecanismo muy importante en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua: ‘la falta de atención de varios estudiantes en clase’. La existencia de este fenómeno significaría que esos estudiantes no están

entendiendo, ni mucho menos aprendiendo, lo que los profesores de inglés les están enseñando, especialmente, en el momento en que les explican los nuevos temas. Este momento es muy importante en una clase o lección, ya que el profesor utiliza diferentes estrategias como la explicación, la ejemplificación, el cuestionamiento, etc., para que los estudiantes comprendan un nuevo tema. Si voluntariamente deciden no atender a estas explicaciones, además de no entender, no sabrán poner en práctica el nuevo tema, ni muchos menos aplicarlo en situaciones reales de comunicación.

En las respuestas de los estudiantes y del profesor también se identifican algunas razones por las cuales puede surgir este problema de falta de atención en varios estudiantes. Muchas de estas razones son de tipo interno y otras de tipo externo. Entre las primeras, encontramos aquéllas que se refieren a dos dimensiones esenciales de la motivación hacia el aprendizaje: el interés intrínseco y la utilidad. Los dos estudiantes de bachillerato destacan que hay algunos estudiantes que no le ponen ‘interés a nada’ y otros que no están ‘interesados en salir del país’, ni tendrán la oportunidad de poner en práctica el inglés. Acto seguido, uno de ellos afirma que varios estudiantes se enfocan en aquellas materias que posiblemente van a ser más útiles para su futuro profesional como la biología, la química o la física. En consecuencia, no prestan atención al aprendizaje del inglés, ‘lo hacen a un lado’ y se limitan a pasar la materia, como un requisito para aprobar su bachillerato.

Entre las razones de tipo externo, el profesor señala un problema que es muy serio en la educación del siglo XXI: el excesivo uso de celulares en clase por parte de los estudiantes. A medida que los estudiantes muestran una creciente dependencia de estos dispositivos,

los utilizan cuando desean y se conectan a las redes sociales, se desconectan de la realidad del aula; esta situación, sin duda, impacta negativamente en su atención. Sin embargo, los profesores no pueden ignorar que, al convertirse el celular en un dispositivo de uso común que está al alcance de cada uno de los estudiantes, en lugar de enfocarse únicamente en sus desventajas y en la prohibición total de su uso en clase, también deberían considerar sus ventajas. El celular puede ser una herramienta valiosa dentro de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y su utilización adecuada puede ser beneficiosa en las distintas fases de una clase de inglés. Los profesores de inglés no pueden continuar desaprovechando la cantidad de contenidos, actividades y facilidades de comunicación con hablantes nativos y no nativos que están en la internet y que son accesibles a través de los celulares de nuestros estudiantes, en la medida en que las instituciones educativas les faciliten una buena conectividad y los profesores estén atentos a su debida utilización en clase.

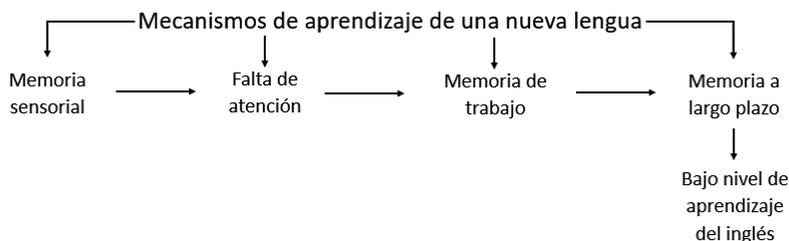
Las respuestas anteriores han permitido identificar un mecanismo importante que facilita, interfiere o impide el proceso de aprendizaje del inglés que se denomina 'atención'. En este caso, se afirma que el bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato se debe a la falta de atención de varios estudiantes en clase. Es necesario reiterar que el aprendizaje de una nueva lengua es un proceso complejo de carácter interno que incluye una serie de mecanismos, cuya naturaleza y funcionamiento siguen siendo objeto de investigación de varias disciplinas. Entre estos mecanismos se destacan la memoria sensorial, la atención, la memoria de trabajo y la memoria largo plazo (Mayer, 2008). En función de lo expuesto, se puede proponer la siguiente hipótesis:

En un contexto de lengua extranjera, si los estudiantes no utilizan sus mecanismos de aprendizaje en general y de aprendizaje de una nueva lengua en particular de forma adecuada y eficiente, entonces, el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria tenderá, en promedio, a ser bajo.

Una representación simplificada de la anterior hipótesis se encuentra en la Figura 14.

Figura 14

Efecto de los mecanismos de aprendizaje sobre el nivel de aprendizaje del inglés



Resumen

Este capítulo se ha dedicado al análisis de dos categorías relacionadas con el proceso individual de aprendizaje del inglés: los mecanismos de aprendizaje y los factores inherentes al aprendiz. Las respuestas de los estudiantes y profesores se centraron más en factores de naturaleza cognitiva que en los lingüísticos, afectivos y en los que resultan de la mediación de aspectos socioculturales. Entre los factores cognitivos, se destacan aquellos relacionados con las principales dimensiones de la motivación: el interés intrínseco y la valoración de

la tarea (importancia y utilidad). En cuanto a los factores lingüísticos, se subrayó la percepción de la dificultad del aprendizaje de los componentes y las habilidades del inglés por parte de los estudiantes. En relación con los factores afectivos y mediados por el contexto sociocultural, se enfatizó la actitud negativa de varios estudiantes hacia el estudio del inglés. Por último, un hallazgo importante de la investigación presentada en este capítulo fue la identificación del factor de la mínima atención que muchos estudiantes demuestran en las clases de inglés, el cual forma parte de la categoría de mecanismos de aprendizaje.

Mientras que en los dos capítulos anteriores el análisis de los resultados se basó en datos cualitativos, en el siguiente capítulo se reportan datos de naturaleza cuantitativa, que han contribuido a la comprensión y explicación inicial de los factores que pueden facilitar el proceso de aprendizaje del inglés en nuestro contexto.

Capítulo 5.

Factores que contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Profesora: *De acuerdo a esto, el nivel de aprendizaje de inglés de los bachilleratos a nivel de Colombia es básico, de acuerdo al MCER el nivel para casi la mayoría de estudiantes se queda en A1 y A2. [Al respecto] hemos procurado, aquí en la institución, llegar a un nivel intermedio, ubicarnos entre el B1 y B2, y es que algunos niños que de verdad les ha ido muy bien en algunas pruebas internas y externas a nivel de Colombia, como es el ICFES, pero estamos tratando de mejorar, y hemos mejorado en los últimos años, aunque nos falta mucho, estamos ubicados en el A2 pero sí, ya hay un porcentaje bastante elevado de mejoría en el B1.*

La intensidad horaria es muy mínima en esta institución, solamente tenemos tres horas semanales, ‘mmm...’. [Además], Yo miro, divido, digamos a los docentes en tres grupos: uno, los que se graduaron hace muchos años, que ellos fueron expertos, digamos en estructuras gramaticales y en didáctica del inglés. Luego viene la generación mía, donde ya incorporaron la parte oral, pero aun así nosotros salimos fuertes en didáctica del inglés, mas no en la parte oral, y miro que ahora la generación de ustedes, en donde la universidad de verdad, ha dado muy buenos resultados en la parte conversacional y

eso es una fortaleza de la Universidad, entonces, como que acá en la institución les hace falta actualización a los docentes.

Desafortunadamente, hay muchos que ya se van a jubilar, no les interesa actualizaciones ni capacitaciones. En el caso mío, yo inicié con la loca idea de fusionar dos disciplinas como es la música y el inglés, para eso inventé un proyecto que se llama 'la enseñanza del inglés a través de la música y la lúdica'. Entonces para eso tuve que ingresar a la Universidad de Nariño a la Facultad de Música y empezamos con los niños a enseñarles a tocar flauta, tocar guitarra y empezamos a cantar canciones y a tratar de componer canciones y me dio muy buenos resultados. Terminé un proceso de sexto a once, donde el promedio de las pruebas ICFES subió, 'mmm...' A mí me dio resultado y me ha dado resultado esa enseñanza del inglés a través de la música y la lúdica y con ese también ganamos el primer puesto de experiencias significativas "Pasto Educa más 2011" ... Este proyecto está siendo conocido en muchas instituciones, no solo de Pasto, sino de Nariño. (Comunicación personal, 11 de mayo, 2018).

Nota: [] indica revisiones del autor para dar mayor claridad.

A pesar de la cantidad de factores socioculturales y educativos e individuales que se han identificado en los dos capítulos anteriores, como aquéllos que afectan el nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato; sin embargo, hay profesores que se preocupan por identificar otros factores que contribuyen al mejoramiento del nivel de inglés de sus estudiantes. En este testimonio, la profesora demuestra su preocupación por el problema y los esfuerzos realizados a nivel institucional y personal para lograr dicho propósito. Resalta, además, la necesidad de incorporar en el proceso de enseñanza estrategias

novedosas, tales como el uso de la música y el juego, las cuales pueden contribuir a dar solución a uno de los factores que ha sido mencionado con bastante frecuencia en este estudio: la desmotivación de los estudiantes. En este capítulo se reportan los resultados de los factores que contribuyen al aprendizaje del inglés desde un enfoque cuantitativo.

En los dos capítulos anteriores se reportaron los resultados de las respuestas de los estudiantes y de los profesores de bachillerato sobre los factores que inciden en el bajo nivel de inglés que obtienen los bachilleres de la ciudad de Pasto, Colombia, según los resultados de las pruebas de inglés aplicadas por el ICFES. De acuerdo con las propias voces de los participantes, los factores que nos permiten entender el problema anterior son más de carácter externo al estudiante, es decir, aquellos que se relacionan con el contexto sociocultural y educativo, que los de naturaleza interna, relacionados con el proceso individual de aprendizaje del inglés. Como resultado del análisis cualitativo de las anteriores respuestas se identificaron cuatro categorías correspondientes al primer tema: ambiente de aprendizaje, currículo institucional, papel de las circunstancias de la comunidad local y papel de las políticas educativas nacionales. En el segundo tema, se conformaron dos categorías: factores inherentes al aprendizaje y mecanismos internos de aprendizaje del inglés.

Con el objeto de dar una mayor validez a los resultados iniciales de la investigación, decidimos realizar un segundo estudio de tipo cuantitativo con el objetivo de “analizar los factores internos y externos que tienen una mayor influencia sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y profesores de bachillerato de Pasto” (Bastidas y Muñoz, 2020). Por ende, la intención era analizar el problema desde un ángulo distinto al utilizado en el anterior estudio, el cual se centró en la

comprensión y posible explicación del fenómeno del bajo nivel de inglés con que egresan los bachilleres. Es decir, el segundo estudio se enfocó en la identificación de aquellos factores que contribuyen al logro de un mayor nivel de aprendizaje del inglés en nuestro contexto.

La metodología utilizada se basó en un paradigma empírico-analítico, en un método descriptivo y en la aplicación de dos cuestionarios, los cuales permitieron identificar, con mayor precisión, los factores antes indicados. Este tipo de investigación facilitó la sustentación de un marco conceptual con un alcance explicativo, al menos en su etapa inicial. La información se obtuvo mediante la aplicación de dos cuestionarios de 80 preguntas cerradas, cuyas respuestas se ubican en una escala de 1 a 5, donde 1 representa muy poca contribución y 5 mucha contribución del factor indicado para que los estudiantes obtengan un buen nivel de AILE. Los dos instrumentos se construyeron con base en los factores señalados en la literatura consultada, tanto del campo de Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) como del Aprendizaje de una Lengua Extranjera (ALE), así como también en las categorías identificadas en el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018). Los cuestionarios se aplicaron a 113 estudiantes recién egresados del bachillerato y a 25 profesores de los grados 10 y 11, seleccionados de diferentes instituciones educativas, ubicadas en las diferentes comunas del municipio de Pasto. El cuestionario fue aplicado, en primera instancia, a una muestra de 40 estudiantes egresados de bachillerato, con el fin de revisar la claridad, precisión y especificidad de las preguntas, y para obtener una mayor validez y confiabilidad del instrumento.

A continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos.

5.1. Incidencia del contexto sociocultural y educativo

Teniendo en cuenta que en el anterior estudio se utilizó el tema denominado ‘contexto sociocultural y educativo’, este sirvió de base para el análisis de los resultados del presente reporte. Con algunas breves precisiones, así se definió en Bastidas y Muñoz (2020):

El contexto sociocultural y educativo se refiere al ambiente físico, psicológico, *educativo* y *sociocultural* en el que se lleva a cabo el proceso de AILE, mediado por las acciones e interacciones, tanto de los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, como de los recursos audiovisuales y las actividades que se desarrollan *dentro de* clase y en las instituciones educativas. Además, el contexto incluye otros agentes como son las autoridades educativas, las políticas y lineamientos educativos, la infraestructura y los recursos financieros, los medios de comunicación, incluidas las TIC entre otros, tanto a nivel local, como nacional e internacional. (p. 169)

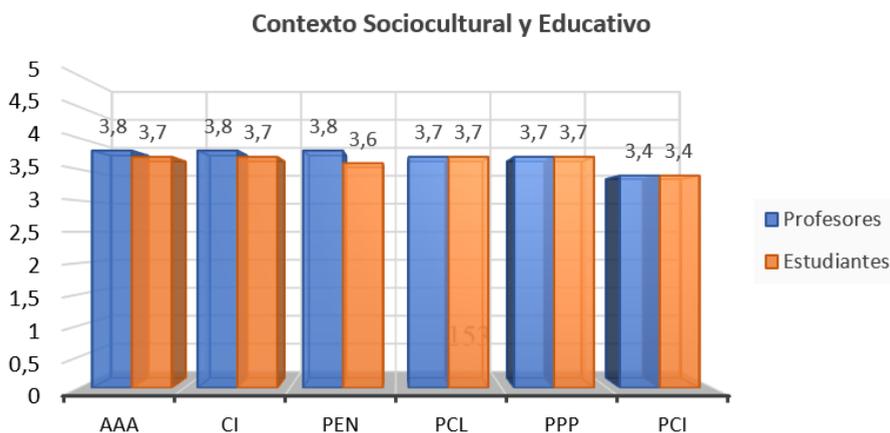
Los resultados correspondientes al primer objetivo específico que pretendía “identificar el grado de incidencia de factores externos de carácter sociocultural y educativo sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato”, se presentan en la Figura 15. Estos factores se han agrupado en las categorías identificadas en el estudio anterior (Bastidas y Muñoz, 2018), a saber: Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), Currículo Institucional (CI), Papel de la Comunidad Local (PCL) y Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN). Al mismo tiempo, se consideró importante resaltar el factor Preparación Profesional de los Profesores (PPP), dados los altos puntajes obtenidos, tanto en las respuestas de los

profesores como de los estudiantes, tal como se indica en las figuras 15 y 16. Pero, es importante aclarar que este factor hace parte de la categoría AAA, según se explicó en el estudio anterior. Finalmente, se resalta la existencia de una nueva categoría que no se identificó en el primer estudio, la cual se denominó Papel de la Comunidad Internacional (PCI) (Bastidas y Muñoz, 2020).

Para el reporte de los resultados se utilizaron los promedios de las respuestas de los participantes (medias aritméticas en estadística descriptiva) de cada una de las categorías, provenientes de una escala de 1 a 5, donde 1 correspondía a muy poca contribución y 5 a mucha contribución. Cabe indicar que, con anticipación al análisis de los resultados, se definió que una contribución mínima, equivalente al 70 % (3,5 en la escala de 1 a 5), se consideraría como una categoría y un factor que, según los participantes, incide favorablemente en el aprendizaje del inglés en nuestro contexto.

Figura 15

Categorías del contexto sociocultural y educativo que inciden favorablemente en el nivel de AILE.



AAA	Ambiente de Aprendizaje en el Aula
CI	Currículo Institucional
PEN	Papel de las Políticas Educativas Nacionales
PCL	Papel de la Comunidad Local
PPP	Preparación Profesional de los Profesores
PCI	Papel de la Comunidad Internacional

Nota. Tomado de Bastidas y Muñoz (2020).

Como se puede observar, un primer hallazgo interesante es la similitud en las respuestas de los profesores y estudiantes. Las similitudes se encuentran en las categorías PCL (3,7) y PCI (3,4) y en el factor PPP (3,7). Esto significa que tanto profesores como estudiantes consideran que los factores relacionados con el Papel de la Comunidad Local, la Preparación Profesional de los Profesores y el Papel de la Comunidad Internacional influyen favorablemente en el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes, aunque en menor grado para la última categoría.

Un segundo hallazgo se refiere a las pequeñas diferencias de solo un punto de promedio en las categorías AAA (3,8 y 3,7) y CI (3,8 y 3,7), entre profesores y estudiantes. Lo cual, indica que, en general, para los dos tipos de poblaciones los factores que hacen parte de las categorías de Ambiente de Aprendizaje en el Aula y de Currículo Institucional contribuyen para la obtención de un mayor nivel de aprendizaje del inglés. Únicamente en la categoría PEN (3,8 y 3,6) se obtuvo una diferencia de 2 puntos a favor de los profesores.

Un tercer hallazgo indica que, mientras para los profesores, las categorías de AAA, CI y PEN (3,8) son las que más contribuyen al mejoramiento del nivel de inglés, para los estudiantes son las

categorías de AAA, CI y PCL (3,7) y el factor PPP (3,7). Esto nos indica que los estudiantes identifican aquellos factores relacionados con su entorno (aula, institución y comunidad local), como aquéllos que pueden ayudar a obtener un mejor aprendizaje. Aunque los profesores coinciden en identificar a los factores relacionados con el aula y la institución, se diferencian de los estudiantes al dar un mayor valor a las Políticas Educativas Nacionales como un factor de incidencia en el nivel de inglés, sin desconocer la importancia de la categoría PCL.

Un cuarto hallazgo se refiere al Papel de la Comunidad Internacional; aunque ésta no alcanzó a lograr el valor mínimo de la media establecida (3,5) para reconocer el grado de influencia, su resultado (3,4) estuvo muy cerca de dicha media, lo cual indica que, para ambas poblaciones, esta categoría puede tenerse en cuenta al analizar su incidencia en el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes. No obstante, el puntaje obtenido en esta categoría puede interpretarse como un indicador de que, para los profesores y, más aún, para los estudiantes, los factores que la componen se perciben como algo distantes del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, tienen una menor incidencia.

Así las cosas, es importante resaltar que los resultados anteriores han corroborado la importancia de las cuatro categorías AAA, CI, PEN y PCL identificadas en el estudio de Bastidas y Muñoz (2018), tanto para comprender como para dar inicio a la explicación de aquellos factores socioculturales que contribuyen favorable o desfavorablemente para el AILE de los bachilleres. Adicionalmente, el presente estudio ha permitido identificar la presencia de una nueva categoría que puede contribuir a la explicación del anterior proceso: el Papel de la Comunidad Internacional. Finalmente, ha llamado

la atención la importancia que los participantes le han dado a la Preparación Profesional de los Profesores, como un factor que hay que tener en cuenta en todo intento de explicar el proceso de AILE.

Con base en los resultados anteriores, se ha formulado la siguiente hipótesis de trabajo:

En un contexto de lengua extranjera, los factores relacionados con el ambiente de aprendizaje en el aula, con el currículo institucional y con el papel de las comunidades local, nacional e internacional contribuyen para lograr un mejor nivel de aprendizaje del inglés al término de la educación secundaria colombiana, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores.

5.2. Incidencia del proceso individual de aprendizaje del inglés

En el estudio de Bastidas y Muñoz (2018) se identificó el tema titulado ‘proceso individual de aprendizaje del inglés’, el cual incluye dos categorías que se denominaron mecanismos internos de aprendizaje del inglés y factores inherentes al aprendiz, terminología adoptada de los escritos de Ellis (1994) sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua. El tema del aprendizaje, ya sea de una segunda lengua o de una lengua extranjera, no es fácil de definir debido a su carácter interno, inobservable y complejo. Por ello, lo que se expresa a continuación es un concepto muy general que enfatiza el proceso central. Se considera que este tipo de aprendizaje es un proceso intrapersonal y complejo que, según los expertos de diferentes disciplinas, incluye una serie de mecanismos internos que permiten desarrollar capacidades y habilidades para comprender y producir significados paulatinamente. Además, sobre dicho proceso actúan e interactúan varios factores inherentes al aprendiz de carácter biológico, cognitivo, afectivo y

lingüístico, los cuales se desarrollan a través de la mediación de factores interpersonales provenientes del contexto sociocultural.

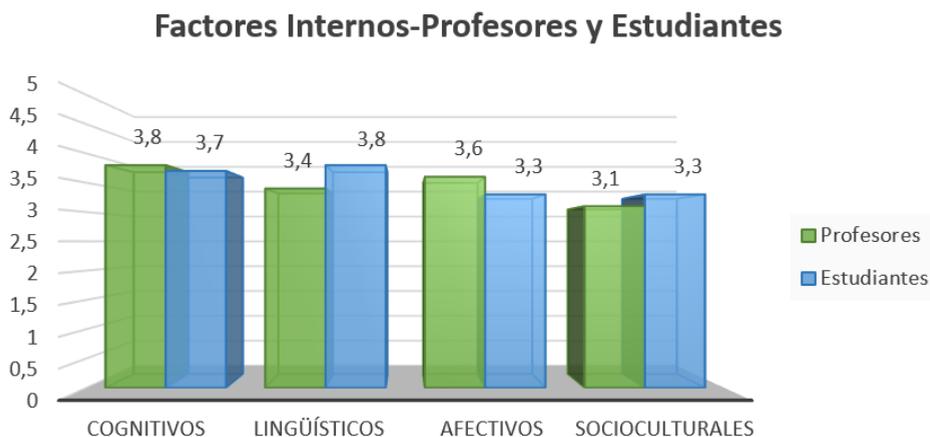
A diferencia del primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018), donde los estudiantes y profesores destacaron algunos factores de carácter cognitivo y únicamente se refirieron al mecanismo de la atención, en este estudio, se identificaron otros factores internos que han sido resaltados en la literatura del campo de ASL y que pueden ser el producto de las preguntas incluidas en los cuestionarios utilizados en el segundo estudio. Es importante indicar que, en dicho instrumento, se incluyeron más preguntas relacionadas con los factores que con los mecanismos, aspecto que se convirtió en una limitación del estudio, ya que no se estimuló a los participantes a reflexionar sobre el papel de varios mecanismos identificados en la literatura como los referentes a las creencias y a los tipos de memorias que funcionan en el aprendizaje.

Los resultados que permitieron dar respuesta al segundo objetivo específico del estudio: “Identificar el grado de incidencia de factores y mecanismos internos de los estudiantes sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores de bachillerato”, se presentan en la Figura 16.

Como se puede observar en la figura anterior, en el tema de los factores inherentes al aprendiz, un hallazgo inicial es la diferencia de resultados en todos los factores. Esto puede ser el resultado de la complejidad del fenómeno, de su dificultad para identificarlo y del papel que desempeña cada uno de los participantes. Mientras que los estudiantes se auto-observan y pueden reconocer la presencia de esos factores internamente, los profesores son los observadores y, desde esa posición, describen solamente lo que es más visible para ellos.

Figura 16

Factores internos y mecanismos de aprendizaje que inciden favorablemente en el nivel de AILE



Fuente: Bastidas y Muñoz (2020).

El segundo hallazgo a resaltar es la amplitud de las diferencias según los tipos de factores. Son mínimas las diferencias en los factores cognitivos (1 punto) y en los factores resultado de la mediación sociocultural (2 puntos). Sin embargo, no hay coincidencia en la percepción de los participantes en los otros tipos de factores; mientras los profesores destacan el papel de los factores cognitivos, los estudiantes reconocen la incidencia de los factores producto de la mediación sociocultural.

El tercer resultado importante se refiere al énfasis que cada uno de los participantes da a cada tipo de factor. Mientras los profesores perciben que los factores internos que más contribuyen al aprendizaje del inglés son los de tipo cognitivo (3,8) y afectivo (3,6), para los estudiantes son los de tipo lingüístico (3,8) y cognitivo (3,7). Esto

significa que hay una coincidencia en resaltar el papel de los factores cognitivos, pero se diferencian en su percepción sobre los factores lingüísticos y afectivos, ya que los estudiantes destacan los primeros y los profesores resaltan los segundos. Este resultado es sorprendente, en la medida que se esperaría que los estudiantes sean más conscientes de la importancia del componente afectivo en su aprendizaje. Por último, tanto para profesores (3,1) como para estudiantes (3,3), los factores producto de la mediación sociocultural contribuyen con menor intensidad sobre el nivel de AILE, e inclusive los resultados se alejaron bastante de la media establecida con anterioridad para reconocer su efecto sobre el aprendizaje del inglés que fue de 3,5.

El hallazgo final se refiere al reconocimiento del efecto de este tipo de factores internos sobre el AILE en comparación con el primer estudio de Bastidas y Muñoz (2018). En los dos estudios se sustentó el gran efecto de los factores cognitivos y, además, se sustentó la incidencia de los factores lingüísticos. Cabe decir que no se alcanzó a obtener un consenso en el papel de los factores afectivos, ya que fueron resaltados más por los profesores que por los estudiantes. Aunque se sometió a consideración de los participantes la presencia de algunos factores que pueden ser el resultado de la mediación sociocultural externa, ellos no reconocieron el posible efecto esperado.

Partiendo de los resultados anteriores, se formula la siguiente hipótesis de trabajo:

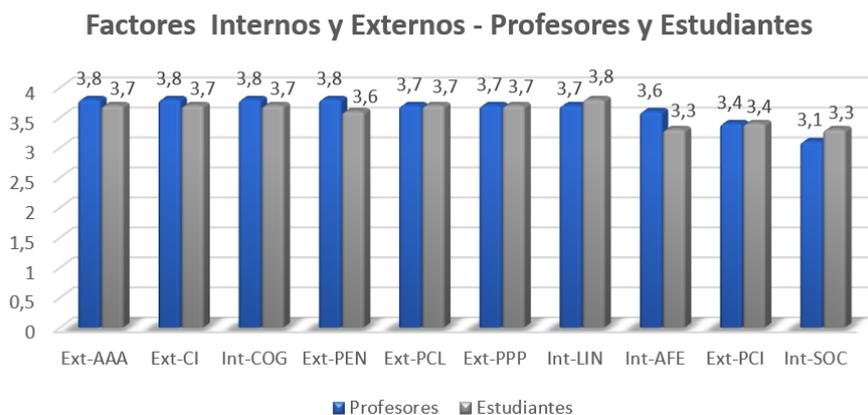
En un contexto de lengua extranjera, los mecanismos internos del aprendizaje y los factores inherentes al aprendiz de tipo cognitivo, lingüístico y afectivo contribuyen para lograr un mejor nivel de aprendizaje del inglés al término de la educación secundaria colombiana, según las percepciones de los estudiantes y de los profesores.

5.3. Factores que tienen una mayor incidencia en el nivel de AILE de los bachilleres

Con el fin de demostrar el logro del objetivo general de la investigación, el cual se expresó como: “Analizar los factores internos y externos que tienen una mayor influencia sobre el nivel de AILE, según las percepciones de los estudiantes y profesores de bachillerato de Pasto, Colombia”, en seguida, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos para el logro de los objetivos específicos indicados en los que se puede visualizar los dos tipos de factores.

Figura 17

Síntesis de factores externos e internos que inciden favorablemente en el nivel de AILE del bachillerato



Nota. Tomado de Bastidas y Muñoz (2020).

En la figura 17 se pueden destacar los siguientes resultados. En primer lugar, hay siete categorías de factores que tienen una mayor incidencia sobre el AILE, que oscilan entre 3,75 y 3,70, como promedio

en su media aritmética. En su orden, estas categorías son AAA (3,75), CI (3,75), COG (3,75), LIN (3,75), PEN (3,7), PCL (3,7), PPP (3,7). Lo cual indica que las siete categorías son percibidas como de igual o casi igual impacto sobre el aprendizaje del inglés. En segundo lugar, se observa la presencia, tanto de categorías de carácter externo como interno, pero con una mayor incidencia de las categorías de factores externos. Estas categorías son AAA, CI, PEN, PCL y PPP, comparados con 2 categorías de factores internos: cognitivos y lingüísticos. Estos resultados sustentan la tendencia en el campo de AILE a resaltar una mayor influencia de los factores externos sobre el nivel de aprendizaje del inglés (Bastidas y Muñoz, 2018, 2020, Brown, 2007). Es importante señalar que tanto los profesores como los estudiantes asignaron a los factores cognitivos un grado de incidencia similar al de los factores externos de AAA y CI (con medias de 3,8 y 3,7, respectivamente); además, los resultados indicaron que los factores lingüísticos tienen un grado de incidencia similar (3,8) al de los factores externos mencionados.

Los resultados relacionados con el objetivo general han facilitado la formulación de la siguiente hipótesis:

En un contexto de lengua extranjera, tanto factores externos como internos al estudiante contribuyen para lograr un mejor nivel de aprendizaje del inglés al término de la educación secundaria colombiana, pero sobresalen los factores externos provenientes del contexto sociocultural y educativo sobre los mecanismos internos del aprendizaje y los factores inherentes al aprendiz, según las percepciones de los estudiantes y profesores de bachillerato de Pasto, Colombia.

En las secciones anteriores se han reportado los resultados de las grandes categorías generadas en el primer estudio (Bastidas y Muñoz,

2018) y que han sido corroboradas en el segundo estudio (Bastidas y Muñoz, 2020); sin embargo, los lectores seguramente tendrán interés en identificar los factores específicos que, según los participantes del segundo estudio, han sido resaltados como los de mayor incidencia en el nivel de aprendizaje del inglés. Para responder a esta pregunta, en las siguientes tablas (9 y 10), se presentan los factores ordenados, tanto internos (resaltados en color) como externos, identificados primero por los estudiantes y luego por los profesores.

Tabla 9

Factores externos e internos percibidos por los estudiantes, ordenados de mayor a menor grado de incidencia sobre el nivel de AILE, según las medias aritméticas

ESTUDIANTES					
No.	Cód.	Categorías	Factores	Media	Desv. Stnd.
1	PPP	Preparación profesores:	Buen nivel conocimientos del profesor	4,4	0,7
2	SOC	Socioculturales:	Actitud positiva de aprendizaje	4,4	0,6
3	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales:	Garantizar financiación a la educación pública	4,3	1,0
4	SOC	Socioculturales:	Estudiar inglés desde edad temprana	4,3	0,9
5	PPP	Preparación profesores:	Actitud positiva del profesor hacia la enseñanza	4,2	0,8
6	PPP	Preparación profesores:	Alta motivación del profesor para enseñar inglés	4,2	0,8
7	COA	Cognitivos:	Prestar atención a explicaciones y actividades de clase	4,2	0,6
8	PPP	Preparación profesores:	Diversas estrategias aprendizaje aplicadas por el profesor	4,1	1

9	PPP	Preparación profesores: Conocimiento diferencias español e inglés del profesor	4,1	0,8
10	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y habilidades del profesor para enseñar inglés	4,1	0,8
11	PPP	Preparación profesores: Alta preparación del profesor para cada clase	4,1	0,7
12	PPP	Preparación profesores: Alta autoestima del profesor	4,0	0,7
13	PCI	Papel comunidad internacional: Conocimiento y aplicación tendencias internacionales en enseñanza del inglés. Importancia del inglés a nivel mundial.	4,0	0,6
14	AAA	Ambiente Aprendizaje en Aula: Realizar actividades variadas y trabajo cooperativo	3,9	0,8
15	PCL	Papel Comunidad Local: Estudiar inglés por propia iniciativa, hacer tareas fuera del aula	3,9	0,8
16	CI	Papel Comunidad Internacional: Utilizar textos EEUU. Esistencia de ayudas AV.	3,9	0,7
17	CI	Currículo Institucional: Coordinación y seguimiento de programas de un grado a otro	3,9	0,8
18	COM	Motivación: Interés, importancia, utilidad, preferencia, auto-concepto positivo capacidades.	3,9	0,6
19	LIN	Lingüísticos: Entender diferencias entre español e inglés	3,9	0,8
20	AAA	Ambiente de Aprendizaje en el Aula: Uso apropiado de texto, ayudas AV. y TIC.	3,8	0,9
21	AAA	Ambiente de aprendizaje en el Aula: Demostrar buen comportamiento	3,8	0,8
22	AAA	Ambiente de aprendizaje en el Aula: Ser evaluados semanalmente de diversas formas	3,7	0,8
23	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Establecer objetivos alcanzables, emitir programas y lineamientos curriculares	3,7	0,8

24	PPP	Preparación profesores: Conocimiento de estilos de aprendizaje de estudiantes	3,7	0,9
25	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y sensibilidad realidad económica y social, cultural de los jóvenes	3,7	0,9
26	COC	Cognitivos: Conciencia capacidades otros compañeros aprender inglés	3,7	0,9
27	LIN	Lingüísticos: Habilidad comunicación oral y escrita en español	3,7	0,7
28	SOC	Socioculturales: Actitud positiva cultura americana, valorar costumbres de los americanos, participar en programas de intercambio	3,7	0,7
29	AAU	Afectivos: Alta autoestima	3,7	0,9

Nota. Tomado de Bastidas y Muñoz (2020).

En la tabla anterior se han mostrado 29 factores que obtuvieron, al menos, una media de 3,7, establecida como requisito para reconocer su mayor influencia en el AILE. De este número de factores, 20 son de carácter externo y 9 son internos al estudiante. Entre los resultados más importantes que se pueden destacar están los siguientes: primero, entre los 13 factores iniciales que sobrepasaron la media de 4,0 se observa que dos factores internos (actitud positiva hacia el aprendizaje y estudiar inglés desde edad temprana) y dos factores externos (buen nivel de conocimientos del profesor y garantizar financiación a la educación pública) fueron percibidos por los estudiantes como de mayor influencia en el nivel de AILE.

Es interesante indicar que estos factores se caracterizan por pertenecer a categorías que en los resultados anteriores no fueron destacados de mayor incidencia, a excepción del primero, que hace parte de la categoría PPP y que enfatiza en la importancia de la

preparación profesional de los profesores. También resulta interesante que los estudiantes hayan reconocido el papel de la financiación de la educación pública como un factor relacionado con las políticas educativas nacionales que puede incidir en el nivel de AILE.

Aunado a ello, los factores internos pertenecen a una categoría que es importante formular, dado que, aunque son factores internos, parecen ser producto de la mediación de aspectos culturales, como ocurre con la actitud hacia el aprendizaje y la creencia de que estudiar inglés desde una edad temprana, puede producir mejores resultados en el aprendizaje del idioma. Así, tal como lo indican Mahmoudi y Mahmoudi (2015), no se puede establecer, en definitiva, que son todos y cada uno de los factores externos, los que contribuyen de manera contundente a la obtención de un mayor o menor nivel de aprendizaje del inglés, en comparación con los factores internos. Según estos autores, lo que sucede es que los aprendices identifican la incidencia de un determinado factor, según la fuerza con que ellos creen que un factor, ya sea externo o interno, contribuye al proceso de aprendizaje, concepto que depende, además, de su conocimiento o experiencia como aprendices.

Un segundo resultado interesante es la identificación de 7 factores pertenecientes a la categoría PPP. Es decir, que más del 50 % de los 13 factores iniciales hacen parte de dicha categoría. Esto significa que, para los estudiantes, todos aquellos aspectos que se relacionan con la preparación profesional, las características personales y la metodología de enseñanza de los profesores, juegan un papel importante en el mejoramiento del nivel de AILE. Este resultado ha sido persistente en varios estudios de nuestro país (Bastidas y Muñoz, 2018; Cardona y Hanley, 1985; Navarrete, 1970).

Un tercer resultado importante, se refiere a dos factores: uno interno y otro externo. El primero corrobora el resultado del primer estudio y destaca el papel de la ‘atención’ de los estudiantes en clase y el segundo se refiere a factores relacionados con el Papel de la Comunidad Internacional en lo concerniente al ‘reconocimiento de la importancia del aprendizaje del inglés a nivel mundial y al conocimiento y aplicación de las tendencias internacionales sobre la enseñanza del inglés por parte de los profesores’. Este resultado es sorprendente, ya que los factores anteriores pertenecen a una categoría (PCI) que no se identificó en el primer estudio y que no se destacó en el segundo, como se observó en la Figura 15.

El cuarto hallazgo importante es la presencia de dos factores internos entre los primeros veinte: uno de carácter cognitivo y otro de carácter lingüístico: ‘la importancia de las diversas dimensiones de la motivación y el conocimiento de las diferencias lingüísticas entre el inglés y el español’ para garantizar un mejor nivel de AILE. Aunque el primer resultado no corrobora la fuerza con que los estudiantes del primer estudio reconocieron el papel de la ‘desmotivación’ en el bajo nivel de inglés, en este estudio se identifica a la motivación como un factor importante. Es fundamental mencionar la identificación de cuatro factores internos: uno de carácter cognitivo (conciencia de la capacidad de otros compañeros para aprender inglés), uno lingüístico (poseer conocimiento sobre la habilidad en la comunicación oral y escrita en español), uno producto de la mediación sociocultural (actitud positiva hacia la cultura americana, reconocimiento de los valores y costumbres de los estadounidenses, y participación en programas de intercambio cultural en un país de habla inglesa) y otro de tipo afectivo (alta autoestima).

Ahora bien, si se compara el número de factores internos y externos que aparecen en la Tabla 10, se puede observar que la tendencia es a identificar un mayor número de factores externos que internos, los cuales contribuyen al aprendizaje del inglés en nuestro contexto, tal como se indicó en el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018). A pesar de ello, es necesario aclarar que este resultado también puede deberse a la presencia de un mayor número de factores contextuales que de factores internos en todo proceso de aprendizaje, tal como lo demuestra la literatura en el campo de ASL y que, además, se explicitó en los cuestionarios utilizados en la segunda investigación (Bastidas y Muñoz, 2020).

Tabla 10

Factores externos e internos percibidos por los profesores, ordenados de mayor a menor grado de incidencia sobre el nivel de aprendizaje del inglés, según las medias aritméticas

PROFESORES					
No.	Cód.	Categorías	Factores	Media	Desv. Stnd.
1	PPP	Preparación profesores:	Actitud positiva del profesor hacia la enseñanza	4,6	0,5
2	PPP	Preparación profesores:	Diversas estrategias que aplique el profesor para enseñar	4,4	0,7
3	PPP	Preparación profesores:	Buen nivel conocimientos del profesor	4,4	0,7
4	PPP	Preparación profesores:	Alta motivación del profesor para enseñar inglés	4,3	0,6
5	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales:	Garantizar financiación a la educación pública	4,3	1,1
6	COA	Cognitivo:	Prestar atención a explicaciones y actividades de clase	4,3	0,7

7	CI	Círculo Institucional: Tener un número menor de estudiantes por curso	4,2	1,2
8	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y habilidades del profesor para enseñar inglés	4,2	0,6
9	PPP	Preparación profesores: Alta preparación del profesor para cada clase	4,2	0,8
10	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Ambiente físico apropiado	4,1	1,0
11	PPP	Preparación profesores: Conocimiento de estilos de aprendizaje de estudiantes	4,1	0,6
12	PPP	Preparación profesores: Alta autoestima del profesor	4,1	0,5
13	PPP	Preparación profesores: Comprensión estado afectivo de los estudiantes	4,1	0,5
14	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Realizar actividades variadas y trabajo cooperativo	4,1	0,5
15	COM	Motivación: Interés, importancia, utilidad, preferencia, auto-concepto positivo capacidades	4,1	0,6
16	PCL	Papel Comunidad Local: Estudiar inglés por propia iniciativa, hacer tareas fuera del aula	4,0	0,7
17	PPP	Preparación profesores: Conocimiento y sensibilidad realidad económica, social y cultural de los jóvenes	4,0	0,6
18	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Uso apropiado de texto, ayudas AV y TIC	3,9	0,8
19	CI	Currículo institucional: Mayor intensidad horaria semanal, ubicación clases de inglés en el horario	3,9	0,6

20	PCI	Papel comunidad internacional: Conocimiento y aplicación tendencias internacionales en enseñanza del inglés. Importancia del inglés a nivel mundial	3,9	0,6
21	AAA	Ambiente Aprendizaje en el Aula: Demostrar buen comportamiento	3,9	0,6
22	CEA	Cognitivos: utilizar medios visuales, auditivos y kinestésicos para aprender	3,9	0,6
23	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Medición adecuada a través de pruebas SABER 11	3,8	0,8
24	CI	Currículo Institucional: Coordinación y seguimiento de programas de un grado a otro	3,8	1,0
25	PEN	Papel Políticas Educativas Nacionales: Establecer objetivos alcanzables, emitir programas y delineamientos curriculares	3,8	0,8
26	PPP	Preparación profesores: Conocimiento diferencias español e inglés del profesor	3,8	0,8
27	CES	Cognitivos: Utilizar estrategias, conciencia aprendizaje, auto-recompensa	3,8	0,6
28	PPP	Preparación profesores: Bajo nivel de ansiedad del profesor para enseñar	3,7	1,0
29	AAU	Afectivos: Alta autoestima	3,7	0,8
30	CCP	Cognitivos: Conocimientos previos	3,7	0,7

Nota. Tomado de Bastidas y Muñoz (2020).

La Tabla anterior muestra 30 factores, de los cuales únicamente 6 son internos y 24 provienen del contexto externo del estudiante. Este resultado establece una primera diferencia con los resultados de los estudiantes, quienes identificaron 9 factores internos y 20 externos. Es decir, que los estudiantes percibieron un mayor número de factores

internos que pueden incidir favorablemente en el AILE. La Tabla 10 revela que, aunque los resultados de las respuestas de los profesores no son similares en cuanto a los factores identificados en los primeros lugares, ni en su orden, sí demuestran que tanto los factores externos como algunos internos se entremezclan según la fuerza de incidencia de cada factor, tal como la identifican los profesores según su experiencia como aprendices y su posterior conocimiento y práctica como docentes (Mahmoudi y Mahmoudi, 2015).

Un primer resultado que se resalta es la presencia de factores correspondientes a la categoría PPP en los 17 primeros lugares, con una media aritmética que sobrepasa el puntaje de 4,0. De hecho, 4 de estos factores: mostrar actitud positiva del profesor hacia la enseñanza (4,6), aplicar diversas estrategias para enseñar (4,4), tener un buen nivel de conocimientos (4,4) y demostrar alta motivación para enseñar inglés (4,3), han sido resaltados en los primeros 4 lugares. Este resultado corrobora lo encontrado en los datos de los estudiantes y significa que, según la opinión de los profesores, las características personales, la metodología de enseñanza y la preparación profesional de los profesores son factores esenciales que contribuyen al aprendizaje del inglés.

Un segundo hallazgo que coincide con los resultados de los estudiantes se refiere a la importancia del factor externo relacionado con el PEN: garantizar financiación a la educación pública (4,3), ubicado en el quinto lugar. Esto significa que, si el Estado no garantiza una buena financiación de la educación pública, el nivel de AILE y de varias áreas del plan de estudios de bachillerato seguirá siendo bajo, tal como lo perciben los profesores y los estudiantes.

Un tercer hallazgo, se refiere al ‘papel de los mecanismos y factores inherentes al aprendiz’, que son de carácter interno. Los

resultados muestran que los profesores resaltan, en primera instancia, el mecanismo de aprendizaje denominado: prestar atención a explicaciones y actividades de clase (4,3). Este resultado es de gran relevancia, ya que por una parte coincide con la importancia que le asignaron los estudiantes en el presente estudio, refrendan el resultado encontrado en el primer estudio de Bastidas y Muñoz (2018) y, por otra parte, se convierte en una gran contribución para la literatura en el campo del aprendizaje del inglés, al resaltar la 'atención' como un mecanismo que juega un papel esencial en el éxito o el fracaso del aprendizaje del inglés (Sanz, 2005).

En segunda instancia, los profesores también reconocen el papel de las dimensiones de la motivación: demostrar interés, importancia, utilidad, preferencia y auto-concepto positivo (4,1), como un factor esencial en el aprendizaje. Este resultado, es muy cercano al de los estudiantes, tal como se observa en la Tabla 9 y, lo más importante, corrobora los resultados obtenidos en el primer estudio de Bastidas y Muñoz (2018). Además, se sustenta lo encontrado en la literatura de la motivación hacia el aprendizaje en general (ej.: Eccles, 2005; Schunk et al., 2008; Wigfield, 1994; Wigfield et al., 2004) y en el campo de la motivación hacia el aprendizaje del inglés (ej.: Alsayed, 2003; Cheng y Dörnyei, 2007; Dörnyei, 1994; Gardner, 1985). Por último, en la Tabla 10 se observa la presencia de unos factores cognitivos como: utilizar medios visuales, auditivos y kinestésicos para aprender mejor, utilizar diversas estrategias de aprendizaje, ser conscientes de cómo se aprende y autorrecompensarse por los buenos resultados obtenidos y poseer bastantes conocimientos previos; y de un factor afectivo: poseer una alta autoestima, los cuales, según la opinión de los profesores, contribuyen positivamente al aprendizaje más efectivo del inglés.

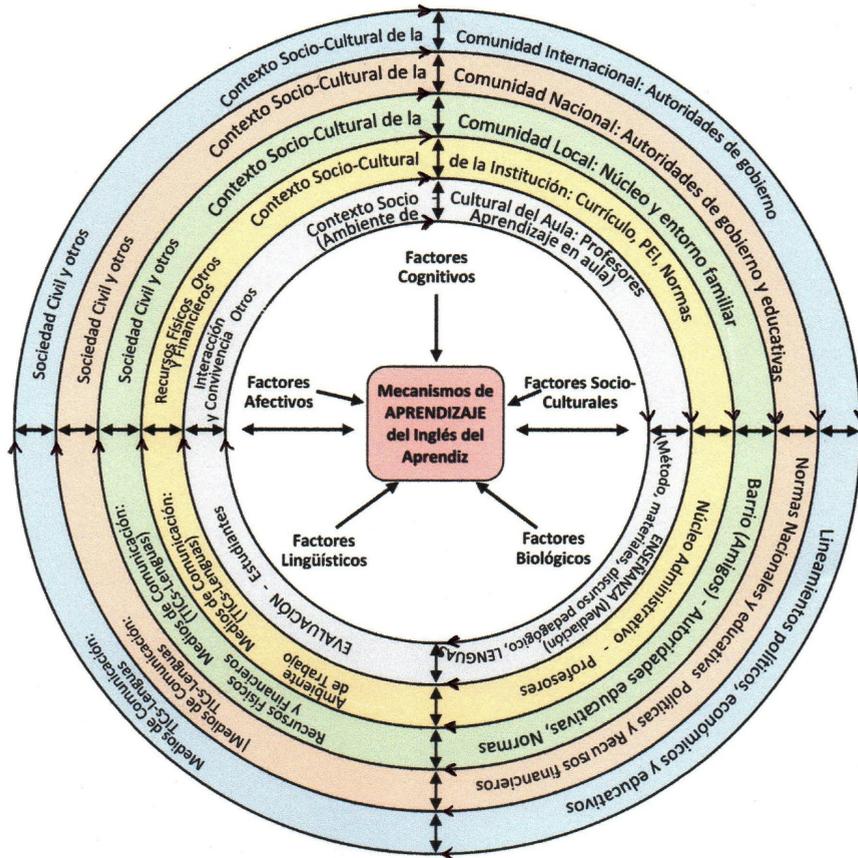
Además de corroborar el papel esencial que parece jugar la motivación en el aprendizaje del inglés, estos resultados indican que el desglose de las categorías en sus correspondientes factores ha proporcionado dos contribuciones sobresalientes a los hallazgos del estudio. Por una parte, se han reconocido y sustentado factores que han sido identificados en la literatura de los campos de ALE y ASL; por otra parte, se han resaltado otros factores que contribuyen al aprendizaje del inglés. Mientras los profesores identificaron 15 factores externos y 2 internos, los estudiantes reconocieron 10 factores externos y 3 internos. Todos estos factores superaron la media aritmética de 4,0, lo que indica una contribución en alto grado.

Los datos anteriores demuestran que el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un problema bastante complejo, que incluye una cantidad de factores y circunstancias externos e internos, los cuales actúan e interactúan de forma dinámica, simultánea, incierta, impredecible, organizada y desorganizada, tal como sucede con los fenómenos sociales y naturales, según Morin (1994, 1999).

Para entender la complejidad del proceso de AILE, en la Figura 18 se presenta un modelo conceptual, el cual fue construido con base en la identificación de 18 factores internos y de 37 externos provenientes de la literatura de los campos de la enseñanza del inglés, tanto segunda como lengua extranjera, así como del primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018).

Figura 18

Marco conceptual del proceso de AILE



Nota. Tomado de Bastidas y Muñoz (2020).

En el modelo se destaca, en primera instancia, el proceso de aprendizaje del inglés, el cual se lleva a cabo a través de una serie de mecanismos internos del estudiante, influido por factores de tipo cognitivo, afectivo, lingüístico y biológico (Ellis, 1994) y como producto de la mediación sociocultural, al interactuar con otros estudiantes y con los profesores (Johnson, 2009; Vygotsky, 1978). El diagrama, por supuesto,

no muestra todos los subfactores o dimensiones que se incluyen en los mecanismos y factores de aprendizaje, los cuales actúan e interactúan en el momento en que se produce o no el aprendizaje del inglés.

En segunda instancia, se señala el papel que juega ese gran contexto sociocultural y educativo que circunda al estudiante en su tarea de aprendizaje de una lengua. Indudablemente, que el contexto de incidencia directa sobre la calidad de su aprendizaje va a ser el ambiente que se genere en el aula, gracias a la intervención de los profesores, con sus métodos y ayudas audiovisuales y tecnológicas de enseñanza, con sus formas de evaluación y con sus propias características personales y profesionales. Así mismo, la interacción con los compañeros de clase y el ambiente físico, psicológico y sociocultural que se fomente en el aula de clase son factores que van a incidir en el tipo de aprendizaje de la lengua inglesa.

Un segundo contexto cercano y de posible influencia sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes es el ambiente institucional, no solamente de carácter físico, psicológico y sociocultural, sino también de carácter administrativo, provenientes del PEI. Todas las normas, actividades y decisiones que se tomen en los momentos de la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de los microcurrículos del área de inglés, indudablemente tendrán una influencia en lo que suceda en el aula y en la calidad del aprendizaje que obtengan los estudiantes.

Un tercer contexto sociocultural importante que puede tener una incidencia directa sobre el rendimiento de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento de la educación secundaria es la comunidad local y sus diversas circunstancias. Esta comunidad está integrada por las autoridades educativas municipales y sus normas y directrices, las

comunas o barrios y sus condiciones socioeconómicas, los entornos familiares de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas y psicológicas, así como los medios de comunicación social, incluidas las TIC, entre otros.

El diagrama ejemplifica dos contextos que, aunque parecen estar alejados del entorno formal del proceso de aprendizaje del inglés en el aula y en la institución, tal como se reportó en el capítulo 3, son los contextos socioculturales de las comunidades nacionales e internacionales. Estas comunidades, cuyas normas, lineamientos y directrices pueden influir de manera directa en las comunidades locales y en los currículos institucionales, también afectan, de manera indirecta, los ambientes del aula y la calidad del aprendizaje del inglés de los estudiantes.

A diferencia de la representación cuadrangular del modelo de Bastidas (2016) presentado en el capítulo 2, este modelo se ha representado en forma circular con flechas que representan la dinámica, la acción y el movimiento de los actores y de las actividades que se desarrollan en cada uno de los contextos socioculturales y cuyos efectos pueden ser favorables o desfavorables para el AILE. De igual forma, las flechas perpendiculares hacia el centro de la circunferencia representan las posibles influencias e interacciones entre los diferentes contextos socioculturales y de estos hacia el proceso de aprendizaje individual de los estudiantes en el aula de clase.

Para terminar, el presente modelo ha permitido la revisión, complementación y sustentación de algunos aspectos del modelo planteado por Bastidas en 2016, elaborado con base en los modelos de enseñanza y aprendizaje de una L2 propuestos por Mackey (1970), Stern

(1983) y Strevens (1976, 1977), los cuales, también han sido utilizados para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE. Además, el modelo sigue demostrando, con testimonios provenientes de los actores de dicho proceso, que el aprendizaje de una LE es mucho más complejo que el aprendizaje de una L2, debido a la existencia de varios factores, especialmente, de tipo sociocultural y educativo, que no se presentan en el aprendizaje de una L2. Esto sustenta la importancia de la utilización de las perspectivas sociocultural e histórica (Johnson, 2009; Vygotsky, 1978), sociocognitiva (Batstone, 2020; Seedhouse, 2010) del pensamiento complejo (Morin, 1994, 1999), entre otras, para sustentar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Resumen

En este capítulo se han identificado y analizado una serie de factores correspondientes a seis categorías de naturaleza sociocultural y educativa: Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), Currículo Institucional (CI), Papel de la Comunidad Local (PCL), Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN), Preparación Profesional de los Profesores (PPP) y Papel de la Comunidad Internacional (PCI), así como a cuatro tipos de factores inherentes al aprendiz: factores cognitivos (FC), lingüísticos (FL), afectivos (FA) y factores producto de la mediación sociocultural (FMS). Las anteriores categorías y factores fueron identificadas en el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018) y corroboradas en el segundo (Bastidas y Muñoz, 2020).

Los resultados de los objetivos del estudio indicaron, en primer lugar, que las categorías de factores de carácter sociocultural y educativo, tales como: AAA, CI, PPP, PCL y PEN tienden a ser percibidas como de mayor influencia que los factores relacionados con el proceso

individual de aprendizaje, tanto por profesores como por estudiantes. En segundo lugar, los factores internos de mayor influencia son los de carácter cognitivo y lingüístico. Sin embargo, al desglosar las categorías en sus factores específicos, se pudo detectar que hay factores inherentes al aprendiz, tales como la actitud y la motivación, y la atención, como mecanismo de aprendizaje, que son percibidos como de mucha influencia para el aprendizaje del inglés, a la par con otros factores externos socioculturales como: garantizar financiación a la educación pública, y los correspondientes a la PPP como: mostrar actitud positiva del profesor hacia la enseñanza, aplicar diversas estrategias para enseñar, tener un buen nivel de conocimientos y demostrar alta motivación para enseñar inglés. Es decir, que si bien hay una tendencia de los profesores y estudiantes a resaltar las categorías de factores externos de tipo sociocultural y educativo como de mayor influencia, no se puede desconocer que existen determinados factores internos inherentes al aprendiz que tienen una similar o mayor influencia sobre el aprendizaje del inglés, tal como lo han propuesto autores como Mahmoudi y Mahmoudi (2015) y que en el estudio sí fueron identificados por los participantes de la investigación.

Los resultados que se han reportado en los capítulos anteriores han contribuido a sustentar el modelo conceptual de Bastidas (2016), con datos proporcionados por estudiantes y profesores de bachillerato, los cuales, a su vez, han permitido formular una teoría inicial para comprender y explicar el problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés, que han demostrado los estudiantes en forma persistente al término del bachillerato colombiano. La mencionada teoría se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 6.

Formulación de una teoría inicial para la comprensión y explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera

Egresada: *Los resultados de aprendizaje del inglés al final del bachillerato son bajos, posiblemente, debido a varios factores. En primer lugar, nos encontramos con la poca motivación de los estudiantes, ellos casi no se interesan por aprenderlo y esto, posiblemente, debido a que las clases se tornan, en su mayoría, un tanto aburridas, puesto que una gran parte de los docentes no crean un ambiente agradable de aprendizaje. La metodología, las técnicas y estrategias de enseñanza, por lo general, se mantienen en lo tradicional (voz-tablero). Los estudiantes deben permanecer sentados durante una o dos horas escuchando al profesor, quien habla en inglés una gran parte de la clase y, muchas veces, no se percata si sus estudiantes realmente están entendiendo y aprendiendo. Recordemos que, si los estudiantes no entienden algo y el profesor continua, ellos inmediatamente pierden el interés por aprender y, por lo tanto, asisten a la clase por obligación. En muchas ocasiones se ha observado que los profesores saben hablar muy bien el inglés, pero no saben enseñarlo. Además de dominar el idioma, el profesor debe saber llegar a sus estudiantes a través de nuevas estrategias, técnicas y metodologías (dinámicas, juegos de roles, trabajo en equipos, etc.), con las cuales se promueve la*

participación y se motive al estudiante; cabe aclarar que, al inicio de clase, los alumnos siempre tienen más ánimo y ganas de aprender, sin embargo, a mitad de año, se aburren porque muchos docentes no tienen una pedagogía correcta, como para mantenerlos activos para que no se aburran y puedan entender más la clase.

La relación entre profesor y estudiantes muchas veces no es la más indicada, puesto que el estudiante es tomado como un agente pasivo. Si el estudiante es un agente activo en las clases, esto mejora notoriamente dicho aprendizaje, ya que puede participar, aclarar dudas, practicar el idioma, etc. Debido a que el profesor no da la suficiente confianza a sus estudiantes, ellos tienen miedo a interactuar, puesto que creen que solo el profesor es el único que puede hablar el inglés. Esta barrera entre profesor y estudiantes opaca considerablemente el proceso de aprendizaje.

En algunas ocasiones se hace evidente que algunos profesores de bachillerato fallan o no poseen un concepto claro de metodología para enseñar el inglés. Se atienen a la gramática y a traducir palabra por palabra. Se sigue enseñando los verbos 'to be' y 'to have' de forma rápida y rígida, se les pide a los estudiantes llenar espacios en blanco para completar oraciones, es decir, una forma de enseñanza de estructuras casi obsoleta. No hay discurso, ni pragmática. Muchas veces los docentes no encuentran capacitación y, si la hay, no la conocen, por ejemplo, sería magnífico que nuestros docentes del bachillerato salgan de lo tradicional y busquen una metodología de competencia comunicativa, que el maestro cree un espacio donde haya la necesidad de comunicarse, una razón por la cual hablar y expresarse en inglés. No traducir

textualmente, puesto que cuando se traduce, se rompe con la necesidad de aprender el idioma.

Tal vez muchos de los docentes fallen en algunos aspectos concernientes a la enseñanza del inglés, pero el rendimiento académico no solo depende de los maestros, sino también del tutor o padre de familia, ya que el alumno tiene que estar guiado por alguien para que pueda cumplir todos los deberes encomendados. Muchas veces se observa que el padre de familia se presenta al colegio únicamente en dos oportunidades: al inicio de año cuando van a dejar a sus hijos al colegio y cuando van a recibir el boletín de cada periodo académico. Se necesita que los padres de familia participen en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos.

El bajo desempeño puede deberse también a la falta de un sistema de apoyo para una adecuada adquisición de la segunda lengua. Es necesario que el docente esté pendiente y mantenga un trabajo de seguimiento intenso y permanente; el maestro debe proporcionar al alumno todas las herramientas y apoyo para que ellos no se sientan cohibidos al momento de expresarse o de solicitar ayuda con alguna de las dificultades que surjan al momento de expresar enunciados orales o escritos. Sería magnífico que se mantenga una buena relación entre estudiante-profesor, estudiante-familia, estudiante-compañeros.

Otra posible causa del bajo rendimiento está relacionada con los recursos a materiales requeridos para la correcta enseñanza de una lengua extranjera. En algunos colegios no se cuenta con el equipamiento correcto (laboratorios, televisores, grabadora,

etc.) para poder mejorar sus habilidades como: speaking, listening y reading. En varias ocasiones no se puede reforzar un tema con un video, un audio (pronunciación), ya que la institución no cuenta con los recursos suficientes para generar una educación de calidad, o en algunos casos, se prefiere invertir en otras cosas, que quizás son menos importantes y que podrían esperar un poco más; la prioridad siempre es y será la educación, pero algunas instituciones no lo tienen en cuenta. (Comunicación personal, 14 de mayo, 2018).

La voz de la egresada utilizada para introducir este capítulo demuestra su entendimiento de la problemática que se vive en la educación secundaria de nuestras instituciones regionales y seguramente nacionales, en lo relacionado con los resultados de aprendizaje del inglés. Como se puede observar su foco de atención es lo que sucede en el Ambiente de Aprendizaje en el Aula, además de incluir a los padres de familia, como apoyo para un mejor aprendizaje de sus hijos. Su testimonio y aquéllos de todos los participantes de la investigación reportada en este libro, me han servido para formular una teoría inicial para la comprensión y explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera en este capítulo.

A partir de los datos recogidos de las percepciones de los actores principales del proceso de aprendizaje del inglés en la escuela secundaria de Pasto, Colombia, en los capítulos anteriores se ha identificado una serie de factores que se han organizado en categorías y en dos grandes temas, correspondientes a lo que en la literatura de los campos de ASL y ALE se conocen como factores internos y externos. No obstante, en los estudios realizados se les ha dado una

denominación específica para mayor claridad y sustentación. Los temas son: Contexto Sociocultural y Educativo y Proceso Individual de Aprendizaje del Inglés. En el primer tema se han identificado cinco categorías: Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), Currículo Institucional (CI), Papel de la Comunidad Local (PCL), Papel de las Políticas Educativas Nacionales (PEN) y Directrices de los Organismos Internacionales (DOI). En el segundo tema se han reconocido dos categorías: Mecanismos de Aprendizaje (MA) y Factores inherentes al aprendiz (FIA) (Ellis, 1994), entre los que se destacan Factores Cognitivos (FC), Factores Afectivos (FA), Factores Lingüísticos (FL) y Factores con Mediación Sociocultural (FMS). Aparte de los anteriores factores, en la literatura de ASL se mencionan los Factores Biológicos, entre los que se destacan la edad y el género. Estas siete categorías han permitido acercarse a la descripción y comprensión del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés de los bachilleres de la región y del país desde un enfoque cualitativo (Bastidas y Muñoz, 2018).

En este capítulo, se presenta y sustenta una teoría inicial, que busca contribuir a la comprensión y explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

6.1 Presentación de la teoría a nivel descriptivo sobre el bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera

Según Hernández et al. (1991), una teoría debe tener la capacidad de describir, explicar y predecir un fenómeno, ya sea social o natural. En seguida, se presenta la teoría inicial en su primer nivel: el descriptivo. Según los mismos autores, la descripción implica cuestiones como: definición, características y componentes, condiciones en que se presenta y maneras en que un determinado fenómeno se manifiesta.

El fenómeno objeto de la presente teoría es el bajo nivel de aprendizaje del inglés en la escuela secundaria en un contexto de lengua extranjera.

Este tipo de aprendizaje, en el contexto antes indicado, se ha definido como un proceso complejo, variable, interpersonal, intrapersonal y limitado, conducente a la obtención de mínimos conocimientos y habilidades del inglés (en promedio, equivalente al nivel A1 del MCER), como producto de la interacción entre estudiantes y profesores en un contexto sociocultural y educativo formal, y de uso muy limitado de la lengua para propósitos comunicativos con los hablantes de la comunidad circundante, cuya lengua nativa no es el inglés. Al mismo tiempo, su enseñanza es regulada por lineamientos, directrices y políticas educativas nacionales, e inclusive internacionales.

En la anterior definición se ha destacado, por una parte, cinco características del tipo de proceso de aprendizaje: *complejo, variable, interpersonal, intrapersonal y limitado*. Se ha definido como *complejo*, ya que responde a las características de todo fenómeno social, a saber: incluye una buena cantidad de variables, hace parte de un todo, que es el estudiante como ser humano que aprende una serie de conocimientos disciplinares, incluido el inglés, y que interactúa con unos actores (profesores y compañeros de clase) y unas circunstancias en un contexto sociocultural e histórica de aula, de institución y de comunidad local; su aprendizaje, en general, es un fenómeno dinámico, incierto, organizado, desorganizado y posiblemente caótico, tal como describe Morin a los fenómenos sociales y educativos (1994, 1999). Sin embargo, esta característica, también, abarca el significado de complicado o difícil, ya que los mismos estudiantes afirman que, para muchos de ellos, el aprendizaje del inglés es una tarea difícil, dada

su condición de una lengua diferente y las dificultades implícitas en componentes como la gramática, el vocabulario y los sonidos, así como en sus cuatro habilidades: escucha, conversación, lectura y escritura.

Es un proceso *variable*, en la medida que todo proceso de aprendizaje está sujeto a una cantidad de circunstancias, tanto internas como externas, que lo hacen inestable, cambiante e incontrolable para el alumno y para el profesor. El limitado aprendizaje que ocurre en los contextos formales de aprendizaje del inglés como LE es muy variable y se lo podría considerar asistemático, ya que no responden a ningún orden natural de aprendizaje o a la aplicación de determinadas reglas en forma sistemática (Ellis, 1994).

En un contexto de lengua extranjera, este aprendizaje es *interpersonal*, puesto que está mediado por unos actores, que son los profesores y los compañeros de clase, así como también por unas herramientas de carácter sociocultural, como lo son las ayudas audiovisuales y tecnológicas y, en especial, los libros de texto, en su mayoría, provenientes de los EE. UU. o de Inglaterra, los cuales se han diseñado para ser usados en contextos de enseñanza del inglés como L2 (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009; Bastidas, 2016).

Dicho aprendizaje, también es *intrapersonal*, ya que es un proceso que sucede en la zona interna del estudiante, quien tiene que recurrir a una serie de mecanismos internos, los cuales, además están sujetos a una serie de factores biológicos, cognitivos, afectivos y lingüísticos que actúan sobre los anteriores mecanismos. Los anteriores factores no actúan o se activan automáticamente de manera interna, sino mediante la mediación de los factores socioculturales presentes en el aula de clase, tal como se indicó en el párrafo anterior (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009; Bastidas, 2016).

De hecho, el aprendizaje obtenido se concentra en unos conocimientos y habilidades *limitados* o escasos de la lengua. Los conocimientos se refieren al vocabulario y a la gramática básica y las habilidades a la lectura. Aún más, los estudiantes parece que logran unos mínimos conocimientos del componente fonético-fonológico y de las habilidades restantes de escucha, conversación y escritura. La evidencia de este tipo de conocimiento puede ser el resultado del contenido de las pruebas estatales Saber 11, que evalúan los conocimientos y habilidades limitadas de la lengua antes indicadas, con el sustento de unos principios provenientes del enfoque comunicativo (ICFES, 2004). Aunque, la anterior prueba no evalúa las habilidades de escucha, habla y escritura, las pruebas informales realizadas en las universidades demuestran que los conocimientos de tipo fonético-fonológico y de las habilidades orales y de escritura demostrados por los estudiantes, también son muy mínimos, en promedio.

Por otra parte, este aprendizaje del inglés se obtiene en unas instituciones educativas de carácter público, ubicadas en diferentes comunas de la ciudad de Pasto, con una población masculina y femenina de estratos entre 1 y 3 y con unas edades que oscila entre los 10 y los 17 años, según la información proveniente de las mismas instituciones. Los estudiantes reciben sus clases en salones que incluyen un promedio de 40 estudiantes. El número de horas de clase, generalmente, es de 3 horas semanales entre el sexto y noveno grados y de 2 horas semanales en los grados décimo y undécimo. Aunque hay instituciones donde no utilizan textos y, en su lugar, hacen uso de guías de trabajo o fotocopias de diferentes textos, las instituciones que los utilizan indican que son textos provenientes de los EE. UU., en su gran mayoría. Ejemplos de algunos textos utilizados por las instituciones visitadas en el siglo XXI, según los reportes de los profesores han

sido: *New Interchange*, *American English File*, *Tactics for Listening*, *Get Real*, *Total English*, *Solutions*, *American Shine*, *Project English*, *Connect to English*. Estos textos han sido publicados por las Editoriales Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman, Pearson, Macmillan y Hebling Languages.

Es importante agregar que, los seis colegios focalizados por el MEN, estaban utilizando el texto *English Please*, elaborado por la Universidad del Norte de Barranquilla, como resultado de un contrato con el MEN. Se donaron copias de este texto a dichas instituciones para que fueran utilizadas por cada uno de los estudiantes.

Los profesores de planta son profesores hablantes no nativos del inglés, con una preparación de licenciatura en idiomas y cuyo nivel de eficiencia en el inglés, seguramente, había mejorado cuando realizamos los estudios, con relación a los niveles promedio de inglés detectados en los estudios del Consejo Británico (2006), cuyo promedio fue de A2. Se afirma lo anterior porque los profesores participaron en una serie de cursos de inglés y de metodología de la enseñanza del inglés, organizados por la Secretaría de Educación del municipio de Pasto y la Universidad de Nariño. Varios de ellos fueron seleccionados para realizar cursos de inmersión en San Andrés y Providencia durante el período de vigencia del PNB hasta 2015.

En el tiempo de realización de la investigación, también se reportó la existencia de jóvenes asistentes de inglés, que provenían de diferentes países de Europa (a excepción de Inglaterra) y, por lo tanto, no se pueden considerar hablantes nativos del inglés, los cuales fueron ubicados en algunos colegios que fueron especialmente seleccionados por el MEN para recibir este apoyo. Estos jóvenes no se estaban

preparando para ser profesores de inglés en sus países y, por lo tanto, se asume que su interés principal era venir a aprender o mejorar su nivel de español en Colombia; es decir, dichos asistentes no tenían formación pedagógica.

Por último, es importante precisar que el nivel de inglés mencionado anteriormente se ha definido como un resultado promedio, ya que el rango de los resultados de la sección de inglés de las pruebas Saber 11, estudiadas entre 2007 y 2021, se ubicó entre A- y B1, tal como se indicó en el primer capítulo. Lo dicho indica que, por una parte, existe un gran porcentaje de estudiantes que no han obtenido el nivel mínimo establecido por el MCER, que es de A1 y, por lo tanto, el ICFES decidió crear una escala inferior a la antes indicada (- A1). Por otra parte, hay estudiantes que han logrado obtener resultados equivalentes a los niveles A2, B1 y B+. Una posible explicación para estos últimos resultados puede responder al hecho de que varios estudiantes, durante su bachillerato o a finales del mismo, toman cursos de inglés en las academias o centros de idiomas de las universidades locales, así como también cursos preparatorios para las pruebas Saber 11, ya sea en sus propias instituciones o en centros especializados en dichas preparaciones.

6.2. Presentación de la teoría en su nivel explicativo sobre el bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera

Una vez esbozada la teoría en su nivel descriptivo, a continuación, se presenta el nivel explicativo, con base en las hipótesis de trabajo formuladas en los capítulos 3 y 4, en el modelo incluido en el capítulo anterior, en el marco conceptual presentado en el capítulo 2 y en la revisión de la literatura sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Según Hernández et al. (1991), la explicación implica la identificación de constructos, definiciones, proposiciones o categorías (término utilizado en los estudios que sustentan las investigaciones reportadas), que se relacionan entre sí de manera coherente y fructífera, con el fin de explicar y predecir un determinado fenómeno y con la capacidad de ser aplicada y generalizada a toda una población. Como se puede observar, esta definición responde a los lineamientos de los paradigmas positivista y neopositivista únicamente. En consecuencia, en esta investigación se propone complementarla en sus propósitos, es decir, que una teoría también tiene la finalidad de comprender los fenómenos humanos y sociales, así como de contribuir al cambio, a la transformación y a la emancipación de los seres humanos, tal como lo proponen los paradigmas interpretativo y crítico-social.

Tal como se puede observar en la Figura 19, el problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un problema complejo (Morin, 1994, 1999), que debe ser visto como una totalidad, es decir, como un ente holístico, compuesto por un entramado de categorías, factores y circunstancias que actúan simultánea y dinámicamente, tal como sucede en la clase, en la institución, en los hogares y en las comunidades locales de los estudiantes o, intermitentemente, según los momentos o las circunstancias de acción de los grupos o entidades encargadas de planear, implementar y hacer el seguimiento a los currículos y a los programas analíticos de las áreas del conocimiento de la educación primaria y secundaria.

Estos grupos o entidades incluyen a los profesores, los directivos, los padres de familia y las autoridades municipales, departamentales y nacionales. Sin embargo, no se puede ignorar que las políticas educativas del país, así como de muchos países en vía de desarrollo,

también están sujetas a las directrices, lineamientos y asesorías de una serie de organismos internacionales que, en el caso de la enseñanza del inglés, han provenido de los Estados Unidos y de la Gran Bretaña, a través de sus embajadas, del Consejo Británico, de la Comisión Fulbright y de algunas universidades americanas (Bastidas, 2017; Bastidas y Muñoz, 2016). Inclusive, los procesos de planeación y ejecución de los programas de inglés han sido, en muchos casos determinados, por las empresas multinacionales de las editoriales americanas y británicas, que han promocionado sus libros de texto diseñados para ser usados en los contextos del inglés como L2, pero hábilmente ofrecidos a las instituciones educativas de nuestro país, como si fueran útiles y efectivos para nuestro contexto de LE (Bastidas, 2008).

Si bien, los protagonistas de los estudios reportados en este libro, reconocieron la presencia y el efecto de un mayor número de factores provenientes del contexto sociocultural y educativo sobre el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el aula de clase, no se puede desconocer que existe una variedad de mecanismos y de factores internos inherentes al aprendizaje de los estudiantes, que juegan un papel central en dicho aprendizaje (Ellis, 1994, 2015), los cuales no fueron mencionados en la investigación. Tanto factores externos como internos pueden estar actuando y afectando favorable o desfavorablemente sobre el aprendizaje del inglés en forma simultánea (Mahmoudi y Mahmoudi, 2015).

Una vez clarificada esta perspectiva del problema desde un enfoque holístico, es importante destacar que la influencia de las categorías, factores y subfactores identificados en las investigaciones reportadas en este libro se puede resaltar y diferenciar, según el grado de proximidad de las categorías a la calidad del logro del aprendizaje

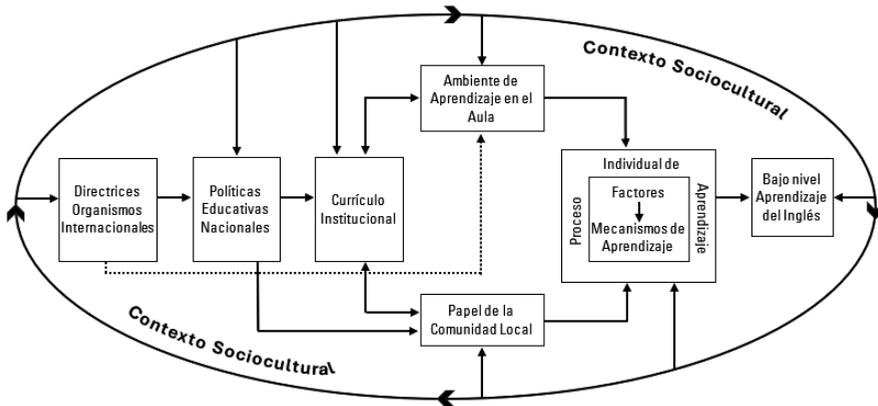
del inglés al término del bachillerato. Esto significa que, por una parte, entre más cercanas estén las categorías y los factores al problema objeto de este estudio, más directa va a ser su incidencia y, por otra parte, entre más lejanas estén, su influencia va a ser indirecta, aunque con algunas excepciones, tal como se explica con el uso de los libros de texto provenientes de la categoría de las Directrices de los Organismos Internacionales en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Para tener una visualización del tipo de incidencia que se ha mencionado, en la Figura 19 se presenta una nueva representación de la teoría inicial.

A continuación, se describen las categorías y sus factores, así como sus interrelaciones para explicar el problema objeto de este estudio. Tal como se mostró en los capítulos anteriores, las 9 hipótesis (en este capítulo sintetizadas en 7), se presentaron como hipótesis de trabajo, ya que para su comprobación necesitan de muchos más estudios de tipo correlacional y explicativo, tanto en nuestro contexto nacional como en contextos similares a nivel internacional. Dada la perspectiva holística utilizada para la comprensión y explicación del fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del ILE, se sugiere que las investigaciones se concentren en los factores y sus interrelaciones en cada categoría, con el objeto de comprobar su incidencia directa o indirecta, tal como lo demuestra el modelo de la Figura 19. Una vez comprobadas estas relaciones, se deberá proceder a realizar investigaciones que combinen dos o más categorías hasta incluir todas las que se observan en el modelo.

Figura 19

Representación de la teoría inicial sobre el bajo nivel de aprendizaje del inglés en el bachillerato colombiano



- Notas. 1. Las líneas en negrilla indican relaciones directas entre categorías.
 2. La línea punteada muestra una relación directa, pero entre categorías lejanas.
 3. Las flechas en el círculo demuestran el dinamismo del contexto sociocultural y su influencia sobre las categorías.

6.3. Primera hipótesis. El efecto de los mecanismos de aprendizaje

En un contexto de lengua extranjera, si los estudiantes no utilizan sus mecanismos de aprendizaje en general y de aprendizaje de una nueva lengua, en particular, de forma adecuada y eficiente, entonces el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria, en promedio, será bajo.

La categoría de ‘mecanismos de aprendizaje’ se refiere al conjunto de mecanismos cognitivos internos que suceden en el cerebro del aprendiz cuando aprende una serie de conocimientos y habilidades,

ya sea de manera general (Mayer, 2008) o, en particular, aquéllos relacionados con un nuevo idioma, ya sea segundo o extranjero (Ellis, 1994). Entre estos mecanismos se encuentran la memoria y sus tipos, la atención, las creencias, los conocimientos previos, entre otros.

En los dos estudios realizados por Bastidas y Muñoz (2018, 2020), se reportó la importancia de la ‘atención’ y los ‘conocimientos previos’ de los estudiantes para el aprendizaje del ILE. En efecto, muchos profesores reportan la falta de atención de los estudiantes, como un mecanismo que se ha venido evidenciando con mayor frecuencia, dadas las condiciones de vida del siglo XXI, y que se ha agravado con la dependencia de nuestros estudiantes de las nuevas tecnologías y, en particular, del uso de celulares. Asimismo, se ha reportado que los estudiantes no demuestran los conocimientos previos que adquieren en cada uno de los años escolares y, en consecuencia, cada año hay necesidad de revisar y volver a explicar temas que ya deberían estar interiorizados. Los dos estudios no revelaron resultados sobre el papel de los demás mecanismos de aprendizaje, por lo tanto, hay necesidad de realizar estudios sobre su papel y efecto sobre el aprendizaje del ILE.

6.4. Segunda hipótesis. El efecto de los factores inherentes al aprendiz

En un contexto de lengua extranjera, si los estudiantes demuestran la existencia de alguna dificultad o ineficiencia en la activación de los factores biológicos, cognitivos, lingüísticos y afectivos, que intervienen en el aprendizaje del inglés, ya sea de manera interna o a través de la mediación sociocultural, esta dificultad afectará a los mecanismos internos de aprendizaje y el nivel de su aprendizaje por parte de los estudiantes al término de la Educación Secundaria, en promedio, será bajo.

Esta categoría denominada ‘factores inherentes al aprendiz’ incluye una serie de factores de naturaleza ‘biológica’ como la edad y el género; ‘cognitiva’ como la motivación y las estrategias cognitivas y metacognitivas; ‘lingüística’ como la transferencia y la interferencia y ‘afectiva’ como la autoestima y la ansiedad que utiliza el estudiante para aprender un idioma (Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994; Sanz, 2005; Brown, 2007; Ellis, 2015). Si bien estos factores son de naturaleza intrapersonal, también son el producto de la interacción con el contexto sociocultural, tal como sucede con la actitud y la motivación.

En los dos estudios de Bastidas y Muñoz (2018, 2020), las percepciones de los estudiantes y profesores, tanto de carácter cualitativa como cuantitativa, demostraron la incidencia favorable o desfavorable de este tipo de factores sobre el aprendizaje del ILE. Entre los factores de tipo cognitivo que se resaltaron están las distintas dimensiones de la ‘motivación’, como el valor de la tarea (interés intrínseco, importancia y utilidad), y el ‘autoconcepto’ sobre las propias capacidades de aprendizaje (Wigfield y Eccles, 1992); de tipo lingüístico como la ‘interferencia’ de la lengua nativa y la ‘dificultad’ que perciben los estudiantes para aprender los componentes y habilidades del inglés; de naturaleza afectiva como las ‘emociones’ y de factores que pueden ser el producto de la mediación sociocultural como la ‘actitud’ de los estudiantes hacia el estudio del inglés. Es importante, resaltar que, aunque los estudiantes no reportaron un mayor número de factores afectivos, hay necesidad de continuar indagando sobre ellos, ya que deben producir un efecto significativo sobre el aprendizaje del ILE.

En el ámbito internacional se han encontrado correlaciones o explicaciones entre factores internos y el nivel de Aprendizaje del ILE. Las relaciones que han sido estudiadas han sido de carácter biológico

como la edad (Madrid, 1980) y el género (Nyikos, 1990; Zoghi et al., 2013); de tipo cognitivo como la motivación (Madrid et al. 1993; Dörnyei y Csizer, 1998; Alsayed, 2003; León, 2013; López et al., 2014) y sobre el efecto de los conocimientos previos del inglés y sobre la dificultad para aprenderlo (Souriyavongsa et al., 2013); y de carácter afectivo como miedo a cometer errores (Souriyavongsa et al., 2013).

6.5. Tercera hipótesis: El efecto del Ambiente de Aprendizaje en el Aula

En un contexto de lengua extranjera, si los profesores no poseen una adecuada cualificación profesional docente, utilizan una metodología de enseñanza tradicional centrada en los componentes de una lengua y el ambiente de aprendizaje en el aula es inadecuado, entonces, el proceso individual de aprendizaje será afectado directamente y el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria será bajo, en promedio.

Recordemos que la categoría de Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA) se ha definido como el entorno sociocultural, tanto psicológico como físico, creado por los profesores y estudiantes y mediado por acciones, interacciones y artefactos con el objeto de facilitar el aprendizaje (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009). Entre estas acciones se encuentran los métodos, conformados por procedimientos, lenguaje didáctico y ayudas audiovisuales tradicionales y tecnológicas, y el manejo del aula (Bastidas y Muñoz, 2018; de Mattos, 1974).

Esta hipótesis fue el resultado de un elevado número de respuestas de los estudiantes y profesores, pertenecientes a varias instituciones educativas del municipio de Pasto y de egresados de

bachillerato, en su momento, estudiantes de los dos programas de licenciatura en idiomas de la Universidad de Nariño.

Indudablemente, el aula de clase se constituye en el ambiente crucial para que sus protagonistas, tanto estudiantes como profesores, perciban si la calidad del aprendizaje del inglés que están obteniendo o han obtenido es buena, regular o deficiente. En efecto, las respuestas de los participantes en los dos estudios, sustentaron la importancia del AAA. Mientras en el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018), los participantes atribuyeron el bajo nivel de aprendizaje a la utilización de una metodología tradicional de enseñanza y a una insuficiente preparación profesional de algunos profesores; en el segundo estudio (Bastidas y Muñoz, 2020), los participantes enfatizaron en la existencia de una serie de factores referentes al AAA, entre los que se destacaron, en forma contundente, aspectos relacionados con la preparación profesional de los profesores y con sus características personales, como factores que contribuyen para un buen aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes. Estos resultados indican que, en nuestro contexto, la preparación profesional del profesor y la metodología que utilice siguen jugando un papel preponderante, como mediadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Dada la importancia asignada por los participantes en la investigación sobre el papel de la preparación profesional de los profesores, es necesario enfatizar que desde la misma preparación profesional inicial se debe proporcionar a los futuros profesores de inglés, no solamente una formación teórica, tal como se ha enfatizado en los modelos de Campbell (1980), Spolsky (1978, 1980), Ingram (1980), Brumfit (1980), Stern (1983), Bastidas (1986, 1988) y Bastidas et al. (1992), entre otros, sino también una formación práctica e investigativa, tanto en las universidades como en las escuelas de educación primaria

y secundaria. Desde luego que la fundamentación de los futuros profesores de idiomas incluye el desarrollo y logro de un nivel avanzado de eficiencia de la lengua inglesa, equivalente al C1, según el MCER u otro medio de certificación nacional o internacional debidamente validado.

En la actualidad, la fundamentación teórica debería ser de tipo interdisciplinario, proveniente de los campos de la Neuro-psico-socio-lingüística aplicada al aprendizaje de las lenguas segunda y extranjera, de la Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Segundas y Extranjeras y de la Investigación Socio-Crítica, disciplinas que deberían estar enmarcadas en currículos de tipo reflexivo, socio-crítico o socio-cultural que respondan a las necesidades y al contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Bastidas, 2016). Asimismo, la formación práctica e investigativa debería fomentarse desde los primeros semestres (segundo o tercero) de los programas de licenciatura en idiomas con actividades de: observación del contexto socio-cultural de la institución educativa y del ambiente de clase; ayudantía individual a los estudiantes y de clase a los profesores de los colegios y práctica guiada por los profesores de las instituciones educativas de primaria y secundaria y por los profesores acompañantes de los programas de idiomas; y de praxis pedagógica e investigativa autónoma y reflexiva de los estudiantes en los dos últimos semestres (Bastidas, 2021), entre otras. Esto significa que el espacio de estudio y trabajo de los estudiantes de licenciatura en idiomas, ya no puede centrarse exclusivamente en las universidades, sino idealmente en las escuelas primarias y secundarias para la realización de las actividades arriba indicadas (Bastidas, 2016).

Por su parte, los profesores de idiomas en ejercicio deberían orientar sus actividades de actualización en el marco de lo que, desde

finales del siglo XX, se denomina Desarrollo Profesional Docente, con la realización de actividades, tales como: auto-evaluación, actividades de cuestionamiento y reflexión, portafolio profesional, conformación de comunidades y redes, observación docente e investigación educativa, etc. (Bastidas, 2011, Richards y Nunan, 1990). Una fuente de temas y problemas para este tipo de actividades podría ser los resultados de la investigación reportada en este libro y desde luego la riqueza de la experiencia docente y discente que diariamente viven en sus instituciones y en los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Los resultados anteriores corroboran lo que también se ha encontrado a nivel internacional y nacional en el contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por ejemplo, León (2013), Quesada et al. (2017) y Souriyavongsa et al. (2013) destacan factores de tipo instruccional como: poca preparación de los profesores, tanto en inglés como en metodología de la enseñanza y falta de recursos instruccionales en las instituciones donde realizaron sus investigaciones. Por su parte, a nivel nacional Bastidas (1991, 2017), Bastidas y Muñoz (2017, 2018), Gómez, (1971) y Navarrete, (1970), reportan el uso de métodos tradicionales como el método de gramática y traducción, el método directo y el método audiolingüe, a lo largo de la historia de la enseñanza del inglés en el país y la existencia de profesores insuficientemente preparados, especialmente, en el manejo del inglés, quienes utilizaban una metodología de enseñanza inapropiada, acompañada del uso inadecuado de los textos de inglés de la época de estudio, que abarca los siglos XIX y XX.

Por último, en el segundo estudio de Bastidas y Muñoz (2020) se identificaron algunos factores relacionados con el contexto físico y psicológico del aula que, según los participantes, contribuyen a la obtención de un buen nivel de aprendizaje del inglés. Entre ellos se

resaltaron: buen comportamiento y disciplina de los estudiantes en clase y contar con un ambiente físico apropiado en el aula, en aspectos como decoración, iluminación, ventilación y aseo. Aunque en el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018), los participantes no se refirieron a estos factores, se puede deducir que los brotes de indisciplina por parte de varios estudiantes, junto con la existencia de deficiencias en la iluminación, la ventilación, el aseo y la decoración, así como el confinamiento de los estudiantes en aulas pequeñas con mobiliario inadecuado, son aspectos que pueden incidir en el nivel de aprendizaje.

Al respecto, algunos estudios de pregrado que analizaron el ambiente de aprendizaje del inglés mediante la observación y la toma de fotografías, por una parte, reportaron que en varios establecimientos educativos públicos de la ciudad de Pasto se encontraron deficiencias en el ambiente, tales como: mala ventilación y deficiente iluminación, ruido externo e inadecuadas condiciones de mobiliario e infraestructura física, entre otros (Acosta y Reyes, 2002; González, 2003) y, por otra parte, expresaron que las condiciones anteriores son mejores en los colegios privados que en los colegios públicos objeto de sus estudios.

6.6. Cuarta hipótesis. El efecto del Papel de la Comunidad Local

En un contexto de lengua extranjera, si las circunstancias socioeconómicas, socioculturales y educativas de la comunidad local, incluidas aquéllas de los hogares de los estudiantes, son deficitarias o adversas, entonces, el proceso individual de aprendizaje será afectado directamente y el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria será bajo, en promedio.

La categoría Papel de la Comunidad Local se ha definido como el rol, las acciones y las interacciones que realizan un grupo de

personas de la sociedad local, así como las autoridades municipales y educativas de la ciudad, y en particular, los padres y otros familiares, para garantizar la calidad educativa de los estudiantes de cada IEM (Bastidas y Muñoz, 2018).

Sin duda, la comunidad local es un contexto que desempeña un papel muy importante en la formación sociocultural y educativa de los estudiantes, ya que es el entorno de sus hogares, barrios y de la ciudad o corregimiento en el que han vivido, al menos durante parte de su vida. Todos aquellos factores de tipo sociocultural, socioeconómico, socioafectivo, socioeducativo, familiar, etc., necesariamente juegan un papel importante en la educación de los estudiantes, en particular, los que están inmersos en los hogares de los estudiantes. Tanto los profesores, como los estudiantes participantes en el segundo estudio de Bastidas y Muñoz (2020), así lo indicaron al ubicar al PCL, a casi el mismo nivel del AAA, del CI, del PEN y de la PPP, entre las categorías de tipo sociocultural que inciden en el nivel de aprendizaje del inglés. Específicamente, destacaron la importancia del ‘estudio del inglés por propia iniciativa’ y la realización de ‘tareas fuera del aula’, como factores importantes que contribuyen a un mejor nivel de aprendizaje de este idioma.

En el primer estudio de Bastidas y Muñoz (2018), tanto los profesores como los egresados se refirieron a dos factores en particular: las ‘condiciones socioeconómicas de los padres de familia’ y el ‘contexto de lengua extranjera’. En el primer caso, afirmaron que muchos padres de familia no tienen los suficientes recursos económicos para adquirir los textos y ayudas audiovisuales y el costo de los servicios de la internet que requieren sus hijos. En el segundo caso, expresaron que la inexistencia de un contexto que los obligue a utilizar el inglés como medio de comunicación con los habitantes de su entorno, es

una limitante, tanto para la motivación como para su consecuente aprendizaje, razón por la cual se ha denominado aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en el capítulo 2 se demostró que no solo es por esta característica que se usa dicha denominación, sino por la cantidad de diferencias que se encuentran en cada una de las variables que intervienen en un modelo de enseñanza y aprendizaje de la L2, en comparación con aquél de una LE.

A nivel internacional, algunos de los factores mencionados anteriormente han sido reportados en investigaciones que no solo han encontrado correlaciones, sino también explicaciones entre factores como la clase social (Madrid, 1995), los factores socioeconómicos (López et al., 2014; Misbah et al., 2017), el aprendizaje temprano del inglés (Alsayed, 2003), y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. En estas investigaciones se han utilizado pruebas estandarizadas o pruebas de logro académicas de carácter institucional para sustentarlas.

Como se expresó, en esta categoría están implícitos una serie de factores socioculturales, socioeconómicos, socioafectivos, socioeducativos, familiares y personales, entre otros, dada la amplitud del contexto, que incluye el hogar, el barrio o comuna, el corregimiento y la ciudad, así como las acciones e interacciones de todos los miembros de la comunidad. Al respecto, autores como Casullo et al. (2001), identificaron 8 tipos de problemas que enfrentan los adolescentes en Iberoamérica: 1) personales (ejemplo: enfermedades, imagen corporal, alcoholismo, depresión, crisis de fe); 2) pérdidas con significación afectiva para ellos (ejemplo: muerte de seres queridos, cambios de lugar de residencia, desempleo, peleas con amigos); 3) familiares (separación o divorcio de los padres, discusiones con hermanos o

familiares, abandono, negligencia); 4) legales y violencia (ejemplo: accidentes, intervención policial, asaltos, robos, abusos, actividades delictivas); 5) sexuales (ejemplo: violaciones, embarazos no deseados, conflicto con la identidad sexual, enfermedades sexuales); 6) educativos (ejemplo: dificultades de aprendizaje, pérdida de exámenes, confusión vocacional, fracaso escolar, discriminación); 7) paternos o maternos (ejemplo: vicios de los padres, castigos físicos, padecimientos de los padres, nueva pareja de los padres); y 8) otros personales (ejemplo: relaciones de romance, relaciones de amistad, vínculos con pares).

A los factores mencionados, se puede agregar el maltrato familiar, la pobreza, los bajos niveles de educación de muchos padres, la drogadicción, el *bullying*, la inseguridad, la distribución ilegal de drogas alucinógenas en las instituciones educativas y en los barrios, así como los suicidios de muchos jóvenes, entre otros. Todos estos factores pueden incidir en la actitud y motivación, en el aprendizaje de los conocimientos de las diversas disciplinas, incluido el inglés, así como también en los proyectos de vida de la juventud actual. Todos estos factores deben ser objeto de futuras investigaciones para enriquecer el marco teórico que se ha presentado en este libro.

6.7. Quinta hipótesis. El efecto del Currículo Institucional

En un contexto de lengua extranjera, si hay deficiencias en cualquiera de los fundamentos teóricos, prácticos y administrativos del currículo institucional, estas afectan directamente al Ambiente de Aprendizaje en el Aula y posiblemente a las Circunstancias de la Comunidad Local e indirectamente al proceso individual del aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, su nivel de aprendizaje del inglés al término de la Educación Secundaria tenderá a ser bajo, en promedio.

La categoría Currículo Institucional (CI) se la ha definido como:

Un proyecto educativo en continua construcción y reconstrucción conceptual de tipo filosófico, epistemológico, educativo, sociocultural, psicológico, pedagógico, didáctico y administrativo, entre otros, que se compone de objetivos o competencias, contenidos, actividades, recursos y criterios de evaluación, cuyo propósito es la formación integral de los estudiantes. Todo currículo se administra, planea, implementa y evalúa para su continuo mejoramiento (Lizcano de Guerrero, 1984; Stenhouse, 1984; Kemmis, 1988; Bastidas y Muñoz, 2018).

El CI hace parte del contexto educativo cercano a los estudiantes y profesores que desempeña un papel muy importante para garantizar un mejor aprendizaje de cualquiera de las áreas de conocimientos, tanto en sus componentes teóricos, como prácticos y administrativos. En efecto, en el segundo estudio de Bastidas y Muñoz (2020), los estudiantes y profesores identificaron varios factores relacionados con el CI. Entre los aspectos prácticos identificados están: utilizar textos provenientes de EE.UU (pero adaptados a nuestro contexto o elaborados por autores colombianos) y existencia de ayudas AV suficientes, y entre los aspectos administrativos, los siguientes: coordinar el trabajo de los profesores para lograr el cumplimiento y seguimiento de los programas de un grado a otro, garantizar un número menor de estudiantes por curso, contar con una intensidad horaria semanal mayor de tres horas y ubicar las clases de inglés en las primeras sesiones del horario.

En el primer estudio (Bastidas y Muñoz, 2018), aunque los participantes no se refirieron al componente teórico de un currículo, sí mencionaron varios factores o aspectos relacionados con los componentes prácticos y administrativos, cuyas deficiencias o vacíos

afectan el nivel de aprendizaje del inglés. Entre los primeros se tienen: el tipo de contenidos de los programas de los grados décimo y undécimo, y la preparación para las pruebas Saber 11. Al respecto, los estudiantes, en especial, los egresados, expresaron que tanto los contenidos como las actividades de los grados 10 y 11 se dedican exclusivamente a la preparación para un buen desempeño en las pruebas Saber 11. Por lo tanto, el énfasis está en el vocabulario, la gramática y la lectura, dejando a un lado la enseñanza integral de la lengua. Con relación a los aspectos administrativos de un CI, los participantes se refirieron a los siguientes factores: 1) intensidad horaria; 2) recursos audiovisuales; 3) conformación de grupos. Tanto profesores como egresados expresaron que la intensidad horaria asignada para la enseñanza del inglés es únicamente de dos o tres horas semanales. También, se afirmó que las ayudas AV, incluidas las TIC, no existen o son obsoletas en varias instituciones. Finalmente, resaltaron el problema del alto número de estudiantes que, en varios colegios, sobrepasan los 40 por curso, aspecto que, además, produce una serie de dificultades en el manejo de la disciplina de las clases, en la metodología y en el aprendizaje.

En relación con la intensidad horaria, es importante destacar que, en la mayoría de las escuelas primarias, se asigna una hora semanal de inglés. Esto significa que, al final de la educación primaria, se habrán acumulado 200 horas discontinuas (considerando que el año académico consta de 40 semanas, pero con una buena cantidad de interrupciones). En la educación secundaria, se contabilizan un total de 560 horas: 3 horas semanales de sexto a noveno grado (480 horas) y 2 horas semanales en décimo y undécimo grado (80 horas), lo que suma un total de 560 horas. Sin embargo, a estas horas habría que restarle el 20 % de horas (aproximadamente) que se utilizan para actividades extracurriculares (= 112 horas) que, según reporte de los

profesores, sería un total de 448. Si, además, se tiene en cuenta que las horas de clase no son de 60, sino de 50 minutos y que al comienzo de clase se puede perder unos 5 minutos por llamado a lista, llamados de atención, etc., para un subtotal de 112 horas, el total de horas enseñadas se reduce a 336 horas, aproximadamente.

Al mismo tiempo, es importante señalar que el calendario anual de clases comienza en febrero y termina a mediados de noviembre, lo que implica un mes y medio de vacaciones. Durante este tiempo, es probable que los estudiantes repasen poco el inglés por su cuenta, lo que contribuye a que olviden gran parte de lo aprendido durante el año escolar. Así, la variable de intensidad horaria asignada y la discontinuidad en el estudio del inglés, en especial, en la educación primaria, son fundamentales para entender el bajo nivel de aprendizaje del inglés entre los bachilleres colombianos.

En la literatura internacional y nacional también se han identificado falencias en algunos factores relacionados con el CI que inciden en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en el contexto internacional, Souriyavongsa et al. (2013) se refieren a la existencia de currículos inapropiados y León (2013) identificó la falta de recursos instruccionales y la existencia de grupos numerosos. En Colombia, autores como Bastidas (1991; 2017), Gómez (1971) y Navarrete (1970) reportaron la existencia de grupos numerosos y heterogéneos; una intensidad horaria semanal baja; la inexistencia o insuficiencia de materiales instruccionales como libros de texto y ayudas audiovisuales; una planeación inadecuada del área de inglés; cambio frecuente de profesores de un nivel a otro, con la consecuente desarticulación y falta de continuidad en la programación de la materia, y la falta de apoyo, tanto al área de inglés en el currículo

institucional, como a la capacitación y actualización de los profesores por parte de los directivos institucionales.

En el contexto sociocultural y educativo nacional, se ha considerado pertinente formular dos hipótesis, dado el papel diferenciador que desempeñan el sector gubernamental, representado por el Estado y el MEN, y el sector académico, que proviene de las instituciones de educación superior.

6.8. Sexta hipótesis. El efecto del Papel de las Políticas Nacionales provenientes del Estado y del MEN

En un contexto de lengua extranjera, si las leyes, normas y políticas educativas nacionales provenientes del Estado y del MEN son deficitarias, impositivas y reduccionistas, afectan directamente al Currículo Institucional, indirectamente al Ambiente de Aprendizaje en el Aula y, posiblemente, a las Circunstancias de la Comunidad Local e indirectamente al proceso individual del aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, su nivel de aprendizaje del inglés al término de la Educación Secundaria tenderá a ser bajo, en promedio.

6.8.1. Subhipótesis. El efecto del papel de los lineamientos académico-administrativos provenientes de las instituciones de educación superior a nivel nacional

En un contexto de lengua extranjera, si los lineamientos académico-administrativos de las universidades no valoran la importancia del inglés y no garantizan una mejora sustancial en los estándares de aprendizaje del idioma para los profesionales de diversas disciplinas, especialmente para los licenciados en idiomas, esto afecta directamente al Currículo Institucional. Además, impacta

indirectamente sobre el ambiente de aprendizaje en el aula y sobre las circunstancias de la comunidad local, así como en el proceso individual de aprendizaje de los estudiantes. Como resultado, el nivel de aprendizaje del inglés al término de la educación secundaria tenderá a ser bajo, en promedio.

La categoría Papel de las Políticas Nacionales se refiere al rol importante que, por una parte, desempeñan las leyes, normas, lineamientos, planes, programas y organización, administración y financiación del sector educativo a nivel nacional; y, por otra parte, los lineamientos académico-administrativos de las universidades en la valoración y el aseguramiento de la calidad educativa de todas las áreas del conocimiento, entre ellas la del inglés, sobre la calidad de la Educación Secundaria de nuestro país (Bastidas y Muñoz, 2018).

Aunque podría pensarse que las políticas nacionales no tendrían mayor incidencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos en el aula de clase, es indudable que juegan un papel esencial en el cumplimiento de los currículos o proyectos educativos de cada una de las instituciones. En efecto, en el segundo estudio de Bastidas y Muñoz (2020), tanto profesores como estudiantes identificaron que varios factores relacionados con las PEN contribuyen favorablemente al aprendizaje del inglés, a un nivel casi similar a otros factores como el Ambiente de Aprendizaje en el Aula (AAA), el Currículo Institucional (CI), el Papel de la Comunidad Local (PCL) y la Preparación Profesional de los Profesores (PPP).

De hecho, los profesores, reconocieron que el PEN tiene un efecto idéntico sobre el aprendizaje que las categorías de AAA y CI. Al respecto, una de las contribuciones más destacadas del estudio

anterior es la coincidencia entre profesores y estudiantes en identificar la importancia de una adecuada financiación a la educación pública por parte del gobierno, el establecimiento de objetivos de aprendizaje del inglés alcanzables según las condiciones de los bachilleratos, y la elaboración de programas, lineamientos curriculares y planes de bilingüismo que incluyan la participación de representantes de los profesores designados en sus propias instituciones. Estos factores fueron valorados positivamente por su contribución al logro de mejores niveles de aprendizaje del inglés. Asimismo, se destacó la necesidad de una medición más precisa del nivel de inglés de los bachilleres a través de las pruebas Saber 11, según los profesores.

En esta categoría, tanto profesores como egresados coincidieron en afirmar que varias IEM poseen una ‘infraestructura insuficiente’ para responder a sus necesidades educativas, especialmente, en lo relacionado con la ‘planta física y los recursos AV y de informática’. También hubo voces individuales de profesores y egresados que destacaron los siguientes factores, como causales del bajo nivel de aprendizaje de los bachilleres: 1) toma de decisiones curriculares directamente desde el MEN; 2) imposición de programas por parte del MEN; 3) contradicción entre las políticas curriculares del MEN y lo que se evalúa en las pruebas Saber 11; 4) políticas influenciadas por las tendencias políticas, económicas y sociales nacionales; 5) escases de recursos financieros para la educación; 6) necesidad de una mayor oferta de cursos de capacitación y de actualización profesional; 7) bajos salarios del profesorado; 8) la desvaloración de la profesión docente en nuestro país (Bastidas y Muñoz, 2020).

Con relación a los lineamientos académico-administrativos de las IES a nivel nacional, los participantes no hicieron ninguna

referencia. Es preciso indicar que dichos lineamientos juegan un papel muy importante tanto en la motivación como en el aprendizaje del inglés en la educación secundaria. Por una parte, si las IES no incluyen el inglés en su sistema de ponderación de los puntajes de las diferentes áreas del conocimiento como requisito de ingreso a todos los programas de pregrado, y por otra parte, si no demuestran que los profesionales egresados de las distintas carreras han mejorado su nivel de inglés al término de sus estudios en comparación con el nivel con el que ingresaron, muchos estudiantes candidatos a ingresar a los programas universitarios mantendrán bajos niveles de motivación y no lograrán resultados satisfactorios en su aprendizaje.

6.9. Séptima hipótesis. El efecto de las Directrices de los Organismos Internacionales

En un contexto de lengua extranjera, si las leyes, normas y políticas sociales, económicas, educativas, científicas y tecnológicas emanadas del Estado responden a los intereses, mandatos e imposiciones de la banca internacional, de los países ricos y de las empresas multinacionales, entre otros, entonces, la calidad educativa en general y los currículos institucionales, se verán afectados. En consecuencia, el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes al término de la Educación Secundaria, en promedio, será bajo.

La categoría Directrices de los Organismos Internacionales se la ha definido como el rol intrusivo y perjudicial que juegan los lineamientos, directrices, mandatos e imposiciones provenientes de la banca internacional, de los países más ricos del mundo, de las empresas multinacionales, de las organizaciones internacionales, entre otros, sobre las leyes, normas y políticas sociales, económicas, educativas, científicas y tecnológicas emanadas del Estado, siendo

una de las más afectadas, la calidad educativa de todas las áreas del conocimiento, y en particular, la del inglés, en los niveles de Educación Básica, Secundaria y Media del país.

Se podría asumir que los lineamientos de las organizaciones internacionales no tienen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los alumnos en el aula, dado su desconocimiento y lejanía por parte de los estudiantes y, posiblemente, de algún sector de los profesores. En efecto, en el segundo estudio de Bastidas y Muñoz (2020), esta categoría obtuvo un puntaje (3,4) por debajo de la media establecida (3,5) para otorgarle un efecto importante sobre la calidad de aprendizaje del inglés en el bachillerato. Al respecto, cuando se analizaron los factores específicos de la categoría se encontró que, tanto profesores como estudiantes, reconocieron que es importante el conocimiento y aplicación de las tendencias internacionales sobre la enseñanza del inglés en nuestro país y el reconocimiento de la importancia del inglés a nivel mundial para el avance científico y tecnológico del país. Sin embargo, en el primer estudio de Bastidas y Muñoz (2018), tanto profesores como estudiantes no mencionaron ningún aspecto de las organizaciones internacionales como posible causa del bajo nivel de inglés de los bachilleres.

Para finalizar, es importante recordar que, tal como se expresó en el modelo presentado en el capítulo anterior, el esquema actual es limitado, ya que no refleja la riqueza de una teoría y no especifica todos los factores e incluso subfactores que forman parte de las categorías. Asimismo, no se muestra cómo interactúan las categorías y sus correspondientes factores. Tampoco se puede apreciar el dinamismo con el que interactúan los factores y subfactores. Pero, el modelo constituye una guía para el entendimiento general de la teoría inicial

que busca explicar el fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera.

Resumen

En este capítulo se ha sintetizado una teoría inicial que busca contribuir a la comprensión y explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera demostrado por los bachilleres colombianos, basada en los datos recopilados en los dos estudios realizados por Bastidas y Muñoz (2018, 2020), con estudiantes y profesores de bachillerato entre 2016 y 2018. Esta teoría, desde luego no es definitiva y para su sustentación, complementación o refutación necesita de la realización de una cantidad de estudios de investigación en el futuro.

Dada la importancia de la categoría ‘Directrices de los Organismos Internacionales’, no solamente para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el siglo XXI, en nuestro país, sino para la educación en general, campo en el que se ha visto su influencia desde el siglo XX, en el siguiente capítulo se hace referencia al papel que desempeñan los actores y organismos internacionales sobre las políticas educativas.

Capítulo 7.

Papel de los actores y organismos internacionales sobre las políticas educativas de un país

Profesor: *En este país no se ha tomado las medidas necesarias para que los chicos adopten un pensamiento claro sobre qué implica el inglés como una lengua extranjera. Es decir, viéndolo desde el punto de vista de cómo el gobierno propone programas y políticas para un aspecto bilingüe, pues no ha sido el óptimo, se da más importancia a otras materias, dejando de lado el inglés, que es una materia del futuro, ya que debido a la globalización el inglés será una ventana para trabajar, para viajar y para comunicación con otros pueblos. Es decir, no se fomenta una conciencia sobre qué implica adoptar una lengua extranjera, solo se la limita a una materia con su respectiva nota y ya. Por otro lado, la rebeldía de los alumnos ... este factor es muy frecuente en el bachillerato (en grado 11 no es tan frecuente porque los alumnos ya toman conciencia de su rol), pero en lo que se refiere a este tema, en los [demás] cursos es muy complicado, ya que los estudiantes toman una actitud agresiva en su comportamiento. Uno, como docente formador tiene que llamarles la atención cuando algo no está bien, pero parece un "delito" hacer eso con los estudiantes rebeldes. He conocido casos que estudiantes hasta les pegan a los profesores, llevando a la situación a un punto muy tenso, y es que, si llega a pasar lo contrario,*

el profesor o profesora hace lo mismo, el perjudicado será él o ella, por todas las leyes que cobijan al estudiante; pero yo creo que se debería ser flexible en ese aspecto para con los docentes. (Comunicación personal, 15 de mayo, 2018).

El testimonio del profesor incluye un aspecto importante para el entendimiento de la problemática objeto de este estudio, el cual se refiere a la importancia y al papel del inglés en la era de la globalización. Este es un tema de actualidad que debemos tenerlo en cuenta en el marco de lo que en este capítulo se denomina “Papel de los Actores y Organismos Internacionales sobre las Políticas Educativas de un País”.

Es fundamental que tanto los profesores como los estudiantes de bachillerato y universidad se informen y tomen conciencia de que la educación en los países en desarrollo aún no ha logrado la anhelada autonomía. Sobre ella actúan distintas fuerzas locales, nacionales e internacionales, tal como se indicó en los capítulos anteriores. Entre estas últimas se encuentran, por una parte, las organizaciones internacionales (OI) legalmente establecidas, como resultado de los desastres ocasionados por las dos guerras mundiales de principios del siglo XX y por otra parte, en este mismo siglo han aparecido otros Actores Internacionales (AI), de carácter privado y no gubernamental, unas legales y otras no legales, que están penetrando e incidiendo en las políticas estatales de nuestros países, no solamente en las de carácter económico, sino también en lo político, social, cultural, jurídico, tecnológico y, desde luego, educativo. Además, la enseñanza del inglés en otros países, también está sujeta a la influencia de este tipo de organismos internacionales, tal como se lo explica en este capítulo.

7.1. Actores y organismos internacionales y su incidencia en las políticas estatales

Si bien organismos internacionales como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), buscan dar cumplimiento a los fines benéficos para los cuales se crearon, tal como lo indica la definición de una OI: “Asociaciones voluntarias de Estados establecidas por acuerdo internacional, dotadas de órganos permanentes, propios e independientes, encargados de gestionar unos intereses colectivos y capaces de expresar una voluntad jurídicamente distinta de la de sus miembros” (Velasco, 2008, citado en Díaz-Galán, 2018, p. 106), no hay que desconocer que la existencia de programas, fondos y agencias especializadas, de carácter autónomo o independiente relacionadas con una OI, los convierta en medios que pueden influir y direccionar políticas que terminen afectando a los países, en particular a aquellos en proceso de desarrollo, como los de Latinoamérica.

Por ejemplo, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), organizaciones especializadas de la ONU, pero independientes de la misma, creados en 1944, han revisado sus políticas financieras a través del tiempo. Por una parte, el BM se fundó, en principio para ayudar a la reconstrucción de Europa después de la segunda guerra mundial, pero luego se encargó de ayudar a los llamados países subdesarrollados a integrarse a la economía internacional a través de préstamos que se incrementan paulatinamente y se van tornando impagables. Por otra parte, el FMI se creó para la estabilización de las tasas de cambio de las monedas entre los países del mundo, a principios de la década de 1980. Este fondo estableció ‘el programa de ajuste estructural’, con lo cual obligó a los Países del Sur a establecer la apertura económica. Esta obligó a abrir sus mercados a las importaciones

procedentes de los países industrializados y a concentrar sus esfuerzos en la producción y el comercio de productos primarios como azúcar, café, cacao, etc. Sin embargo, en lugar de que los precios de éstos y otros productos se incrementaran, los mismos disminuyeron, debido a su producción masiva (Oreja-Cerruti y Vior, 2016).

Las orientaciones eficientistas y privatizadoras provenientes del BM y del Banco Internacional del Desarrollo (BID), especialmente, a partir de 1990, han producido profundos cambios en los sistemas educativos de los países en desarrollo. Entre estos cambios tenemos:

... la descentralización de las instituciones hacia Estados subnacionales o provincias..., la descentralización de las decisiones [hacia instancias nacionales centrales de gobierno], el establecimiento de sistemas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos..., la desregulación, el establecimiento de sistemas de vales o el cobro de aranceles en el nivel superior. (Oreja-Cerruti y Vior, 2016, citado en Ruiz, 2016, p. 8).

Otras OI que han influido en las políticas y reformas de América Latina desde mediados del siglo XX son: La Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de OREALC, con su oficina regional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas OI han actuado como agencias de cooperación técnica en principio; pero sus influencias se han ido incrementando en sus últimas décadas, ya que han producido informes y documentos sectoriales, regionales y nacionales, los cuales han servido de base para

las reformas obligadas de los países, tanto en sus políticas económicas y sociales como también educativas (Oreja-Cerruti y Vior, 2016, citado en Ruiz, 2016).

Varios autores (ejemplo: Navarro, 2007; Cifuentes, 2006) coinciden en afirmar que las OI han provocado una serie de reformas educativas en la mayor parte de países de Latinoamérica, las cuales se han concentrado en tres fuentes: 1) la descentralización, 2) los sistemas de evaluación y 3) las alianzas entre lo público y lo privado para el ofrecimiento de los servicios educativos. Con todo, es importante resaltar que la influencia de las OI, en especial de la banca internacional, no solamente ha incidido en asuntos de manejo de las autoridades educativas a nivel internacional, tal como las señaladas anteriormente, sino que los países han tenido que emitir reformas que han incidido en aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos e inclusive sobre el diseño de materiales didácticos.

Un ejemplo es lo ocurrido en México en la década de 1990, cuando el BM condicionó sus préstamos para que el gobierno:

Obtuviera mejores resultados educativos, la obligación de cambiar las estructuras administrativas de la SEP [secretaría de Educación Pública], diseñar auxiliares didácticos específicos, establecer sistemas de control presupuestal, evaluar a los docentes a través de proyectos, establecer sistemas de incentivos, participación de padres de familia en las labores escolares, establecimientos de estándares de aprendizaje, enseñanza y gestión, etcétera (SEP, 2006; citado por Castro-Porcayo, 2017, p. 6).

7.2. Incidencia de organismos internacionales sobre las políticas educativas de Colombia

Una situación similar ha sucedido en Colombia, cuyas reformas educativas desde las décadas de 1990 han respondido a la globalización, a la economía de mercado, a la miniaturización de los Estados-Nación, entre otros (Ferro et al., 2009, citado en Cifuentes, 2016).

Después de que las políticas educativas se habían concentrado en el currículo, en las décadas de 1970 y 1980; a partir del 90 las políticas en Colombia se concentraron en la descentralización, la cobertura y la calidad educativa, "... paralelamente con las políticas de ajuste y reducción del gasto estatal promovidas por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario (FM), asumidas firmemente por los gobiernos de Andrés Pastrana (1998-2002) y Álvaro Uribe (2002-2006)" (Martínez et al., 2003, p. 177). El discurso de las políticas educativas del 90 parecía ser de fácil consenso con todos los actores educativos, en la medida que había generado acciones de autonomía escolar en lo concerniente a los aspectos académicos, administrativos y financieros de los proyectos educativos de cada institución. La ampliación de la cobertura generó preocupaciones sobre la necesidad de ofrecer educación a todas las personas, desde la educación preescolar hasta la educación superior, y quién no podía estar de acuerdo en la necesidad de mejorar la calidad educativa de nuestro país.

Ahora bien, hay que reconocer que se desconoce y se pasa por alto el origen, los propósitos implícitos, el alcance de las reformas y sus verdaderas consecuencias. Así lo revelan Martínez et al. (2003) cuando afirman:

... podría decirse entonces, que la calidad de la educación es la política y la política es calidad de la educación: por ella los organismos de financiación internacional ofrecen, además de préstamos a los gobiernos, asesoría y apoyo para la investigación; para ella, los gobiernos se endeudan con los organismos financieros mundiales, por ella se han creado redes, fundaciones, programas, proyectos; se han realizado cumbres, reuniones, foros, seminarios nacionales e internacionales; en función de ella, e inclusive ella y movimientos sociales luchan en toda América Latina. (p. 203)

Es importante señalar que la política de la calidad educativa colombiana se ha sustentado en la evaluación de los aprendizajes; es decir, que la evaluación masiva, los lineamientos curriculares, los estándares internacionales y la gestión institucional se constituían en los nuevos fundamentos del mejoramiento cualitativo en todos los niveles educativos del país desde finales del siglo XX hasta nuestros días (Martínez et al., 2003). Como se ha expresado, los aspectos anteriores ya se habían planteado como exigencias de la banca internacional en países como México. Además, según Castro (2017, basado en Ornelas, 1995), la llamada revolución educativa ejecutada en México entre 1982 y 1985 y la descentralización frustrada (1985 - 1988) tenían como finalidad la ‘modernización educativa’ cuyos pilares eran “enfoques de eficiencia y calidad en la educación, cobertura de la oferta educativa...” (p. 5). Finalmente, en la década de 1990 se deslumbró el sinfín de políticas públicas en el país con énfasis en la evaluación del aprendizaje, que según el gobierno respondían a las tendencias internacionales, pero que en el fondo eran el resultado de las exigencias de las OI, entre ellas de la OCDE. Es así como México entra a participar en las evaluaciones de aprendizaje a nivel internacional, tales como:

el Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE; la prueba Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (Castro-Porcayo, 2017).

A propósito del LLECE, éste fue el resultado de la aceptación de la UNESCO en 1994, a través de su oficina regional OREALC, para cooperar en una red latinoamericana interesada en establecer un sistema de evaluación en las áreas de lenguaje y matemáticas y de la recolección de información de factores asociados provenientes de muestras de niños, profesores, directores y padres de familia de los cursos de tercero y cuarto grado de primaria de 13 países de la región, incluido Colombia. Con la aplicación de la prueba en 1997, el equipo del LLECE recogió información con base en el enfoque en el que “se emplea a menudo el término /calidad/ como sinónimos de otros conceptos afines, tales como efectividad y eficiencia” (Arancibia, 1997, p. 4). Es preciso indicar que el LLECE no solo contaba con el apoyo de la UNESCO, sino también con la financiación del BID, de la Fundación FORD y de otros organismos (Martínez et al., 2003). Los anteriores son claros ejemplos de Organismos Internacionales involucrados en proyectos investigativos en el campo educativo de países latino-americanos.

Con la intención de consolidar un ‘modelo latinoamericano’ de calidad de la educación, se creó el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) en 1996. Su objetivo central era contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de educación de los países de la región y contaría con el apoyo de instituciones como: La Agencia de EE. UU. para el Desarrollo

Internacional (USAID), la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) de Canadá y Diálogo Interamericano, así como también del BID y el General Electric Fund. Un evento importante que se desarrolló en Miami en el 2001 fue la Cumbre de Educación Básica en América Latina. Como resultado de este evento se suscribió una ‘declaración de acción’, en donde se establecieron varios compromisos, entre ellos: establecimiento de estándares educativos, implementación de sistemas de evaluación asociados a los estándares y al proceso de los estudiantes, realización de esfuerzos para otorgar mayor autoridad a los directivos, profesores y comunidades locales de las instituciones educativas y exigencia de rendición de cuentas sobre el óptimo uso de los recursos financieros y la obtención de resultados concretos. La cumbre contó con la participación de 120 líderes del sector educativo de la región y representantes del mundo empresarial: AT&T, Citybank, Discovery Communications, IBM, Mastercard, Motorola, entre otras, quienes manifestaron su compromiso de respaldar la política educativa latinoamericana ‘sin interés político’, según lo expresa el Resumen Ejecutivo del PREAL (2001, citado por Martínez et al., 2003).

Como se puede observar, las políticas educativas que se han implementado en Colombia a partir de la década de 1990, han obedecido a los lineamientos impuestos por las OI. Entre ellos, la banca internacional, las empresas multinacionales y las OI que se camuflan organizando eventos internacionales para Latinoamérica u ofreciéndose como organismos consultores o asesores de grandes proyectos de investigación, cuya financiación termina siendo pagada por los países latinoamericanos.

7.3. Influencia de las Empresas Transnacionales y las Empresas Multinacionales

Las políticas estatales de estos países son influenciadas no solamente por las OI intergubernamentales, sino también por Actores Internacionales (AI) de carácter privado y no gubernamentales, unas legales y otras no legales. Según Grabendorff (2017), entre los AI privados y no gubernamentales se encuentran las empresas transnacionales y multinacionales, los estados más ricos del mundo, la sociedad civil (ONG), la migración política o económica y las organizaciones religiosas (ejemplo: iglesia católica, iglesias libres, iglesias evangélicas). Ejemplos de AI ilegales son el crimen organizado y el terrorismo internacional, entre otros.

A continuación, se resalta la influencia de dos AI de gran impacto a nivel mundial: las Empresas Transnacionales (ETN) y las Empresas Multinacionales (EMN). Aunque los dos términos se usan como sinónimos, algunos actores (ejemplo: el Orden Mundial, 2021; Lascurain-Fernández, 2012) cualifican a las ETN como compañías globales descentralizadas y autónomas, que poseen varias sedes, fábricas y oficinas en distintos países que buscan aumentar sus utilidades de forma conjunta. Las EMN son grandes compañías que poseen la sede principal en su país de origen -generalmente un país desarrollado- y varias sucursales en, al menos, otro país.

Estas empresas se popularizaron después de la Segunda Guerra Mundial como un medio para continuar su proceso de acumulación y ampliación de ganancias y han llegado a controlar no solo una gran parte de la producción y el comercio, sino también las finanzas del mundo. “Además, su tamaño les concede una enorme capacidad de

negociación frente a los estados y les permite mover fácilmente sus capitales por todo el mundo, afectando radicalmente a la situación financiera y económica de muchos países” (Uninotas, 2017).

De acuerdo con autores como Ramiro y González (2013), Lascurain (2012) y Lázaro (2009), la presencia de las empresas EMN y ETN en otros países, distintos a los de su país de origen, han ocasionado cambios importantes y favorables en aspectos como: la transferencia de tecnología y de métodos de trabajo (mayores oportunidades de empleo, primordialmente, para las mujeres), grandes inversiones financieras que favorecen el desarrollo de países receptores, el mejoramiento de la oferta de bienes públicos y privados, el entrenamiento de personal local, el impulso a las empresas locales para ser más eficientes, el desarrollo de recursos humanos, el uso eficiente de recursos naturales y nativos, y el servicio de vehículos de interacción internacional, entre otros.

No obstante, autores como Ramiro y González (2013), que retoman los resultados de diferentes investigaciones provenientes de observatorios, ONG, redes de solidaridad y comunidades académicas, demuestran que este tipo de empresas ha afectado la mayor parte de los sectores económicos del mundo. Entre ellos se incluyen: los medios de comunicación y las telecomunicaciones, las infraestructuras de los estados, la salud y la industria farmacéutica, las finanzas y los servicios bancarios, la energía y el agua, la agricultura y los recursos naturales, así como las industrias del armamento y la alimentación, entre otros.

Ramiro y González (2013) resumen los efectos de los EMN y ETN en tres grandes cuestiones:

1. No se ha reducido el progreso y el bienestar de las poblaciones de los países receptores, fundamentalmente de aquéllos en

desarrollo, ya que la transferencia económica ha sido escasa, no se han mejorado los servicios que ofrecen, ni tampoco han contribuido a mejorar los índices de desempleo,

2. Hay una serie de impactos graves sobre aspectos sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales de dichos países y
3. Los grandes beneficiarios han sido los dueños de las empresas EMN y ETN y los empresarios y políticos que les han servido de intermediarios en cada uno de sus países.

En este mismo sentido, Grabendorff (2017) afirma que los actores transnacionales, entre ellos las EMN y ETN, poseen un gran peso político en los países, debido a sus enormes recursos financieros (que en muchos casos superan los presupuestos de varios países) y a su presencia en cada nación. Esto les permite tomar importantes decisiones de inversión con la complicidad y el apoyo de las élites nacionales latinoamericanas, dadas sus conexiones con empresas transnacionales en EE. UU., Europa y algunos países asiáticos. Además, los estados han cedido espacio y autoridad a estos actores transnacionales, a quienes lo que menos les interesa es la solución de los problemas de dichos estados; en cambio, sus ambiciones se centran en el incremento de su riqueza. Así lo sostiene Grabendorff (2017):

Y estos nuevos actores no se sienten comprometidos con ningún modelo nacional ni con sociedad alguna con límites territoriales. Tienen una orientación transnacional de tipo mucho más sistémico, tienen principalmente fines de lucro y apuntan a un mercado global muy poco regulado, de competencia por el poder y la influencia. (p. 2)

7.4. Incidencia de la globalización

Dada la estrecha relación entre las empresas EMN y ETN y el fenómeno de la globalización, siendo éstas las principales beneficiarias de dicho fenómeno económico y, al mismo tiempo, habiéndose convertido en el motor de su desarrollo (Torres, 2011; Grabendorff, 2017; Romero y Vera-Colina, 2014; Allard-Neumann, 2007), es necesario referirse a ella debido a su incidencia no solo en lo económico, sino también en lo político, social y educativo de los diferentes países del mundo. Según el FMI, la globalización es un fenómeno de:

Interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas, servicios, así como de los flujos internacionales y de capitales, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de las tecnologías (citada por Matesu y Brasset, 2002, p. 66-67).

Si bien la definición anterior se fundamenta en la interdependencia económica entre los países del mundo, lo cual significa que es un modelo basado en lo económico, no se puede ignorar que la globalización también es un fenómeno político, social, cultural, tecnológico e incluso jurídico. Por lo tanto, es un fenómeno que ha producido, está produciendo y seguramente producirá grandes transformaciones en todos los aparatos estatales del mundo. Algunas de estas transformaciones son muy beneficiosas para los países más ricos, para las empresas multinacionales y para la banca internacional, entre otros. No obstante, para los países en vías de desarrollo, parece que los impactos negativos superan a los positivos, particularmente, en lo social y en el desarrollo del ser humano.

Al respecto, Matesu y Brassset (2002) menciona:

El propósito económico que inspiró la globalización es, sin duda alguna, el de crecimiento económico de la clase empresarial, pero no hay evidencia de que la cuestión de desarrollo del ser humano tiene parte en el movimiento, ahora precipitadamente a flote en todas partes del mundo. Como tal, la globalización puede ser buena estrategia para la acumulación de riquezas, pero esas riquezas son ante todo para unos pocos y no integra ninguna política proyectada para el desarrollo integral de una comunidad o una población. (p. 66)

Al respecto, Tedezco (2003) también se refiere a los efectos de la globalización sobre los comportamientos de los habitantes de las comunidades locales, como consecuencia de la acción de las elites que promueven la globalización:

Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las elites que actúan a nivel global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por las consecuencias de la globalización. La respuesta a este comportamiento por parte de los que quedan excluidos de la globalización, es el refugio en la identidad local donde la cohesión de grupos se apoya en el rechazo a los 'externos'. (p. 4)

Por lo tanto, desde una perspectiva sociocrítica, la globalización debe ser entendida como una estrategia ideológica y de poder que conlleva procesos de dominación, explotación, concentración del

capital, empobrecimiento de los países en desarrollo y enriquecimiento de las EMN y ETN ubicadas en las grandes potencias mundiales (Matesu y Brassset, 2002 y Bocanegra-Acosta, 2006).

Así lo corrobora Bocanegra-Acosta (2002) cuando dice:

... se demuestra que la llamada globalización, encarna un proceso de afianzamiento de las condiciones de atraso y dependencia, se entiende la globalización como una estrategia de dominación, expresión de poder de las transnacionales y multinacionales que desborda las fronteras y la soberanía de los estados nacionales. (p. 35)

En el aspecto educativo, la globalización ha influenciado en los países de Latinoamérica en diferentes aspectos, entre los que se destacan: “Modelo educativo, infraestructura, condiciones laborales y sindicales, currículo, pedagogía, didáctica, organización y gestión escolar, problemas de financiamiento y su vinculación con el desarrollo económico y social con los diversos países” (Castro-Porcayo, 2017, p. 9).

7.4. Influencia de los organismos internacionales sobre las políticas de enseñanza del inglés en Colombia

En lo que respecta a estudios empíricos o de campo sobre la influencia de las OI en las políticas de enseñanza y aprendizaje del inglés, la bibliografía consultada es muy escasa. En el caso de Colombia, esto se puede explicar por la inexistencia de políticas sólidamente sustentadas y específicas sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés hasta finales del siglo XX e incluso hasta principios del presente siglo. Al respecto, lo que se ha encontrado son decisiones sobre la intensidad horaria de las lenguas extranjeras en la educación secundaria, ya sea

del francés o del inglés, las cuales se oficializaron a través de decretos y resoluciones; asimismo, se han implementado programas analíticos de idiomas y programas de capacitación y actualización de los profesores por parte del MEN, con la asesoría de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), la Comisión Fulbright, la Embajada Americana, el Centro Colombo Americano y el Consejo Británico (Bastidas y Muñoz, 2017; Bastidas 2017).

Los estudios históricos realizados indican que, ante la necesidad de capacitar o preparar a los profesores de inglés que se encargarían de continuar la enseñanza del idioma en las escuelas secundarias a partir de la década de 1960, el gobierno colombiano recurrió a la cooperación y asesoría, por un lado, de los Estados Unidos a través de la Embajada Americana, del Centro Colombo Americano y de la Comisión Fulbright y, por otro, de Gran Bretaña, a través del Consejo Británico. Aunado a ello, la comunidad académica, representada en expertos y profesores de la UCLA, contribuirían a dicho proceso de capacitación del profesorado, no solamente de educación secundaria, sino también de educación superior.

No se puede dejar de mencionar a otros actores internacionales que han incidido directa y persistentemente en las decisiones curriculares y en el propio proceso de enseñanza del inglés en el aula desde la década de 1970, cuando proliferaron los textos escolares para la enseñanza del inglés como segunda lengua provenientes de Estados Unidos y Gran Bretaña (Bastidas y Muñoz, 2017). Los actores internacionales (AI), en este caso, son las empresas editoriales, las cuales no solo incidieron en la adopción de textos por parte de los profesores de inglés, sino que, además, convirtieron al texto en el programa, el método y la evaluación del proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, por parte de los estudiantes (Bastidas y Muñoz, 2017; Bastidas, 2017).

En conclusión, los AI que han influido en los lineamientos oficiales para la enseñanza del inglés en Colombia en el siglo XX han sido las dos grandes potencias mundiales: Estados Unidos y Gran Bretaña, las empresas editoriales de los mismos países y la comunidad académica de las universidades americanas y británicas. Éstos no solamente participarían en el programa de capacitación de 1960 (Instituto Lingüístico Colombo Americano, ILCA) bajo la dirección de la UCLA, sino también en la profesionalización de los profesores universitarios, a través de las becas de la Comisión Fulbright y del Consejo Británico, y quiénes serían los encargados de formar a los futuros licenciados de idiomas a partir de la década de 1960.

Teniendo en cuenta que Colombia, también ha sido condicionada por la banca internacional para realizar reformas a su sistema educativo y que se ha alineado con los lineamientos de la globalización desde la década de 1980, en el siglo XXI se promulga el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, no como una política aislada, sino como un proyecto estratégico para la competitividad, expresado en la política educativa del expresidente Uribe, denominada ‘Revolución Educativa’ (2002). Esto significa que dicho programa también ha estado sujeto a la influencia de las OI sobre las políticas educativas de nuestro país. Tal como ocurrió en el siglo XX, los AI han continuado siendo la Gran Bretaña a través del Consejo Británico y Estados Unidos a través de Fulbright, ya que el MEN dejó en manos del primero la coordinación y acudió a la segunda en calidad de cooperante, desconociendo a la comunidad académica conformada por profesores universitarios del país con grados de maestría y doctorado, altamente cualificados y conocedores del contexto sociocultural en el que se enseña y aprende el inglés en nuestro país.

No se puede desconocer que en el marco del PNB se ha realizado una serie de actividades importantes para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés, las cuales se han basado en el ciclo de la calidad acogido por el MEN que incluye: Estándares de Competencias Básicas, Evaluación y Mejoramiento. En consecuencia, el PNB comenzó con: 1) la evaluación diagnóstica del nivel de inglés de los profesores y estudiantes de bachillerato desde el 2003; 2) la emisión de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006) con base en el MCER y su socialización a través de talleres en todo el país (2007-2008); 3) alineación de la prueba de inglés del ICFES según los Estándares Internacionales de inglés a partir de 2007, así como también de la prueba ECAES, alineada a los niveles del MCER (MEN, 2007) y con la asesoría de la Universidad de Cambridge y 4) realización de varias actividades de mejoramiento docente en aspectos como:

- a. Cualificación docente: con programas de inmersión docente en San Andrés y Providencia, Programa social “Idiomas Sin Fronteras” (ICETEX), talleres regionales de inglés sobre habilidades orales y usos de recursos con el apoyo de Fulbright, programas regionales de desarrollo profesional con el apoyo de varias universidades colombianas, implementación del “Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras”, (PFDCLE, 2006-2010), Estudio Teach English para caracterizar a 15.000 profesores de inglés del país y plan de incentivos para profesores con pasantías al exterior.
- b. Uso de medios y nuevas tecnologías a través de contenidos bilingües en internet: portal Colombia Aprende, Red Virtual de Ingles (2007); programa de televisión educativa en el inglés, Señal Colombia; inventario de aulas de bilingüismo disponibles

en las IEM; elaboración y entrega a las IEM focalizadas de los textos de las series English Please (noveno, décimo y once), y Way to Go (sexto a octavo); elaboración y entrega a las IEM de los materiales audiovisuales de ‘Bunny Bonita’ y ‘My ABC English Kit’; programa English por Colombia (ECO, 2021) y Programa Eco Radio y Eco Web para las zonas urbanas y rurales del país.

- c. Acciones en educación superior representadas en: proyecto de desarrollo para la búsqueda de modelos de formación en metodología para la enseñanza del inglés en 24 universidades del país, fortalecimiento del inglés en instituciones técnicas y tecnológicas del país y fortalecimiento del componente de inglés en las escuelas Normales Superior del país (2012).
- d. Acciones en los programas de idiomas en centros y academias representadas en la emisión del Decreto 3870 del 2 de noviembre de 2006, para la acreditación de calidad de los programas de idiomas ofrecidos por instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano.
- e. Programa ‘Summer Camp’ para aquellos estudiantes de bachillerato, que se han destacado en las pruebas de inglés.
- f. Currículo y planes de estudio como: emisión del currículo sugerido.
- g. Publicación de los derechos de aprendizaje de los estudiantes e implementación del método de coenseñanza con el enfoque comunicativo, con el apoyo de más de 1700 hablantes de inglés como segunda lengua provenientes de otros países.

Todas las anteriores actividades han sido reportadas por el MEN en su página de internet y a través de diferentes documentos impresos, así como también por autores como Cely (2007) y Romero (2016).

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, la comunidad académica del país ha realizado una cantidad de serios cuestionamientos sobre la planificación del programa, el papel de las diferentes lenguas en el país, el desconocimiento del contexto sociocultural de Colombia, la implementación del programa y el énfasis en los resultados del aprendizaje de inglés, entre otros (Bastidas y Jiménez, 2021).

Al respecto, se resaltan los siguientes aspectos sobre cada uno de los cuestionamientos antes enumerados. En lo relacionado a 1) la planificación del programa, las críticas se han centrado en el desconocimiento de la comunidad académica y de los profesores de inglés de las IEM en el proceso de planeación (Fandiño et al., 2012; Herazo et al., 2012; Sánchez y Obando, 2008; Cárdenas, 2006; Tejada y Samacá, 2012); en la prioridad que se le dio a la justificación del mejoramiento del nivel de inglés con argumentos de tipo económico (Cárdenas, 2006; Fandiño et al., 2012; Miranda y Valencia, 2019; Quintero, 2009; Sánchez y Obando, 2008; Usma, 2009); al inadecuado uso del término bilingüismo (Cruz, 2012; Truscott de Mejía, 2007; Quintero, 2009; Valencia, 2013) y a la inadecuación de las estrategias adoptadas por el PNB para el logro de sus metas, las cuales se basan en un modelo ‘Top-Down’ de gestión (Correa y Usma, 2013; Usma, 2009; 2015).

2) Sobre el papel de las diferentes lenguas del país, los cuestionamientos han enfatizado la hegemonización del inglés, ante todo británico, sobre otros dialectos y lenguas (Guerrero, 2008; Galindo y Moreno, 2008; Escobar, 2013; González, 2007; Torres-Martínez,

2009); el descuido del multilingüismo y la multiculturalidad del país (García y García, 2012; Mackenzie, 2020; Torres-Martínez, 2009; Usma, 2009) y la exclusión del español y lenguas étnicas del PNB (Escobar, 2013; Quintero, 2009).

3) Con referencia al desconocimiento del contexto sociocultural del país, las críticas han girado en torno a la adopción de estándares e instrumentos de evaluación extranjeros como el MCER (Benavides, 2015; Hernández-Peña, 2007; Cárdenas, 2006; González, 2007; Ayala y Álvarez, 2005; López, 2009; Quintero, 2009; Sánchez y Obando, 2008; Torres-Martínez, 2009; Usma, 2009); al desconocimiento de las necesidades del contexto educativo (González, 2007; Guerrero, 2008; Correa y Usma, 2013), y al desconocimiento de la realidad socioeconómica de los docentes, los padres de familia y los estudiantes (Guerrero, 2008; Escobar, 2013; González, 2009; Usma, 2009).

4) En lo relacionado a la implementación del PNB, la comunidad académica se ha centrado en los pocos resultados o logros significativos del programa (Cruz, 2012; Díaz y Santana, 2020; Miranda, 2012; Sánchez, 2012); en el cuestionamiento a las acciones ejecutadas (Miranda, 2012, López, 2009; Quintero, 2009) y en la ausencia de control y evaluación de los resultados del programa (González, 2007; Álvarez, Cárdenas y González, 2005; Miranda, 2012).

Finalmente, en lo que respecta al énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuestionamientos han girado en torno a la estandarización de la enseñanza del inglés basada en enfoques extranjeros (Cruz, 2012, González, 2007; Cárdenas, 2006; González, 2009; Guerrero y Quintero, 2009; Usma, 2009) y la preocupación de los resultados de los exámenes estandarizados de inglés, tanto de

estudiantes como de profesores (Cárdenas, 2006; Cisneros y Mahecha, 2020; Guerrero y Quintero, 2009; Guerrero, 2010).

En conclusión, los AI provenientes de Gran Bretaña y Estados Unidos, como el Consejo Británico y la Comisión Fulbright, han actuado bajo las directrices de sus países en el marco de la globalización o por invitación del gobierno colombiano para diseñar e implementar programas estratégicos para una política educativa, como la ‘Revolución Educativa’ (2002–2010) del presente siglo; sin importar las buenas intenciones que hayan tenido, no han sido efectivas en su propósito central: el mejoramiento del nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes de educación secundaria y superior. Esto ha sido corroborado por el mismo MEN a través de las pruebas estatales Saber 11 y Saber Pro, cuyos resultados han demostrado que el nivel de desempeño en inglés de los bachilleres sigue estancado en el de falsos principiantes (- A1) y principiantes (A1), tal como se reseñó en 2005 (MEN, 2005).

Resumen

Debido a que en el primer estudio de Bastidas y Muñoz (2018) los estudiantes y profesores no mencionaron la existencia de las directrices de las OI, y que en el segundo estudio solo identificaron algunos factores de esta dimensión, se consideró necesario dedicar un capítulo al papel que desempeñan estas directrices, no solo sobre las políticas educativas de los países, sino también sobre las políticas para la enseñanza del inglés, tal como ha sucedido en Colombia.

En este capítulo, se han identificado los principales actores y organismos internacionales que inciden en las políticas estatales a nivel mundial y en Colombia y se ha resaltado el papel de las empresas

multinacionales y transnacionales, las cuales cada día amplían su poder y dominio en el mundo. También se ha mencionado brevemente el efecto del fenómeno de la globalización.

En la segunda parte del capítulo, se destacan los AI provenientes de EE. UU. y Gran Bretaña que han tenido una amplia influencia sobre las políticas de enseñanza del inglés y la cualificación profesional de muchos docentes universitarios en Colombia: la Embajada de EE. UU., la Comisión Fulbright y el Consejo Británico; además, las casas editoriales de ambos países, desde la década de 1970, han promovido y establecido un lucrativo mercado editorial en las escuelas de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas, así como en academias de idiomas y universidades. Su influencia ha sido tan marcada que, por mucho tiempo, el texto y sus ayudas audiovisuales, y ahora tecnológicas, se convirtieron en el programa analítico del área de inglés adoptado en la planificación institucional, en la denominada ‘parcelación’ de los temas a enseñar cada semana, en el método de enseñanza aplicado en las clases diarias y en el sistema de evaluación de cada una de las unidades o lecciones del programa del área.

Conclusiones y recomendaciones

Los datos recogidos, tanto de estudiantes de grado undécimo como de egresados y profesores de bachillerato, han permitido comprender que, según sus percepciones, el fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato, parece relacionarse más con la naturaleza y el papel del contexto sociocultural y educativo que con los factores pertenecientes al aprendiz y con los mecanismos internos de aprendizaje del inglés. En el primer tema, se resaltaron los aspectos relacionados con el ambiente de aprendizaje en el aula, como una metodología de enseñanza inadecuada y la identificación de algunas deficiencias en la preparación de los profesores de inglés. Este resultado implica que los esfuerzos del MEN han estado bien encaminados a lo largo de las 4 décadas anteriores; sin embargo, es pertinente recomendar a las autoridades educativas locales y nacionales, que es necesario hacer mayor énfasis en la necesidad de que los profesores asuman un papel de ‘agentes’ de su propio ‘desarrollo profesional’, aprovechando el acceso a los programas y ayudas AV que ofrecen las TIC y ahora la Inteligencia Artificial (IA) en el área de idiomas. Además, es urgente que el MEN y las universidades trabajen conjuntamente para proporcionar profesorado cualificado para la enseñanza del inglés en la educación primaria.

Otra categoría relacionada con el primer tema es la identificación de algunos componentes del currículo institucional que

contribuyen negativamente al aprendizaje del inglés. Estos incluyen la escasez o inexistencia de recursos audiovisuales en varias IEM, la baja intensidad horaria de los cursos de inglés, la existencia de grupos que superan los 40 estudiantes y el énfasis en la enseñanza y práctica de actividades exclusivas para la preparación de las pruebas Saber 11, especialmente, en el grado undécimo. El resultado anterior constituye un llamado al MEN y a las autoridades educativas locales para tomar decisiones que contribuyan a fortalecer el programa de equipamiento de cada IEM con aulas de informática modernas y, lo más importante, con buena conectividad. Aparte, es esencial la continuidad del programa de capacitación y actualización de los profesores en el uso adecuado de las TIC y de la IA, en especial, de las herramientas virtuales para el aprendizaje del inglés. Lo dicho, puede contribuir a fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes con guías y seguimiento de los profesores para la realización de actividades apoyadas en las TIC, tanto dentro del horario semanal como de trabajo extraclase. Esto contribuiría a aumentar el número de horas de trabajo semanal, aunque se recomienda considerar la posibilidad de ofrecer, al menos 4 horas semanales de inglés desde el nivel de primaria. Finalmente, es fundamental que se aborde la discusión y la toma de decisiones sobre la reducción del número de estudiantes, que idealmente no debería sobrepasar los 25 por curso.

Una tercera categoría de carácter sociocultural es el papel de la comunidad local y de las políticas educativas nacionales. En el primer caso, se mencionó las limitaciones que conllevan las reducidas condiciones socioeconómicas de varios estudiantes y la pobreza del contexto para el uso del inglés con hablantes nativos. Aunque estas limitaciones son estructurales y de difícil solución para las instituciones, las autoridades de los gobiernos nacional y local deben revisar y

reforzar los programas de reducción de la pobreza, de reducción de las desigualdades sociales, de aumento del empleo con salarios dignos, de justicia social y, en especial, de aumento significativo del presupuesto para la educación. Estas medidas ayudarían a mejorar las condiciones socioeconómicas de los padres de familia de las IEM, los salarios de los profesores y las deficiencias de la infraestructura física de varias instituciones, aspecto que surgió en la segunda categoría. No se puede desconocer el esfuerzo del MEN para proporcionar a algunas IEM hablantes extranjeros del inglés, pero este programa debe reforzarse para que las IEM cuenten con uno o más asistentes, cuya efectividad dependerá del uso adecuado de este recurso humano. Ahora, es esencial el valor que los profesores otorgan a la explotación de las herramientas y programas que ofrecen las TIC y la IA, como medio para que los estudiantes practiquen el inglés en todas sus habilidades; de esta forma, se contrarrestan, aunque sea parcialmente, las limitaciones que conlleva el contexto extranjero en el que se enseña el inglés.

En el segundo tema, los participantes coincidieron en destacar a la desmotivación para el aprendizaje del inglés como un factor que contribuye al bajo nivel de aprendizaje. También, se mencionó el uso de estrategias inadecuadas de aprendizaje por parte de algunos estudiantes, aunque con menor frecuencia. Este resultado implica la necesidad de invitar a los profesores a reflexionar junto con sus estudiantes sobre las posibles causas de la desmotivación y sobre los tipos de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes; para luego diseñar planes de intervención que contribuyan a mejorar el nivel de motivación y a utilizar estrategias adecuadas de aprendizaje. Para obtener unos resultados válidos y creíbles, se recomienda realizar las intervenciones a través de proyectos cortos, basados en la investigación acción participativa.

La segunda categoría se refirió a algunos mecanismos internos del aprendizaje, como los insuficientes conocimientos previos de inglés y la desatención por parte de algunos estudiantes. Este resultado implica la necesidad de profundizar no solo en estos mecanismos internos, sino también en factores como creencias y aptitudes para aprender un idioma, estados afectivos, edad, género, entre otros. Al mismo tiempo, se debe considerar el diseño de intervenciones pedagógicas que contribuyan a disminuir el impacto de estos mecanismos en el aprendizaje. Por ello, se recomienda, a los profesores, conformar comunidades de aprendizaje y de práctica que contribuyan a plantear, implementar, evaluar la efectividad de los cursos y, en especial, asegurar su continuidad. Este tipo de trabajo puede ayudar al estudiante a acumular una buena cantidad de conocimientos previos anualmente.

Los resultados anteriores se obtuvieron de manera espontánea a través de un cuestionario de pregunta abierta y de una entrevista semiestructurada que se focalizó en el fenómeno del bajo nivel de aprendizaje del inglés. No obstante, hay necesidad de continuar profundizando en un problema, cuya naturaleza es compleja, con el fin de identificar otros factores, en especial de carácter intrapersonal del aprendiz, que permitan una mayor comprensión del mismo y de corroborar o refutar una hipótesis inicial que se puede inferir de los anteriores resultados: “En un contexto de lengua extranjera, el bajo nivel de inglés de los bachilleres se relaciona más con factores socioculturales y educativos externos que con mecanismos y factores internos del estudiante”. En consecuencia, estas investigaciones pueden apoyarse, ya sea en datos cualitativos o cuantitativos, o en una combinación de ambos, sustancialmente, si la meta es la generación de teorías.

La complejidad del problema de AILE, tanto a nivel internacional como nacional y local, justifica la continuidad de las investigaciones, que no solamente contribuyan a comprender el problema desde el paradigma interpretativo, sino también a explicarlo desde el paradigma empírico-analítico, y a contribuir a su mejoramiento desde el paradigma socio-crítico. Esta investigación, de carácter interpretativo y empírico-analítico ha proporcionado unos resultados que han permitido, por una parte, corroborar la existencia de factores externos e internos que, según la literatura nacional e internacional, inciden en el nivel de AILE y, por otra parte, resaltar otros factores que influyen en dicho aprendizaje, según la percepción de los profesores y estudiantes egresados de la educación secundaria y que no han sido resaltados en la literatura.

En síntesis, los resultados de los objetivos específicos de la investigación indican que las categorías de factores de carácter sociocultural y educativo, como el ambiente de aprendizaje en el aula, el currículo institucional, la preparación profesional del profesor, el papel de la comunidad local y el impacto de las políticas educativas nacionales, tienden a ser percibidas como de mayor influencia sobre el nivel de aprendizaje del inglés, tanto por profesores como por estudiantes, en comparación con los factores inherentes al aprendizaje y los mecanismos internos de aprendizaje. En segundo lugar, los factores internos de mayor influencia son los de carácter cognitivo y lingüístico. Pero, al desglosar las anteriores categorías, en sus factores específicos, se pudo detectar que hay factores internos, como la actitud, la atención y la motivación de los estudiantes, que son percibidos con mucha influencia, a la par con otros factores externos socioculturales. Así mismo, se resaltan varios factores relacionados con la PPP; es decir, que, si bien hay una tendencia a resaltar las categorías de factores

externos de tipo sociocultural y educativo como de mayor influencia, no se debe desconocer que existen determinados factores internos inherentes al aprendiz que son percibidos por profesores y estudiantes como de gran influencia en el aprendizaje del inglés, tal como lo han propuesto autores como Mahmoudi y Mahmoudi (2015).

Los resultados anteriores sugieren implicaciones teóricas, prácticas y administrativas. A nivel teórico, la identificación de las categorías, los factores externos e internos discutidos en el anterior estudio (Bastidas y Muñoz, 2018) y en el presente, contribuyen a la revisión y sustento de modelos teóricos como los presentados por Bastidas (2016), el cual intenta representar la complejidad del proceso de aprendizaje del inglés en un contexto extranjero y contribuir a la explicación del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés de los egresados de la educación secundaria, no solamente a nivel nacional sino también internacional. En el aspecto práctico, los anteriores resultados constituyen un llamado a profesores, estudiantes, directivos y padres de familia para que tengan en cuenta cada una de las categorías y factores identificados en esta investigación y en la literatura nacional, con el fin de evaluar críticamente los resultados de la actual política nacional del PNB del MEN y que procedan a diseñar, implementar y evaluar los resultados de propuestas que intenten contrarrestar los efectos de los factores externos e internos que están incidiendo en el aprendizaje del inglés y que contribuyan a su mejoramiento.

En el ámbito administrativo, se recomienda a las autoridades educativas institucionales, locales y nacionales tener en cuenta los resultados de este tipo de investigaciones para evaluar la eficacia de la política nacional del PNB y para involucrar a la comunidad académica de la educación primaria, secundaria y superior en la revisión y posible

reorientación de dicho programa. El propósito es conformar un currículo articulado que incremente la intensidad de estudio del inglés, no solo como desarrollo de habilidades, sino también como medio para la comprensión y producción oral y escrita de conocimientos en otras áreas disciplinares, especialmente, en la educación secundaria y universitaria. Es necesario que las autoridades educativas adopten un nuevo modelo de toma de decisiones que parta de las bases -docentes, estudiantes y padres de familia (bottom-up)- para la elaboración de futuras políticas y lineamientos sobre el aprendizaje del inglés, y que se aseguren de destinar los recursos financieros suficientes para mejorar la calidad educativa en general

Como toda investigación, esta no ha estado exenta de limitaciones. En particular, se ha enfrentado a la dificultad de contar con un mayor número de participantes, fundamentalmente, estudiantes del grado 11, y de garantizar una mayor objetividad en las percepciones de los estudiantes en sus respuestas a las preguntas del cuestionario. Se recomienda replicar este tipo de investigaciones en otros departamentos del país y en otros países donde el inglés se enseñe como lengua extranjera. Estos estudios servirán para validar los instrumentos, diseñar otros métodos de recolección de información y refutar, corroborar o complementar los resultados de esta investigación.

Referencias

- Acosta, I. M. y Reyes, L. M. (2002). *El ambiente de aprendizaje en las clases de inglés* [Trabajo de Grado, Universidad de Nariño]. Sired. <https://sired.udenar.edu.co/13905/>
- Ackoff, R. & Greenberg, D. (2008). *Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back on Track*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Allard-Neumann, R. (2007). Las empresas multinacionales en la globalización. Relaciones con los estados. *Estudios Internacionales*, 40(158), 59-99. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2007.14154>
- Alonso, J. C., Díaz, D. M., Martínez, D. A. y Mayora, C. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Universidad Icesi.
- Alsayed, M. (2003). Factors that contribute to success in learning English as a foreign language. *Damascus University Journal*, 19(1-2), 21-52. <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/O3230.pdf>
- Álvarez, J. A., Cárdenas, M. L. & González, A. (2015). *Cobertura vs continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe*. En J. A. Bastidas & G. Muñoz Ibarra (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (119–154). Editorial Universidad de Nariño.

- Angel, M., Pappenheim, R., & Ruiz, M. (1982). *Express it in English*. Educar Editores.
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO.
- Avella, C. P., & Camargo, D. (2010). Exploring student's beliefs about learning English in two public institutions. *Cuadernos de Lingüística Aplicada*, 15, 76-92. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/399
- Ayala, J., & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7–26. <https://doi.org/10.14483/22487085.162>
- Bachman, L., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bastidas, J. A. (1986). Disciplinas que contribuyen a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Hechos Proyecciones del Lenguaje*, 1, 1-20.
- Bastidas, J. A. (1987). Métodos y enfoques actuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras [Trabajo de investigación, Universidad de Nariño]. https://bibliocatalogo.udenar.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51537&shelfbrowse_itemnumber=118144
- Bastidas, J. A. (1988). Disciplinas que contribuyen a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Forma y Función*, 3, 70-81. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/40534>

- Bastidas, J. A. (1991). *EFL in the Colombian high schools: From ivory tower to the poorest high School in Colombia* [Conference]. 26th ASOCOPI Convention, Bogotá, Colombia.
- Bastidas, J. A. (1992). *English in primary school: Pros and cons of the new colombian law* [Conference]. 27th ASOCOPI Convention, Cali, Colombia.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza del inglés*. Tunja: Servicios Gráficos.
- Bastidas, J. A. (2008). La investigación en el aprendizaje y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 16-17, 54-82. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/787>
- Bastidas, J. A. (2011). Desarrollo profesional situado en el contexto de los profesores de inglés como lengua extranjera. En J. A. Bastidas y G. Muñoz-Ibarra, *Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés* (pp. 255 – 293). Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. (2016). *La educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras*. Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>
- Bastidas, J. A. (2019). El proceso de aprendizaje en la educación superior. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 25, 98 – 114.

- Bastidas, J. (2021). De la Práctica Docente a la Praxis Pedagógica e Investigativa en los programas de Licenciatura del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 26, 72-87.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (2011a). A Diagnosis of English Language Teaching in Public Elementary Schools in Pasto, Colombia. *HOW*, 18(1), 95–111. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/54>
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2011b). *Fundamentos para el desarrollo Profesional de los profesores de inglés*. Graficolor Editores.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2015). *Fundamentos para el desarrollo Profesional de los profesores de inglés*. Segunda Edición. Graficolor Editores
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: Una historia desde los programas, los métodos y los textos*. Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2018). Hacia una comprensión del bajo nivel de inglés de bachilleres en Pasto, Colombia [Ponencia]. X *Coloquio Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras*, Veracruz, México.
- Bastidas, J. A. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163-181. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n51/0123-4870-folios-51-163.pdf>

- Bastidas-Muñoz, J. G., y Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 41, 1-31.
- Batstone, R. (2010). Issues and options in sociocognition. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford University Press.
- Benavides, J. E. (2015). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la Educación Colombiana. En J. A. Bastidas & G. Muñoz Ibarra (Eds), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (pp. 29–56). Editorial Universidad de Nariño.
- Bocanegra-Acosta, H. (2006). Globalización y política pública educativa en Colombia. *Revista Diálogo de Saberes*, (24), 33-50. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/4306>
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Language Science Press. <https://library.oapen.org/bitstream/id/ad660acd-8881-4b1c-a990-4c63efffff83/603354.pdf>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5.^a ed.). Pearson-Longman, Inc.
- Brumfit, C. J. (1980). *Problems and Principles in English Teaching*. Pergamon Press.

- Brumfit, C., Moon, J., y Tongue, R. (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. London: Harper Collings Publishers.
- Campbell, R. N. (1980). Toward a redefinition of applied linguistics. In R. B. Kaplan (Ed.), *On the scope of applied linguistics* (pp. 7 - 8). Newbury House.
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? [Ponencia]. *19th Annual EA Education Conference 2006*, Perth, Australia.
- Cardona, G. y Hanley, W. (1985). *Estado actual de la enseñanza del inglés en los colegios de educación básica secundaria y media vocacional de Caldas*. Universidad de Caldas.
- Cardona, G. (1987). *Reading English is fun*. Universidad de Caldas.
- Castro-Porcayo, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México.
- Casullo, M.M., Fernández, M., González, R., y Montoya, I. (2002). Problemas adolescentes en Iberoamerica. *Psicodebate*, 2, 41-54.
- Cely, R. M. (2007). Programa Nacional de Bilingüismo: En búsqueda de la calidad en educación. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 20–23.
- Chastain, K. D., & Woerdehoff, F. J. (1968). A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory, *Modern Language Journal*, 52(5), 268–279. <https://doi.org/10.2307/322883>

- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>
- Cifuentes, J. E. (2016). Reformas educativas organismos multilaterales en América Latina. *Cultura Científica*, 14, 70-81. https://revista.jdc.edu.co/index.php/Cult_cient/article/view/40
- Cisneros, M. y Mahecha, M. A. (2020). Enseñanza de las lenguas en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 181–206. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Consejo Británico. (1986). *English teaching profile: Colombia*. ERIC document, ED 271960.
- Consejo Británico. (1986). *Diagnóstico del Nivel de inglés de los docentes de inglés y estudiantes de grado 11 del municipio de San Juan de Pasto* (Reporte Contrato de Consultoría). British Council.
- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Correa, D. y Usma, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Socio-cultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226–242. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32>

- Cruz, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 125–141. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/9/>
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120. <https://doi.org/10.1037/h0032355>
- Decreto 3092 de 1959. (1959, 21 de noviembre). Presidencia de la República de Colombia. Diario Oficial. Año XCV. N. 30114. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1512557>
- Decreto 3870 de 2006. (2006, 2 de noviembre). Presidencia de la República de Colombia. <https://acortar.link/sq8nhh>
- Díaz-Galán, E. (2018). Las organizaciones internacionales como sujetos de derecho internacional. Algunas reflexiones sobre los orígenes. *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 6(1), 94–114. <https://revistaepe.utem.cl/?p=606>
- Díaz, G. y Santana, G. P. (2020). Programa nacional de bilingüismo y el nivel de desempeño en inglés de los estudiantes en Colombia. En E. Bocciolesi, D. Bosetto y S. Bolognini (Eds.), *Armonización pedagógica. Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación* (241–258). CIELIT University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). Guilford Press.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R.B., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). Freeman.
- El Orden Mundial. (2021). *¿Qué son las empresas multinacionales?* <https://acortar.link/wa2NoE>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2.^a ed.). Oxford University Press.
- Escobar, W. Y. (2013). Identity-forming discourses: a critical discourse analysis on policy making processes concerning English lan-

- guage teaching in Colombia. *PROFILE*, 15(1), 45–60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229005>
- Fandiño, Y. J., Bermúdez, J. R. y Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363–381. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000300002
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Galindo, A. y Moreno, L. M. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 18, 172–179.
- García León, J. & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47 (2), 47–70.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Gómez, G. A. (1971). *La enseñanza del inglés en Colombia: Su historia y sus métodos*. Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. F. (2003). *Ambientes de aprendizaje de una segunda lengua* [Trabajo de Grado, Universidad de Nariño]. Sired. <https://sired.udenar.edu.co/13889/1/62474.pdf>

- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala*, 12(18), 309-332. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2722>
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: the Case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala*, 14(22), 183-209. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-343220090002000008&script=sci_abstract
- Goyez, I., y Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. Ediciones Unariño.
- Grabendorff, W. (2017). Los dueños de la globalización. *Nueva Sociedad*, 217, 55-69.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: what does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE*, 10(1), 27-46.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: the perpetuation of disdain. *PROFILE*, 12(2), 33-49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-079020100002000003&script=sci_abstract
- Guerrero, C. H. & Quintero, A. H. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: a constituent of dominance in English language education. *PROFILE*, 11(2), 135-150.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. Longman.

- Herazo, J. D., Jerez, S. & Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala*, 17(2), 199-213. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.11093>
- Hernández-Peña, L. J. (2007). Pertinencia de un modelo de metodología del inglés certificado internacionalmente. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 32–35.
- Hernández, F. y Faustino, C. C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Revista Lenguaje*, 34, 217-250. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4837>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, M. C. (1999). La escuela normal superior: 1936-1951: Avatares en la construcción de un proyecto intelectual. En O. L. Zuluaga, *Historia de la Educación en Bogotá*, Tomo II (pp. 95-132). IDEP.
- Hidalgo, H. A. y Caicedo, M. L. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia, el contexto: Una historia desde los programas, los métodos y los textos: 1972 - 1994*. Poemia su Casa Editorial.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Imbernón, F. (2010). La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Editorial GRAO de IRIF, S. L

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2004). *Evaluación por competencias: Lenguaje idioma extranjero – inglés*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017a). *Balance: Así les fue a los estudiantes del país en la prueba Saber 11º*. Orientación Universitaria. <https://orientacion.universia.net.co/infodetail/icfes/noticias-y-actualidad/asi-le-fue-a-los-estudiantes-del-pais-en-la-prueba-saber-11deg-icfes-4164.html>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2017b). *Guía de orientación SABER 11*. Bogotá, D. C.: ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (s. f.). *Saber 11. Niveles de desempeño Prueba de inglés*. <http://www.icfes.gov.co/en/item/2380>
- Ingram, D. E. (1980). Applied linguistics: a search for insight. In R. B., Kaplan (Ed.), *On the scope of applied linguistics*, (pp. 37-56). Newbury House.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A socio-cultural perspective*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, S. L.
- Knight, (2018). *How long does it take to learn a language?* Cambridge. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/10/11/how-long-learn-language/>

- Kostina, I. (2012). El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés. *Lenguaje*, 40(2), 383–413. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4955>
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lantolf, J. P., y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835891>
- Lascurain-Fernández, M. (2012). Empresas multinacionales y sus efectos en los países menos desarrollados. *Economía: Teoría y Práctica*, 36, 83-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-33802012000100004&script=sci_abstract
- Lázaro, G. (2009). Las empresas multinacionales y la economía mundial. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (XLII), 339-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916301>
- León, M. I. (2013). *Factors that affect the English language teaching/learning process in Ecuadorian public high school* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. RIUTPL. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/7800>

- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge University Press.
- Lizcano de Guerrero, C. C. (1984). *Plan curricular*. USTA.
- López, A. (2009). *Impact of a policy-driven test effort on foreign language programs in Colombian universities* [Ponencia]. *Congreso Pensando Educación*, Bogotá, Colombia.
- López, R., Quesada, M., y Salas, J. (2014). Social factors involved in second language learning. A case study from the Pacific Campus, Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 435-451. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/15077/14350>
- Mackenzie, L. (2020). A Critical Evaluation of the Social Justice: Implications of the Colombian Government's English-Spanish Bilingualism Policies. *Current Issues in Language Planning*, 21 (2), 117–134.
- Mackey, W. F. (1970). Foreward. In L. A. Jakobovits. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic analysis of the issues* (pp. vii-xiii). Newbury House.

- Madrid, D. (1980). *Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés de 6 a 8 años*. Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
- Madrid, D. (1995). Internal and external factors affecting foreign language teaching and learning. *Actas de las Segundas Jornadas de Estudios Ingleses* (pp. 59-82). Universidad de Jaén. <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Individual%20differences.pdf>
- Madrid, D., Ortega, J., Jiménez, S., Pérez, C., Gomis, A., Fernandez, J., & Robinson, R. (1993). Sources of motivation in the EFL Classroom. *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. GRETA.
- Maple, R. (1987). TESL versus TEFL: What's the difference? *TESOL Newsletter*, XXI(2), 35-36.
- Maple, R. (s. f.). *TESL versus TEFL: What's the difference*.
- Mahmoudi, S., & Mahmoudi, A. (2015). Internal and external factors affecting learning English as a foreign language. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(5), 313-322. 10.11648/j.ijll.20150305.16
- Martínez, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Matesu, J. R., y Brassett, D. W. (2002). La globalización y sus efectos y bondades. *Economía y Desarrollo*, 1 (1), 65 – 77.
- Mayer, R.E. (2008). *Learning and instruction*. Pearson Education, Inc.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1962). *Programas analíticos de Español y Literatura, Inglés y francés*. Editorial Bedout, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1974). *Programas de Español y Literatura e Idiomas*. Editorial Bedout, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1982). *Programa de Inglés*. Editorial Printer Colombiana Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1988). *Suplemento al programa oficial de Inglés*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia 2004-2019*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Documento de trabajo No. 5*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Colombia Very Well*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo Sugerido de Inglés. Grados 6° a 11°*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés: Grados Transición a 5° de Primaria*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, I. R. (2012). Insights on bilingualism and bilingual education: a sociolinguistic perspective. *Íkala*, 17(3), 263–272. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.10527>
- Miranda, N., & Valencia, S. (2019). Unsettling the “challenge”: ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English. Studies in Culture and Education*, 26(3), 282–294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Misbah, N., Mohamad, N., Yunces, M., & Ya’acob, A. (2017). Identifying the factors contributing to students’ difficulties in the English Language Learning. *Creative Education*, 8(13), 1999/2008. <https://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.813136>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Ediciones Paidós, S. A.

- Naranjo, R., y Ordoñez, F. (2001). Students' motivation level for learning English as a foreign language. [Trabajo de Grado, Universidad de Nariño]. Sired. <https://sired.udenar.edu.co/13905>.
- Navarrete, A. (1970). *La enseñanza de idiomas extranjeros en Colombia* [Unpublished Ph. D. Dissertation]. University of Texas.
- Navarro, C. (2007). Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. En Lora, E. (editor), *El Estado de la Reforma del Estado en América Latina* (pp.433-74). Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Nyikos, M. (1990): Sex related differences in adult language learning: socialization and memory factors. *Modern Language Journal* 3: 273-87.
- Oreja-Cerruti, M. B. y Vior, S. E. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal Of Supranational Policies Of Education*, 4, 18-37. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.4.001>
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Prentice Hall.
- Quesada, P. A., et al. (2017). Teachers' factors that influence the English language teaching-learning process in Ecuadorian high schools in the context of e-education and society [Conference].

- 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Lisbon, Portugal. <https://dx.doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975819>
- Quintanilla, V. (1971). *English in Colombia*. ERIC Document. ED 053598.
- Quintero, A. H. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. *El Educador*, 7, 4-10.
- Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Ramiro, P. y González, E. (2013). Empresas transnacionales: Impactos y resistencias. *Ecologista*, 77. <https://www.ecologistasenaccion.org/26540/empresas-transnacionales-impactos-y-resistencias/>
- Ramos, B. (2019). *Sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Editorial UPTC.
- Richards, J. C., y Nunan, D. (1990). *Professional development for language teachers*. Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Longman.
- Robinett, B. W. (1972). The domains of TESOL. *TESOL Quarterly*, 6(3), 197- 207. <https://www.jstor.org/stable/i285005>
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el

- nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles Educativos*, 37(149), 74-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889005>
- Roldán, A. R. (1995). Por una reflexión en torno al concepto de EFL. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 205-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958149>
- Romero, R. (2016). Testigo del cambio: Colombia en su camino al bilingüismo. *Ruta Maestra*, 16 (sin páginas). Tomado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/testigo-del-cambio-colombia-en-su-camino-al-bilinguismo/>
- Romero, A. y Vera-Colina, M. A. (2014). Las empresas transnacionales y los países en desarrollo. *Revista Tendencias*, 15(2), 58-89. <https://doi.org/10.22267/rtend.141502.43>
- Ruiz, G. R. (2016). El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de America Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-16.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, (191), 1- 46. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Sánchez, A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana*, (159), 1-55. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_159.pdf
- Sánchez, A. C., & Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? *PROFILE*, 9(1), 181–195. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n9/n9a11.pdf>

- Santana-Villegas, J. C., García-Santillán, A., y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/316766>
- Sanz, C. (Ed.). (2005). *Adult second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Newbury House.
- Scovel, T. (1999). "The younger the better" myth and bilingual education. In González, R, and Melis, I. (Eds.), *Language Ideologies: Critical Perspectives in the English Only Movement*. National Council of teachers of English.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3.^a ed.). Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Seedhouse, P. (2010). A framework for conceptualizing learning in applied linguistics. In: Seedhouse, P., Walsh, S., Jenks, C. (Eds.), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics* (240-256). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230289772_14
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-239.
- Silva, F. (2001, 12-14 de October). *The Learning Millennium: Moving Away from Teaching* [Conference]. Asocopi Conference, Medellín, Colombia.

- Silva, F., & Roldán, A. M. (1990). *Looking around*. McGraw-Hill.
- Spolsky, B. (1978). *Educational linguistics: An introduction*. Newbury House Publishers, Inc.
- Spolsky, B. (1980). The scope of educational linguistics. In R. B. Kaplan (Ed.), *On the scope of applied linguistics* (pp 67-73). Newbury House.
- Souriyavongsa, T., Rany, S., Zainol, M., & Mei, L. (2013). Factors cause students low language learning: A case study in the National University of Laos. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 179-192. <https://doi.org/10.5296/ijele.v1i1.3100>
- Stansfield, C. W. (1972). *The teaching of English in Colombian public secondary schools* [Doctoral Thesis, University of Florida].
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo* (1.^a ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stevens, P. D. (1976). A theoretical model of the language learning/teaching process. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 129-152. <https://eric.ed.gov/?id=ED129079>
- Stevens, P. D. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford University Press.
- Tagarelli, K., Ruiz, S., Vega, J., & Rebuschat, P. (2016). Variability in second language learning: The roles of individual differences,

- learning conditions, and linguistic complexity. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 293-316. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000036>
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. Edward Arnold.
- Tedezco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro [Ponencia]. *Debates de educación*, Barcelona. <https://www.uoc.edu/dt/20367/index.html#>
- Tejada, H. y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40(2), 415–445. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000200006&script=sci_abstract&tlng=es
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 10(15), 56–75. <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868004.pdf>
- Torres-Reina, D. (2011). Globalización, empresas multinacionales e historia. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 30, 165-185. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64620756009.pdf>
- Truscott de Mejía, A.-M. (2007). Visiones del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 36–38.
- Tumposky, N. (1991). Student beliefs about language learning: Across cultural study. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, 50-65.

- Uninotas. (2017). Las empresas multinacionales. *Uninotas*. <https://www.uninotas.net/participacion-en-el-desarrollo-y-crecimiento-de-las-empresas/>
- Usma, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE*, 11(1), 123-141.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE*, 15(1), 27-43. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37859/40574>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: Mass.: MIT Press & Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 165-198). Information Age Publishing.

Zoghi, M., Kazemi, S. A., y Kalani, A. (2013). The Effect of Gender on Language Learning. *Journal of Novel Applied Sciences*, 2, 1124 – 1128.

Zuluaga, O. L., y otros. (2012a). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo I. Bogotá, D. E.: IDEP.

Zuluaga, O. L., y otros. (2012b). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá, D. E.: IDEP.

Lista de abreviaturas

- AAA Ambiente de Aprendizaje en el Aula
- AE Autoevaluación
- AI Actores internacionales
- AILE Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera
- ALE Aprendizaje de una Lengua Extranjera
- ASL Adquisición de una Segunda Lengua
- AAV Ayudas audiovisuales
- BE Bilingual Education
- BID Banco Internacional del Desarrollo
- BM Banco Mundial
- CEPAL Colisión Económica para América Latina y el Caribe
- CI Currículo Institucional
- CINDE Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá y Diálogo Interamericano
- COG Cognitivos
- DOI Directrices de los Organismos Internacionales

- EALSE Aprendizaje de las Lenguas Segundas y Extranjeras
- ECAES Saber Pro
- EE. UU Estados Unidos de América
- EFL English as a Foreign Language
- ELT English Language Teaching
- EMN Empresas Multinacionales
- ENS Escuela Normal Superior
- ESOD English for Speakers of other Dialects
- ESP English for Specific Purposes
- ESL English as a Second Language
- ESOL English for Speakers of Other Languages
- ETN Empresas Transnacionales
- FA Factores Afectivos
- FC Factores Cognitivos
- FIA Factores inherentes al aprendiz
- FILI Florida Interamerican Learning Institute
- FMI Fondo Monetario Internacional
- FL Factores Lingüísticos
- FLT Foreign Language Teaching
- FMS Factores con Mediación Sociocultural
- IA Inteligencia Artificial
- ICFES Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

- IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- IEM Instituciones Educativas Municipales
- IEI Instituto Electrónico de Idiomas
- IES Instituciones de Educación Superior
- ILCA Instituto Lingüístico Colombo Americano
- ISL Inglés como Segunda Lengua
- L1 Primera lengua
- L2 Segunda lengua
- LE Lengua Extranjera
- LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
- LIN Lingüísticos
- MA Mecanismos de Aprendizaje
- MCER Marco Común Europeo de Referencia
- MD Método Directo
- MEN Ministerio de Educación Nacional
- MGT Método de Gramática y Traducción
- ONG Organización no gubernamental
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- OEI Organización de Estados Iberoamericanos

- OEA Organización de los Estados Americanos
- OI Organismos Internacionales
- ONU Organización de las Naciones Unidas
- OREALC Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
- PCI Papel de la Comunidad Internacional
- PCL Papel de la Comunidad Local
- PEI Proyecto Educativo Institucional
- PEN Papel de las Políticas Educativas Nacionales
- PISA Programme for International Student Assessment
- PNB Programa Nacional de Bilingüismo
- PPP Preparación Profesional de los Profesores
- PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
- SEP Secretaría de Educación Pública
- TIC Tecnologías de la información y la comunicación
- TEFL Teaching English as a Foreign Language
- TESL Teaching English as a Second Language
- TESOL Teaching English to Speakers of other Languages
- TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study
- UCLA Universidad de California de los Ángeles

- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- USAID La Agencia de EE. UU. para el Desarrollo Internacional
- USIS United States Information Agency

Lista de figuras

Figura 1	
Evolución de los puntajes de inglés en las pruebas Saber 11 según Sánchez (2013) y Alonso et al. (2017).....	41
Figura 2	
Resultados de las pruebas Saber 11 entre el 2017 y el 2021.....	45
Figura 3	
Modelo de interacción del aprendizaje, enseñanza y principios del lenguaje de Mackey (1970)	51
Figura 4	
Modelo del proceso enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas según Strevens (1977).....	53
Figura 5	
Modelo de enseñanza-aprendizaje según Stern (1983).....	55
Figura 6	
Modelo de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras según Bastidas (2016).....	59
Figura 7	
Efecto del Ambiente de Aprendizaje en el Aula sobre el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes	99
Figura 8	
Efecto del currículo institucional sobre el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes.....	111
Figura 9	
Efecto de las circunstancias deficitarias de la comunidad local sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes.....	115

Figura 10	Efecto de las políticas educativas nacionales sobre el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes	122
Figura 11	Efecto de la valoración de la tarea sobre el nivel de aprendizaje del inglés.....	143
Figura 12	Efecto de los factores afectivos sobre el nivel de aprendizaje del inglés.....	151
Figura 13	Efecto de los factores lingüísticos sobre el nivel de aprendizaje del inglés	154
Figura 14	Efecto de los mecanismos de aprendizaje sobre el nivel de aprendizaje del inglés.....	159
Figura 15	Categorías del contexto sociocultural y educativo que inciden favorablemente en el nivel de AILE.....	166
Figura 16	Factores internos y mecanismos de aprendizaje que inciden favorablemente en el nivel de AILE	171
Figura 17	Síntesis de factores externos e internos que inciden favorablemente en el nivel de AILE del bachillerato	173
Figura 18	Marco conceptual del proceso de AILE	186
Figura 19	Representación de la teoría inicial sobre el bajo nivel de aprendizaje del inglés en el bachillerato colombiano.....	204

Lista de tablas

Tabla 1	Problemas que enfrentan los profesores de inglés en Colombia....	32
Tabla 2	Frecuencia de problemas indicados por los profesores de Caldas....	34
Tabla 3	Problemas más frecuentes en el proceso de enseñanza en el Departamento de Nariño, Pasto Colombia.	35
Tabla 4	Equivalencia de los niveles del ICFES con los del MCER.....	40
Tabla 5	Evolución de los puntajes de inglés en las pruebas Saber 11 según Sánchez (2013) y Alonso et al. (2017)	40
Tabla 6	Resultados promedio de la prueba de inglés de los bachilleres de Colombia y de Pasto entre 2014 y 2017 (ICFES, 2017).....	42
Tabla 7	Resultados de las pruebas de inglés de los bachilleres colombianos y de Pasto, del calendario A, discriminado por niveles según la escala del ICFES	43
Tabla 8	Comparación entre el inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera	60
Tabla 9	Factores externos e internos percibidos por los estudiantes, ordenados de mayor a menor grado de incidencia sobre el nivel de AILE, según las medias aritméticas.....	175

Acerca del autor



Es Profesor Jubilado en calidad de Titular de la Universidad de Nariño, institución en la que laboró entre 1978 y 2023. Su preparación académica incluye una maestría en Lingüística y Metodología de la Universidad de Ohio, Athens, OH, USA, una maestría en Lectura y Escritura y un Doctorado en Lenguaje, Aprendizaje y Literacidad de la Universidad del Sur de California, Los Angeles, California, USA (1995-1999) y un Postdoctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España (2010-2013). Actualmente es Director del Grupo GICIL categorizado en A por Minciencias y Director de la Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje desde el 2002.

èditorial

Universidad de **Nariño**

Año de publicación: 2025
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

La persistencia de los bajos resultados en el nivel de aprendizaje del inglés demostrados en las pruebas aplicadas por el ICFES anualmente, por el MEN en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo y por algunas pruebas informales aplicadas en las universidades del país, motivó la realización de la investigación, la cual contó con la colaboración de la Dra. Gaby Muñoz Ibarra, en calidad de co-investigadora y de los estudiantes monitores Deisy Mora, Jessica Bravo y Brayan Acosta.

El principal propósito del estudio, que se reporta en el libro, fue comprender el problema antes indicado a través de los testimonios de los propios protagonistas (estudiantes del grado 10 y 11, profesores de bachillerato y egresados de los colegios de la ciudad de Pasto), quienes lo habían experimentado y observado en los salones de clase de 13 Instituciones Educativas Municipales (IEM), ubicadas en cada una de las 12 comunas de la ciudad (Bastidas y Muñoz, 2018).

La Metodología utilizada se fundamentó en la combinación de los paradigmas interpretativo y positivista y en los enfoques cualitativo y cuantitativos. Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista y el cuestionario aplicados a 58 estudiantes de los grados 10 y 11 de los colegios de la ciudad de Pasto, ciudad ubicada en la Sur-occidente de Colombia, a un grupo de 25 profesores de inglés del bachillerato y a otro grupo representativo de 68 egresados de bachillerato, que estaban estudiando los programas de Licenciatura en Idiomas de la Universidad de Nariño en el 2017 (Bastidas y Muñoz, 2018). Luego, en el 2018, se aplicaron dos cuestionarios de 80 afirmaciones para que una muestra de 113 estudiantes bachilleres y 25 profesores seleccionen su percepción del grado de contribución de un determinado factor para lograr un mejor aprendizaje del ILE (Bastidas y Muñoz, 2020).

El libro incluye 7 capítulos, además de la introducción y las conclusiones. En el Capítulo 1 se proporcionan evidencias de la persistencia del problema del bajo nivel de aprendizaje del inglés al término del bachillerato a lo largo de la historia de la enseñanza del inglés en Colombia; en el Capítulo 2 se describen los Modelos del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Segundas que se han propuesto a nivel internacional y nacional. Mientras en el Capítulo 3 se reportan y analizan los Factores Socioculturales y Educativos que inciden en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera según los participantes de la investigación, en el Capítulo 4 se reportan y analizan los Mecanismos y Factores Internos que inciden en el mismo proceso desde un enfoque cualitativo. En el Capítulo 5 se reportan y analizan los factores que contribuyen al Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, según la percepción de los estudiantes y profesores de bachillerato, con base en un enfoque cuantitativo. Con base en los hallazgos de los tres capítulos anteriores en el Capítulo 6 se proporcionan los fundamentos teóricos para la comprensión y explicación inicial del bajo nivel de aprendizaje del inglés en un contexto de lengua extranjera. Finalmente, el Capítulo 7 se dedica al Papel de los Actores y Organismos Internacionales sobre las políticas educativas de un país, en general, y sobre los currículos de inglés en particular.

ISBN: 978-628-7771-70-3



9 786287 771703



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1904

ai

Universidad de Nariño

ACREDITADA EN ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 000022 - ENERO 11 DE 2023

120 años

Universidad de Nariño

editorial

Universidad de Nariño