



Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: Estudio de caso de un colegio bogotano

Roberta Flaborea Favaro

Universidad de los Andes, Colombia (r.flaborea75@uniandes.edu.co)

*It's much more than language.
(Cummins, s. f.)*

INTRODUCCIÓN

La alineación entre las políticas educativas generales y las internas de una institución en particular, que en gran parte han sido formuladas de manera idealizada por las directivas escolares, así como en las prácticas pedagógicas, ejercidas por el cuerpo docente en su día a día, es un tema de gran tensión en muchos colegios. Aunque se presupone que hay un entendimiento general implícito entre los agentes escolares, que incluye a estudiantes y padres de familia, acerca de qué se espera de la educación, de la filosofía educativa y de la misión del colegio, al igual que de sus prácticas pedagógicas, objetivos, metodologías y enfoques, en determinadas instituciones educativas se percibe, por diversas razones, una constante falta de entendimiento en cuanto a este asunto.

Con base en el problema planteado, el objetivo principal de este artículo es abordar el tema de las políticas y prácticas pedagógicas desde el punto de vista de un colegio bogotano de clase media alta, proponiendo discutir y analizar este asunto en particular, tan relevante para muchas instituciones escolares. El trabajo se enfoca en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria, en este caso el inglés. Posteriormente, se discuten las implicaciones pedagógicas para el colegio y se proponen algunas posibles alternativas para aliviar esta tensión.

Este trabajo investigativo se originó como parte de un estudio emprendido por el Grupo de Investigación en Educación para el Bilingüismo y Multilingüismo del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), de la Universidad de los Andes, centrado en inquietudes en el campo de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, además de cuestionamientos personales de la investigadora en relación con este tema, ya que por su experiencia y

observaciones en varios colegios colombianos y brasileños se constata la constante y persistente tensión entre políticas y prácticas pedagógicas, lo que se idealiza y lo que se ejecuta, no sólo en el área de lenguas, sino en otras asignaturas, y las pocas alternativas de solución claras y palpables a este problema que se han tenido en cuenta, ya que algunas instituciones escolares consideran que la oposición entre estos dos elementos es algo inevitable.

Se considera que ésta es una temática relevante, de gran actualidad entre colegios y la academia, y se juzga compleja no sólo en Colombia, sino en muchos otros países de Latinoamérica. Se espera que este artículo aporte a la discusión del tema y arroje luces acerca de posibles alternativas de solución exitosas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios no bilingües o de intensificación en lengua extranjera, aunque el tema es relevante y válido para todas las instituciones escolares. Los siguientes aspectos teóricos se tendrán en cuenta para alimentar la posterior discusión y análisis del tema, así como las conclusiones y recomendaciones.

ASPECTOS TEÓRICOS

En esta sección se presentan algunos aspectos teóricos clave para el entendimiento de la relación existente entre las *políticas institucionales* y las *prácticas pedagógicas* desempeñadas en el día a día por los profesores del área de inglés. Para esto, se entiende que dentro del salón de clase se concretan intencionalmente o no relaciones de poder entre el profesor, los estudiantes y el conocimiento construido. David, Garside y Rinvoluti (1998) ilustran dos posibles concepciones y prácticas educativas creadas por los profesores: *la pedagogía del tener* y *la pedagogía del ser*. En estas relaciones se nota la dicotomía entre las prácticas pedagógicas aplicadas por cada uno de los profesores. Pensando en la alineación de prácticas y políticas educativas, las acciones desarrolladas por los profesores dentro del salón de clase podrían no corresponder a las políticas educativas idealizadas por los colegios. Como consecuencia, se dificulta la alineación entre estos dos elementos clave para la construcción de conocimiento con sus estudiantes. Como posible solución a este problema se plantea el concepto de *empoderamiento* (de Mejía y Tejada, 2002), en el que debe existir el intercambio y construcción de ideas entre los agentes educativos involucrados, principalmente directivas, profesores y estudiantes, para así poder apropiarse de forma coherente, eficiente y eficaz de las herramientas pedagógicas desarrolladas por todo el equipo. Se entiende en este trabajo que lengua es poder y, por lo tanto, que hay relaciones mucho más complejas que solamente el aprendizaje de la lengua (Cummins, s. f.).

Evidentemente este artículo tiene una gran preocupación por las acciones desarrolladas por los profesores dentro del salón de clase, como los *inputs* de calidad ofrecidos a los estudiantes (Cosh, 2000), por el éxito o el fracaso de las actividades propuestas, y el manejo de las *temáticas culturales* (Braz, 2007), dado que se cree que lengua y cultura están directamente relacionados, lo que servirá de ejemplos a lo largo de la siguiente discusión.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA

En las últimas décadas, con el aumento significativo del fenómeno de la globalización y el creciente intercambio económico y político con Norteamérica, el uso del inglés está ganando importancia gradual en el contexto colombiano. Como consecuencia, la enseñanza del inglés en este país es cada día más solicitada por la elite bilingüe (López y Sosa Ortiz, 2004), pues se cree que esta lengua en especial es una herramienta de ascenso, promoción social, o un *commodity* (Valencia Giraldo, 2008) para el futuro de los hijos.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua (2002), el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una determinada lengua extranjera es dar parámetros para que el estudiante haga uso de la lengua en situaciones de uso de ésta, por medio de las competencias comunicativas y lingüísticas, es decir, el hablar, leer, escribir y escuchar, en diferentes contextos y bajo diferentes condiciones para que el estudiante se prepare para hacer frente a distintas situaciones y pueda actuar dentro de realidades comunicativas.

Por otro lado, Cummins (s. f.), afirma que lengua es poder. Para este autor, remitiéndose a Paulo Freire, teórico brasileño, los estudiantes deben tener la posibilidad de leer el mundo. A través de la lengua se posibilita, no solamente la “lectura de la palabra”, sino la “lectura del mundo”; vista ésta desde una visión crítica con relación a las estructuras de poder presentes en la sociedad. Cummins argumenta que la pedagogía transformadora, entendida como las relaciones entre educadores y estudiantes, debe fomentar la creación colaborativa de poder y debe estar presente en las actividades desarrolladas a lo largo de la escolarización.

POLÍTICAS INSTITUCIONALES

En un estudio realizado en un colegio bilingüe en Cali, Buitrago (2002) llegó a la conclusión de que los aspectos propios de las culturas enseñadas por el colegio y las políticas institucionales con relación a este tema son más de interpretación de los profesores que algo institucional. Para la autora, los profesores inferían el trabajo que deberían ejercer en el colegio, a veces de manera errónea, ya que éste no estaba establecido formalmente en los documentos pertinentes.

En este trabajo investigativo se considera que las políticas institucionales escolares, también conocidas como el PEI escolar, deben ser los elementos centrales, claves y principalmente guías para el desarrollo del trabajo pedagógico. Por medio de los documentos oficiales del colegio los profesores son guiados en su quehacer pedagógico. Se considera que los documentos deben ser redactados de manera colectiva entre los profesores y directivas para que puedan, no solamente asimilar sus conceptos, sino hacer parte del proceso de

construcción de sus propios trabajos. Así, para este estudio es de extrema importancia la noción de *empoderamiento*, entendida como:

The process through which the participants become conscious of their capacities, potential, knowledge and experiences in the area, so that they can assume responsibilities in the development of autonomy and full participation in decision-making, not only during the research process, but also in the following phases of assessment and modification of the proposals in the light of the changes and new advances in national educational policies. (de Mejía y Tejada, 2002)

Para de Mejía y Tejada (2002), aquellos modelos que tienen en cuenta el empoderamiento promueven la participación, la autonomía, la autogestión y, de manera especial, la identificación, el análisis y la solución de los problemas por parte de los profesores. En este sentido, el *empoderamiento* puede ser una alternativa para poder alinear políticas y prácticas pedagógicas en las instituciones escolares.

ROL DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA EXTRANJERO Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

David, Garside y Rinvolucrí (1998) ilustran dos posibles concepciones acerca de los profesores de lenguas y sus creencias pedagógicas: *la pedagogía del tener* y *la pedagogía del ser* (tabla 1).¹

Table 1. Concepciones sobre los profesores de lenguas

A pedagogy of having	A pedagogy of being
Hierarchical relationship	Empathetic relationship
Teacher imposes, controls, demand responses	Animator suggests, and responds to demands
Vertical transmission of intellectual understanding	Horizontal expansion of practical knowledge
Teaching on a conscious level	Conscious and unconscious learning
Language learnt, transmitted by textbook	Language lived, approached through experiences

En la tabla 1 se pueden visualizar las posibles diferencias pedagógicas asimiladas por los profesores de lenguas. Se supone que en la primera postura, la pedagogía del tener, las demandas del estudiante son poco consideradas, hay la imposición por parte del profesor, como poseedora del saber. Por otro lado, la pedagogía del ser lleva a los alumnos a construir sus propios conocimientos y el profesor es considerado un guía en este camino. El rol del profesor en estas dos situaciones pedagógicas es distinto y depende de la postura y enfoque

¹ No se tradujo el texto en inglés al español por no comprometer las ideas del autor.

del colegio con relación a la lengua. Así que pensar en las acciones del profesor dentro del salón de clase, sus planeaciones, elaboración de actividades, entre otros, es pensar en la postura que tiene sobre la lengua y frente a su adecuación a las políticas institucionales del colegio.

CARACTERÍSTICAS DEL INPUT DADO POR LOS PROFESORES

Investigaciones recientes muestran la importancia del *input* dado por el profesor para el desarrollo lingüístico del estudiante (Cosh, 2000). El profesor puede ser considerado como uno de los principales agentes de avance en términos lingüísticos y es por este motivo que su habla, aquí llamado *teacher talk* (Cosh, 2000), es considerado uno de los elementos fundamentales en la construcción de la lengua. Es por medio de este mecanismo que ocurren una serie de modificaciones lingüísticas en la interacción que mantiene la comunicación, y que ayuda al alumno a entender lo que se habla, desarrollando una competencia comunicativa y posibilitando la interacción. El *input* comprensible, oral y escrito, además de respetar al alumno todavía no fluido en la lengua, lo inserta en un ambiente inclusivo y cómodo, pues en los primeros momentos del aprendizaje el estudiante se siente muy confundido y sin ayuda, no puede ubicarse. Este mecanismo incluyente puede ser considerado fundamental para motivar al estudiante y traerlo a la comunicación por medio de una ayuda planeada.

Lo mencionado anteriormente está directamente relacionado con el éxito o fracaso de la actividad planteada por el profesor, ya que el uso de estrategias pedagógicas de acuerdo con el *teacher-talk* ayuda o no al estudiante a hacer relaciones entre el significante y el significado.

Se puede entender que el éxito del aprendizaje se encuentra en el manejo de clase usado por el docente y las interacciones sociales que ocurren a lo largo del proceso educativo. Además, los aprendices solamente cometen errores, clave para el proceso de aprendizaje, si hay la posibilidad de participación activa en el salón de clase. Así, a partir de la posibilidad de crear momentos de participación de los estudiantes, tendrá sentido el proceso de aprendizaje. Al interactuar con los compañeros, con la profesora, entre otros, es decir, los agentes involucrados en el aprendizaje, se hace viable la *negociación de significados* (Met, 1999) y, consecuentemente, el aprendizaje se torna más significativo y substancial. Es importante mencionar que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de colaboración, de enviar y recibir mensajes comprensibles

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y ENSEÑANZA DE LA CULTURA

Si lengua es poder, como afirma Cummins (s. f.), cuando la escuela adopta una postura frente a lo que se va a enseñar, significa que prioriza determinados contenidos en función de otros. Esto quiere decir que si el alumno se le enseña a pensar críticamente acerca de un determinado tema, posteriormente también podrá mirar otros temas de manera crítica. Consecuentemente será un adulto más analítico y atento a determinados parámetros de su

cultura y de su sociedad, además de más consciente de sus necesidades frente a determinado problema.

De acuerdo con Braz (2007), cada lengua procura representar las culturas que la forman y deforman, y generan enfrentamientos entre lo que cada una trata de representar. Éste enfrentamiento entre diferentes representaciones lleva a formular dos planteamientos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras:

1. El lenguaje no puede reducirse a una simple herramienta de comunicación. Se trata de un elemento de construcción de sentido en la medida en que es un vehículo de expresiones socioculturales y un sistema de valores. Esto implica que el profesor de una disciplina no lingüística en lengua extranjera se convierte en un mediador entre dos lenguas y dos culturas.
2. Se cree que el acercamiento al conocimiento de una cultura en una lengua extranjera se hace posible al considerar la construcción de un discurso ideológico, al develar las condiciones históricas de las formaciones discursivas. La capacidad de producir y comprender información a través de una lengua extranjera, no sólo implica el cambio de una lengua o el cambio en un sistema lingüístico, sino que también es un avance hacia otro sistema socio-cultural. Según Braz (2007), tomar las representaciones que se vehiculan en una lengua es valioso para un currículo que transversalmente se nutre de otras expresiones socioculturales.

MÉTODO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Como metodología utilizada para la recolección de datos en el Colegio Fluminense² se optó por un diseño de recolección y análisis de datos cualitativo, para entender más a fondo las problemáticas vividas por los participantes en el estudio. El objetivo principal de esta recolección fue determinar las categorías de análisis que permitieran hacer un diagnóstico de la situación actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria en la institución escogida. Además, con el objetivo de establecer validez y confiabilidad, los datos fueron recolectados de diversas fuentes:

1. Observaciones de clases de inglés (*Focused observation* [Jäger, 1997]), llevadas a cabo a finales del segundo semestre del 2009, más específicamente hacia finales de octubre, en el Colegio Fluminense, en Bogotá, Colombia. Se escogieron aleatoriamente muestras de los tres cursos de cada año de primaria. Estas se hicieron durante una semana seguida en las clases de inglés en un curso de los grados 1º, 3º y 5º, para un total de diez clases. El objetivo principal fue caracterizar aspectos de los procesos de enseñanza y

² Para efectos de este artículo, el nombre real del colegio que se tomó como estudio de caso se cambió a Colegio Fluminense, nombre ficticio, con el fin de proteger la confidencialidad de la información.

aprendizaje de estos cursos, la manera como las profesoras trabajan los tópicos enseñados, sus metodologías y enfoques, además del trabajo realizado por los estudiantes dentro del salón de clase.

2. Observación de los recursos didácticos disponibles para los estudiantes en español y en inglés, realizada en las instalaciones de primaria del colegio: la biblioteca, el salón de los profesores, el salón de profesores de inglés y los salones de clase en que se llevaron a cabo las observaciones. El objetivo principal fue dimensionar los recursos con que cuenta la institución para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
3. Entrevistas, realizadas a dos profesoras de inglés (1° y 3°), la coordinadora del área de inglés, y el rector, con el objetivo de diagnosticar las políticas institucionales, percepciones, opiniones y sentimientos frente al trabajo desarrollado con la lengua inglesa. La idea fue realizar un contrapunto entre las percepciones algo idealizadas de las políticas educativas del colegio, materializadas por los discursos inherentes al PEI, del rector y de la coordinadora, y la percepción y sentimientos de los profesores que ejecutan el trabajo pedagógico.
4. Documentación del colegio, como el PEI, muestras de actividades, documentos de proyectos del colegio, entre otros, con el objetivo de entender el rol que representan estos instrumentos dentro de los procesos de enseñanza.

Los datos cualitativos se analizaron usando el método interpretativo de Hatch (2002) y para su codificación se siguieron las siguientes etapas:

- Se transcribieron todas las entrevistas y las notas de campo en archivos con formato Word®.
- Se organizaron todos los datos de acuerdo con su temporalidad de recolección.
- Se leyeron minuciosamente los datos para su mejor comprensión.
- Se hizo una codificación abierta (Flick, 2004), que permitió que los códigos emergieron de los datos.
- Se hizo una lista de todos los códigos y categorías emergentes y se verificaron con más datos recolectados, comprobando o no su pertinencia.
- Se inició el proceso de comprensión de los hallazgos y se dio comienzo al proceso de escritura del artículo.

Como categorías emergentes de los datos se puede citar las principales: *política lingüística, trabajo pedagógico del área de inglés, ser bilingües, prácticas pedagógicas en el Colegio Fluminense y aspectos culturales*. A continuación, estas mismas categorías son analizadas en mayor profundidad con el apoyo del marco teórico.

ASPECTOS ÉTICOS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los aspectos éticos fueron tenidos en cuenta en esta investigación. La participación en el estudio fue voluntaria; se les informó a todos los participantes sobre los objetivos del estudio y se obtuvo la autorización informada de todos ellos. Todos los colaboradores de este estudio tenían el derecho a retirarse en cualquier momento sin que esto tuviese consecuencias. De igual manera, se garantizó el carácter confidencial del estudio en relación a la identidad de sus participantes y de la institución.

Una posible limitación para la investigación son los pocos documentos institucionales obtenidos del colegio. Aunque solicitados, algunos no fueron entregados al equipo de investigadores. Además, en el momento de la recolección de los datos estaba siendo elaborada la política de lenguas y tampoco se tuvo acceso a éste documento.

CONTEXTO

El Colegio Fluminense, objeto de estudio de esta investigación, conforme a su PEI, es privado, no bilingüe, atiende a estratos 5 y 6 y está ubicado en la ciudad de Bogotá. De acuerdo con la entrevista realizada a la coordinadora, sus estudiantes y profesores son mayoritariamente colombianos, cuya lengua materna es el español. Sin embargo, su rector, acotó que trabajan en el colegio algunos profesores bilingües o nativos de habla inglesa. Estos profesionales en su gran mayoría trabajan con los grupos de bachillerato. En primaria los profesores, en el momento de la recolección de los datos, eran mayoritariamente colombianos, licenciados en lengua inglesa, de acuerdo con su coordinadora de área.

Desde la perspectiva histórica (PEI), el colegio fue fundado por un grupo de educadores colombianos que tenían como orientación filosófica el constructivismo, entendido este concepto, de acuerdo con su PEI, como el dar a los estudiantes la posibilidad de descubrir por sí solos y así poder crear conocimiento. De acuerdo con el mismo documento, el rol del profesor, en este sentido, es el de orientar y guiar desde temprana edad a los niños y jóvenes, permitiendo crear seres íntegros, autónomos y capaces de liderar sus propias vidas. Con vista a estos objetivos, la metodología de trabajo del colegio está constituida por los proyectos educativos que se originan y se orientan desde los intereses de los estudiantes, también llamados “centros de interés”, y que guían las diversas asignaturas, incluyendo el inglés.

RESULTADOS OBTENIDOS

POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL COLEGIO FLUMINENSE

Según las entrevistas realizadas al rector y a la coordinadora de inglés y el análisis del PEI, se evidencia el reconocimiento de la importancia del idioma extranjero, en este caso el inglés, como un conocimiento importante para, además de acceder a otras culturas, poder reflexionar y reafirmar acerca de la propia cultura colombiana. De otra parte, se considera que el estudiante del Colegio Fluminense al finalizar sus estudios de bachillerato será capaz de reconocer los valores y la cultura de la sociedad en que vive y de participar en el conocimiento de otras, sin olvidar los valores propios, como se afirma en el PEI. En este sentido, el colegio reconoce la comunicación en la lengua inglesa como clave para la vida social y laboral en Colombia. De acuerdo con su rector “el inglés es un *comóдите* y no la espina vertebral del currículo”. Por *comóдите* el rector entiende una ganancia para el estudiante, quien puede construir conocimiento con el aporte del inglés porque tiene acceso a conocimientos variados elaborados en otros países; además de que tiene la posibilidad de desempeñarse de manera satisfactoria en su vida laboral y social.

Pensando en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, de acuerdo con su PEI, el colegio la considera semejante, en términos de construcción de conocimiento, a la lengua materna: resalta la importancia de un contacto inicial para poder construir con base en sucesivas aproximaciones a la lengua y así poder avanzar en la construcción de los conocimientos. Por ejemplo, según el PEI, los profesores de preescolar desarrollan principalmente un trabajo de oralidad con sus estudiantes. En primaria se considera que el estudiante usa el vocabulario aprendido en diferentes contextos de manera oral y en tercero, se espera que el estudiante sea apto para expresarse en la lengua escrita, al principio con palabras hasta llegar a cuentos cortos. Para alcanzar al uso “real” de la lengua, el estudiante debe estar en “continuo intercambio de significados y significantes entre los idiomas” (PEI) — lengua materna y lengua extranjera— y en continuo contacto con su grupo social. Para el colegio, es en el contacto social en que se apoya al estudiante en la construcción de significados para adquirir la lengua extranjera.

Con relación al enfoque pedagógico empleado por el colegio en la enseñanza de lengua inglesa, establecido en el PEI y de acuerdo con entrevista realizada a la coordinadora de inglés, el enfoque *comunicativo* es el más utilizado en la práctica docente en la institución educativa. Por comunicativo el colegio entiende, según su PEI, el logro de un “desempeño real” en cuanto a la lengua extranjera, considerado como un posible enfrentamiento a situaciones sociales auténticas, donde el estudiante pueda acceder con éxito. Esto, de acuerdo con sus políticas educativas, ocurre a medida que el estudiante construye, de manera guiada, la lengua extranjera a lo largo de la escolarización. Para lograr estos objetivos, el colegio presupone la interrelación de las cuatro habilidades comunicativas, todas de igual importancia, hablar, leer, escribir y escuchar (Krashen, 1981). Por este motivo, existe la necesidad de trabajar las cuatro

habilidades en una misma clase, aunque son enfocados de diferentes maneras en los distintos grados.

Por lo mencionado, el Colegio Fluminense considera que “la lengua permite una interpretación subjetiva de las experiencias cotidianas por las cuales pasan sus estudiantes” (PEI), entendida por esta investigación como los cambios desencadenados por el aprendizaje de la segunda lengua, desestabilizando los conocimientos previos para poder construir, con base en éstos, nuevos conocimientos. Por este motivo, el colegio considera necesario, en el aprendizaje de un segundo idioma, proporcionar prácticas y experiencias de interacción social entre los estudiantes, de acuerdo con el PEI, como: exposiciones, juegos, lecturas, charlas, momentos de compartir actividades entre parejas y grupos, viajes al extranjero, etc. Esto puede ser considerado clave para el desarrollo de la lengua extranjera.

Con relación a este tema, según la entrevista contestada por la coordinadora del área, se considera que cada profesor está apto para desarrollar la(s) metodología(s) en concordancia con las características de sus grupos, y los profesores deben hacer un diagnóstico de sus estudiantes para poder implementar la aproximación a la lengua extranjera en forma más adecuada. Por lo tanto, de acuerdo con la coordinadora de inglés y el PEI, la metodología llamada “eclética” es juzgada como la más viable; es decir, dependiendo del grupo, del interés y de la motivación individual de los estudiantes y de la forma como ellos se relacionan con la lengua, el profesor escoge el tipo de trabajo que desarrollará, en otras palabras, la manera como el conocimiento va a ser construido en determinado grupo.

EL TRABAJO PEDAGÓGICO DEL ÁREA DE INGLÉS

Como se ha mencionado, es de resaltar que los cursos de inglés empleados en el colegio están directamente relacionados con los otros proyectos educativos interdisciplinarios, también llamados *centros de interés* (entrevista con profesoras). Esta relación se observa en la forma como se trabaja los contenidos de la lengua en la asignatura a lo largo del semestre. Por ejemplo, la profesora de inglés de tercero de primaria explica en la entrevista que la lengua inglesa no es una asignatura aislada del resto de materias:

Entonces si tengo que desarrollar, por ejemplo, el tema relacionado con *personal information* o *places*, lo que sea, yo sigo desarrollando. Llega un momento en que esos intereses que ellos tienen me sirven para poner a jugar todo lo que hay en el área. O sea, para poder estructurarlo. Este año, por ejemplo, el proyecto que trabajamos fue humedales. Todas las áreas. Humedales se formó como tema transversal. Y todas las áreas íbamos llegando a trabajar ese tema, pero teníamos en cuenta nuestros contenidos

De esta manera, se considera que la asignatura de inglés aprovecha las temáticas de los grandes proyectos del nivel para poder expandir vocabulario, trabajar las estructuras de la lengua y avanzar en la construcción de conocimientos de esta área.

Es de resaltar que el colegio, por tener bases filosóficas constructivistas, de acuerdo con su PEI y a las observaciones realizadas, reconoce la diversidad de sus estudiantes en cuanto al conocimiento construido de la lengua extranjera. Por este motivo, en todas las clases de inglés los grupos son divididos en dos, según la experiencia y aproximación del estudiante a la lengua extranjera. Los profesores afirman en la entrevista que esta estrategia es una de las empleadas para motivar al estudiante, ya que se considera que cuando el estudiante está interesado y motivado aprende más y mejor. También por esta razón, según lo dicho por los profesores, los proyectos transversales son enfocados en los intereses de los estudiantes, en los que se supone que existe la relación de la lengua con sus vidas diarias y así se reconoce la necesidad del uso del segundo idioma.

Es importante anotar que el Colegio Fluminense, en el momento de la recolección de los datos y de acuerdo con la coordinadora, estaba construyendo un plan denominado “auto sostenible”, en el que se pretendía estandarizar algunas normas del área de inglés para todos los profesores del área debido a la continua rotación de docentes en la institución. De hecho, en el momento de la recolección de los datos, la profesora de quinto de primaria era nueva en colegio y justificaba sus prácticas pedagógicas, en las observaciones realizadas, en el desconocimiento de las formas de trabajo en el colegio, debido a que recién se integraba al grupo docente. Con la idealización de este plan, la coordinadora de inglés se preocupaba por estructurar el área porque:

El colegio quiere que el área sea perfectamente construida y que esta área esté completamente constituida y que esté dando unos resultados que sean un poco más tangibles hacia afuera. Porque al interior del colegio y para los estudiantes y profesores están haciendo cosas, pero los papás aún se resisten a creer que esto sea posible.

En el fragmento anterior se nota la tensión existente entre los actores escolares, en este caso entre los padres de familia, que poco creen en el trabajo desarrollado por el área de inglés, y el colegio, que afirma que el área está construyendo conocimiento junto a sus estudiantes. Por lo tanto, se puede constatar que se pretende que, en un corto plazo, el área de inglés gane importancia frente a las otras asignaturas del colegio, ya que, de acuerdo con lo manifestado por el rector, algunos estudiantes siguen con la percepción de que la asignatura de inglés es de “segunda” y no es vista con gran importancia dentro del currículo. Vale la pena mencionar que la gran mayoría de los estudiantes tienen acceso a materiales didácticos como: software, CD, DVD, libros, además de clases de inglés en instituciones especializadas y viajes a países anglohablantes. Así que el aprendizaje de inglés tiene el aporte de acciones y recursos familiares, lo que puede favorecer el trabajo del área de inglés en el colegio.

Con relación al trabajo con la cultura extranjera, se considera en este artículo que el aprendizaje de una lengua está asociado al aprendizaje de la cultura extranjera (Braz, 2007). Estos dos elementos son considerados indisolubles y clave para el entendimiento de la propia identidad colombiana y deben hacer parte del currículo del área de inglés. De acuerdo con el material y a las prácticas docentes en el Colegio Fluminense, no se observó un trabajo

constante en el salón de clase en este sentido ni tampoco se constató la preferencia por una cultura angloparlante.

SER BILINGÜES

Con relación al bilingüismo, es importante anotar que en el PEI se justifica el motivo el cual el colegio no tiene como intención volverse bilingüe. Según este documento:

La enseñanza de los idiomas extranjeros en el Colegio Fluminense, está encaminada a formar ciudadanos globales. Convertir en bilingües los colegios es un esfuerzo legítimo, pero a nuestro entender, equivocado porque el bilingüismo produce casi irremediamente un desvanecimiento cultural.

Por el fragmento anterior, se entiende que los colegios bilingües pueden no valorar la cultura local, lo que no se pretende en el Colegio Fluminense y de hecho lo realizan, dadas las observaciones y discursos recolectados.

De igual manera, sin ser cuestionados, el rector y la coordinadora ofrecieron sus opiniones al respecto. Según ellos, el colegio considera el bilingüismo español-inglés un esfuerzo equivocado ya que “no hay doble perspectiva de nutrición mutua de las lenguas” (rector), entendido por nosotros como el aporte dado por el segundo idioma al entendimiento de la cultura de la lengua materna. De acuerdo con él, la política del colegio consiste en “ir contra la cultura imperativa” en Colombia, donde la gran mayoría de los colegios proponen ser bilingües sin haber tenido una discusión profunda al respecto. Para el rector, valorar la lengua no es solamente escribir *main office* o *library* en sus puertas, sino valorar la identidad ajena y la colombiana, idea que no encaja en los principios establecidos por los fundadores del Colegio Fluminense.

Más que ser bilingües, el rector afirma, que el colegio promueve a lo largo de la escolaridad, algunas medidas para fomentar el uso del inglés en situaciones sociales consideradas “reales” o “auténticas”, como viajes internacionales a países angloparlantes, asambleas con los estudiantes en interacción con otros países, como la simulación de las Naciones Unidas, evaluaciones estandarizadas orientadas por el British Council, entre otras acciones realizadas con el objetivo de fomentar y expandir el uso del inglés. El rector enfatiza que la idea principal no es solamente apropiarse mejor de la lengua extranjera, sino estar inmerso en una cultura diferente de la propia. Con respecto a esto y con relación al viaje para el país anglohablante, el rector afirma:

Pero queríamos hacerlo sin que se note mucho, digamos no queremos que sea una experiencia del inglés, sino que sea una experiencia de vivir en otro país, de ver otra cultura, mayoritariamente democrática, un país donde no hay las zanjas sociales tan graves como tienen nuestros países usualmente. Y que todo eso ocurra en inglés. ¿Dónde está tu

hijo? Estudiando inglés en Canadá. No. Está viviendo en la familia canadiense, yendo en los colegios públicos canadienses y todo eso es en inglés por supuesto. Tiene ese transfundo.

Consecuentemente, se puede observar la postura firme del colegio con relación al perfil de estudiantes que quiere formar y el rol de la lengua inglesa en la formación de sus estudiantes: reflexionar acerca de la cultura del estudiante y la cultura ajena. En este sentido, se nota la alineación entre los discursos encontrados en el PEI y las observaciones del rector y de la coordinadora académica. Como resumen, en la tabla 2 citamos los siguientes elementos centrales en la política educativa para lenguas extranjeras en el Colegio Fluminense.

Tabla 2. Elementos centrales de la política educativa

Visión de la lengua extranjera	Aporte al entendimiento de la lengua materna y de reflexión y valoración de la propia cultura.
Enfoque planteado	El “comunicativo”.
Metodología planteada	La “eclectica”, de acuerdo con cada interés de los estudiantes, de cada grupo y de cada profesor.
Acercamiento a la lengua	Todas las habilidades de la lengua son importantes para la comunicación en situaciones sociales, llamadas en el PEI “reales” Incentivo a prácticas pedagógicas sociales, como juegos, charlas, reuniones, viajes, etcétera. Hay gradual acercamiento a la lengua extranjera, de acuerdo con la edad y el nivel del estudiante con relación al segundo idioma.
Aproximación a la cultura	Incentivo al aprendizaje de la lengua y de las culturas anglohablantes con el objetivo de reflexionar acerca de la cultura colombiana.

Fuente: elaboración propia

A continuación se profundiza en la discusión de los resultados de la observación de las prácticas pedagógicas en el salón de clase y de las entrevistas con las profesoras.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO FLUMINENSE

De acuerdo con la coordinadora de inglés, desde el año de 2002 el Colegio Fluminense contrató un proveedor externo de servicios de lenguas extranjeras y los profesores externos, teóricamente, de conformidad con los principios y objetivos educativos del colegio, dictan las clases de inglés en primaria. Los profesores de lenguas de preescolar y bachillerato siguen siendo contratados por el colegio. Según la coordinadora de inglés, el objetivo de esta contratación fue “entregar una parte del colegio para que ellos se encargaran de la parte de enseñanza y de la parte de los libros y de los programas.” Más allá, el rector afirma que la contratación tiene que ver con que el colegio pueda aprender de profesionales que tienen más experiencia. La idea de contratar la empresa, afirma el rector, es que “vaya poco a poco

desapareciendo y nosotros nos quedemos con la gestión de todo el proceso. De hecho el *outsourcing* tenía siete años, ya van cinco y la idea es que quede tres, dos, uno. Pero hemos aprendido mucho juntos”.

Por ser profesores que no son contratados directamente por el colegio, afirman en entrevista que, a pesar de estar durante todo el día en las instalaciones del colegio, no tienen contacto significativo con los otros profesores del área. Por otro lado, anotan que hablan constantemente con las profesoras titulares de los grupos para poder organizar sus clases y que tienen reuniones quincenales con las profesoras de los niveles de primaria para poder saber cómo y qué están trabajando, ya que el área de inglés se ocupa de los proyectos de las otras áreas.

En cuanto al currículo, de acuerdo con las profesoras, la dedicación de los estudiantes al inglés en los primeros tres niveles de preescolar es de cuatro horas semanales, para un total de 384 horas acumuladas; mientras que en primaria y secundaria, es de 5 horas semanales, para un total de 800 horas en toda la primaria; esta intensidad horaria es considerada por el colegio suficiente para un aprendizaje profundo de la lengua inglesa. La coordinadora espera que al llegar al final de la escolarización, en bachillerato, los estudiantes deben alcanzar el nivel B2, es decir “intermedio superior”, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Este nivel, para la coordinadora, sería suficiente para asegurar un buen nivel comunicativo en situaciones auténticas.

Durante las observaciones, las profesoras estaban trabajando en el fin del año y, por lo tanto, en el cierre de los proyectos llamados por ellas “transdisciplinarios”, lo que fue relevante ya que estaban desarrollando actividades de finalización del grado. En las observaciones, la profesora de primero de primaria hacía dinámicas orales con los estudiantes en las que preguntaba acerca de los contenidos trabajados durante el año; en tercero de primaria la profesora propuso la temática de preferencias (*likes and dislikes*), y en quinto de primaria se trabajaba en vocabulario, escritura y lectura acerca de los mayas, parte del proyecto transversal entre todas las asignaturas.

En cuanto a la relación del inglés con las otras áreas, la profesora de tercero comentó en la entrevista acerca del proyecto de los Humedales en Colombia. Desde el área de inglés se propuso crear un súper héroe de los humedales, como cuenta la profesora:

[En otras áreas] ellos estuvieron visitando varios humedales. Estuvieron mirando las características, cual era la problemática de los humedales, para qué sirven. [...] Y ellos llegaron a conocer y entonces llegaron a la conclusión de que necesitábamos protegerlos. Inglés entró a apoyar el trabajo con proyectos mediante la creación de un súper héroe. Entonces lo describieron, lo dibujaron. Son buenísimos en expresión gráfica, lo dibujaron y empezaron a dar características, primero descripción física, quien es, como está vestido, y luego poderes. Todo eso desde su visión de niños. Y de igual manera la descripción y el trabajo lo hicieron en inglés tomando en cuenta todas las estructuras y el trabajo desarrollado durante todo el año ya formalizándolo a nivel escrito. ¿Cómo trabajamos nosotros? A partir de borradores. El niño necesita manejar la estructura, pero necesita ampliar el vocabulario.

El desarrollo del proyecto para el área de inglés fue determinado por un elemento del proyecto en el que los estudiantes construyeron el súper héroe, desarrollaron sus características en la lengua extranjera y lo dibujaron. Claramente fue un gran desafío tratándose de niños de tercer grado, según la profesora. La estructura de la lengua fue importante para la descripción de los héroes y esto fue realizado a partir de algunos borradores de textos, corregidos y calificados por la profesora. Paralelo a este trabajo, la profesora relata en la entrevista la necesidad de manejar la estructura y ampliar el vocabulario. El trabajo con la estructura, de acuerdo con las observaciones, se realizó con el texto guía y con actividades propuestas ofrecidas por la profesora; como se notó en una de las clases de tercero, en la que los estudiantes trajeron ilustraciones de comidas y comentaron a sus compañeros sí les gustaba o no la comida, practicando la estructura *I like it* y *I don't like it*. Para el trabajo con la estructura de la lengua, los profesores siguieron las guías didácticas de las editoriales Cambridge y Pearson, libros importados de países angloparlantes. Cuando no estaban trabajando en los proyectos, realizaron actividades con los libros didácticos. De igual manera, los hechos históricos y la cultura nacional son relevantes para la realización de los proyectos, como afirma en la entrevista la coordinadora de inglés:

Entonces un proyecto sobre los mitos en Colombia. Entonces los mitos colombianos se hacía la traducción, se trabajaba el vocabulario, con ellos primero, se usaba todo lo que se estaba usando en el proyecto, se acordaban las estructuras y todo este tipo de cosas y entonces la estructura no era que el estudiante supiera que es el verbo "to be" y como se usaba, pero todo ese proyecto se generaba a partir del interés de los estudiantes y nos diera una pauta para ir cogiendo cosas. Entonces queríamos que el niño identificara cosas, cierto vocabulario que ayudara en esta parte o que pudiera expresarse utilizando las estructuras básicas o que tuviera alguna dificultad y paraba por ahí y ayudaba.

Como se dijo, de acuerdo con las entrevistas realizadas, se nota el uso de la lengua inglesa como una forma de entender y profundizar en los aspectos culturales nacionales colombianos. Por otro lado, de acuerdo con Braz (2007), lengua y cultura deben estar unidas, pues es un proceso histórico de construcción social. Aprender lengua y cultura puede significar adentrar a este mundo tan importante para el cuestionamiento de la propia cultura, promoviendo una visión crítica, clave para la promoción del *empoderamiento* (de Mejía, 2006).

A propósito de la metodología utilizada en las observaciones realizadas, las profesoras elaboraron diferentes tipos de actividades distintas. En los niveles tercero y quinto se notó un apego mayor al texto guía, a la escritura y a las actividades individuales, mientras que las clases de primero trabajaron en parejas y grupos y se observaron más lúdicas. Como ejemplo, se podría mencionar la observación de la clase de tercero, en la que la profesora propuso a sus estudiantes responder a algunas preguntas del libro de ejercicios y posteriormente corregirlas entre todos. En el caso del grupo de quinto, la profesora pidió a los alumnos que copiaran del tablero algunas preguntas elaboradas por ella acerca de los Mayas y que las respondieran individualmente. Posteriormente, solicitó a varios estudiantes que las escriban en el tablero y después las corrigieron entre todos. En el caso de primero, la profesora propuso un juego

donde todos los estudiantes dijeron sus comidas preferidas en inglés, así como las de los compañeros.

Con respecto a la lengua inglesa, durante las tres horas observadas en el grupo de tercero, cuando la profesora daba las instrucciones sobre la actividad, explicaba una vez en la lengua extranjera, sin utilizar la lengua materna, ni tampoco usando otros elementos, como mímicas o entonación de voz, que pudieran auxiliar a los estudiantes que menos suficiencia tenían en esta lengua. En relación con este hecho, se constató en la observación que mientras la mayoría de los estudiantes realizaban la actividad del libro, dos de los estudiantes preguntaban a la investigadora qué tenían que hacer. Se notó la frustración de uno de los estudiantes al no entender la consigna de la actividad, escrita en inglés en el libro y explicada en la misma lengua por la profesora, por lo que estaba llorando a escondidas en el fondo del salón de clase donde estaba sentado. No se observó una asesoría específica de la profesora con relación a este estudiante.

Especialmente se evidenció, en la observación, el constante esfuerzo por parte de las profesoras por realizar un *input* comprensible, en el que los estudiantes tuvieran la posibilidad de leer, escribir, escuchar y hablar. Por esto, las profesoras intentaron utilizar la lengua inglesa hablada (*teacher-talk*) durante toda la clase, sin que ocurriera el cambio de código a la lengua materna (*code switching*), de ninguna manera para lograr el entendimiento de parte de todos los estudiantes. La idea, de acuerdo con la entrevista con la profesora de primero, es que los estudiantes “entren en el mundo del inglés en el momento de la clase, como si no existiera el español”. En concordancia con la misma lógica, los estudiantes, principalmente en primero, deben responder en la misma lengua utilizada por la profesora. Como ejemplo, se podría citar la estrategia utilizada por la profesora de primero, realizada durante la observación de clase: cada vez que los estudiantes hablaban en español, ella dibujaba en el tablero un muñeco triste, mientras que cuando hablaban en inglés cambiaba el muñeco a feliz. Las profesoras creen que de esta manera los estudiantes se motivan a hablar únicamente en inglés.

Por otro lado, en la observación, se constató la utilización de la lengua materna cuando se presentaron problemas de disciplina, principalmente con los estudiantes de quinto de primaria. En algunas situaciones la profesora suspendió la actividad y llamó la atención de los estudiantes en español con la intención de que todos se concentraran. Este hecho fue repetido por la profesora más de cinco veces durante una hora de clase. Como conclusión, se podría afirmar que la lengua materna no se utiliza, pero es tenida en cuenta para momentos especiales, de extrema necesidad, como en el caso de la falta de disciplina de los estudiantes.

Se podría pensar que en determinadas situaciones de producción oral en la lengua inglesa por parte de la profesora el *code-switching* —a propósito de traducciones con intenciones pedagógicas específicas por parte del profesor, como afirma de Mejía (2004)— es necesario para insertar al estudiante en el asunto tratado. Esto facilita el entendimiento por parte de los alumnos con menos suficiencia lingüística y disminuye la frustración de algunos estudiantes.

Con relación al *output*, aunque haya pocos estudiantes por grupo, en las observaciones realizadas se notó la poca oportunidad de utilización de la lengua oral, además de la poca interacción entre los estudiantes, entre parejas y entre grupos durante la clase. En primero de

primaria, aunque las sillas y mesas estaban dispuestas en grupos, la actividad propuesta fue desarrollada de manera individual; en tercero de primaria la distribución en el salón fue de a dos estudiantes y el trabajo en algunos momentos fue realizado en parejas; mientras que en quinto de primaria los alumnos se sentaban solos, repartidos por todo el salón.

Con respecto a los materiales disponibles en el colegio para primaria, se comprobó que la mayoría de los recursos didácticos de la biblioteca de primaria están en español; en cambio se observó que el material, como CD y libros, de la sala de reuniones de los profesores de lenguas, lugar donde fueron realizadas las entrevistas con los profesores, está en inglés. No se observó recursos en inglés en el salón de clase, apenas el *English Picture Dictionary*, elaborado por los estudiantes y diccionarios inglés-español y español-inglés disponibles a todos. Por lo tanto, se constata que los estudiantes no tienen acceso en el colegio a gran variedad de materiales y recursos didácticos en la lengua extranjera. En síntesis, en la tabla 3 resumimos los elementos centrales en la práctica docente para lenguas extranjeras en el Colegio Fluminense.

Table 3. Elementos centrales en la práctica docente

Visión de la lengua extranjera	Aporte al entendimiento de la lengua materna y de la propia cultura.
Enfoque planteado	Aunque las profesoras afirmen que utilizan el enfoque comunicativo, en las observaciones fue detectada la centralización de algunas habilidades como escritura y escucha. No utilización de la lengua materna, solamente en situaciones especiales. Empleo de estrategias para el uso del inglés por parte de los estudiantes. Poco <i>code-switching</i> .
Metodología planteada	Se observó que cada profesora tiene su manera de trabajar con los estudiantes: elaboran distintas actividades, distribuyen de diversas maneras a los estudiantes en el salón de clase, trabajan proyectos distintos, entre otros.
Acercamiento a la lengua	No se constató situaciones “reales” de utilización de la lengua, como mencionan las directivas. Sí se constató gradual acercamiento a la lengua extranjera, de acuerdo con el nivel de suficiencia del estudiante.
Aproximación a la cultura	Incentivo al aprendizaje de la lengua extranjera para entender la cultura colombiana. Distanciamiento entre lengua y cultura anglohablante.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se concluirá y se analizarán las implicaciones pedagógicas de acuerdo con los datos recolectados

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En principio, se constata que el Colegio Fluminense tiene una postura definida y sustentada acerca de lo que cree en relación con el rol de la lengua extranjera, lo que puede ser considerado bastante positivo por su claridad desde la fundación del colegio. Es evidente que el colegio intenta cambiar el rol del área de inglés y del estatus de ésta dentro del colegio, como lo demuestra la contratación de empresa de servicio externo en enseñanza en lengua extranjera, la redacción de la política de la lengua inglesa, el plan de desarrollo, la evaluación externa, entre otras estrategias, que pueden ser juzgadas como acciones auténticas y válidas. Esto implica cambiar los esquemas actuales de desnivelación política entre la lengua extranjera y la lengua materna, dado que se intenta aumentar el estatus de la lengua extranjera.

Por otro lado, en algunos elementos pedagógicos se observa la falta de alineación entre las políticas lingüísticas del área de inglés y las prácticas pedagógicas desarrolladas; la percepción de las directivas con relación a la enseñanza del idioma extranjero y lo que de hecho ocurre entre los profesores y los estudiantes. Como ejemplo, parece no haber metas concretas y claras con relación a lo que se espera de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo, lo que implicaría falta de seguridad por parte de los estudiantes y profesores en cuanto al aprendizaje y a la enseñanza.

Además, el concepto de *metodología ecléctica de enseñanza de la lengua inglesa* es poco claro y concreto para el entendimiento de todos los actores educativos. Se verifica que cuando se pregunta acerca de qué significa esta metodología, las percepciones entre las directivas y profesores son poco delimitadas en términos de definiciones y entendimientos. Esto da a entender que cada profesor escoge lo que cree mejor para sus estudiantes. Si no existe una definición dada por el propio colegio acerca de qué es “eclético” puede haber interpretaciones variadas de acuerdo con la experiencia de cada profesor, lo que puede ser riesgoso desde el punto de vista institucional, pues cada docente realiza su trabajo de la manera que considera es más apropiada. Este hecho también es evidenciado con relación al enfoque llamado “comunicativo”, presentado en el PEI y por las directivas y profesoras. No se explica en los documentos presentados a la investigadora qué significa ser comunicativo, el porqué de ser comunicativo y cómo se trabaja de manera comunicativa. Por lo tanto, al igual que Buitrago (2002), se constata que los docentes pueden trabajar de la manera como interpretan el PEI, muchas veces de manera poco alineada.

Por otra parte, la falta de permanencia de profesores de inglés de primaria en la institución dificulta la estabilización del área y la concreción de las políticas institucionales para el área de lenguas extranjeras. Si los profesores permanecen mínimamente tres o cuatro años en el colegio pueden conocer a sus estudiantes, a la institución y aportar significativamente para la formación de sus alumnos. Una de las formas de garantizar esto podría ser la política “auto sostenible”, que menciona la coordinadora.

Aún más, los profesores que vienen del *outsourcing* están, de cierta manera, distanciados de los otros profesores en el sentido de que no pueden contribuir a la construcción de las

políticas internas del colegio y de las políticas lingüísticas. La falta de aporte de estos docentes en la construcción de las políticas institucionales de creación colectiva entre los profesores puede provocar la falta de dominio sobre estas políticas, lo que, consecuentemente, influye en las prácticas pedagógicas. Ofrecer la posibilidad a los docentes de contribuir en las construcciones colectivas, como las políticas institucionales, significa dar voz a uno de los principales actores del escenario educativo, empoderándolo, en el sentido dado por de Mejía y Tejada (2002), en su quehacer profesional.

En relación con el trabajo práctico y pedagógico de los profesores, es importante mencionar que la intención de la política lingüística del área de inglés, plasmada en el PEI, es trabajar en las cuatro habilidades (hablar, leer, escribir y escuchar) de igual manera para que el estudiante pueda tener la posibilidad de comunicarse. Aunque en el PEI no se determina exactamente dónde el estudiante va a comunicarse en la lengua extranjera ni para qué, se observa que los profesores podrían garantizar espacios donde los estudiantes puedan realizar *output* creativo, aplicando las estructuras trabajadas, principalmente en relación con la oralidad. Consecuentemente, se observa el énfasis en las habilidades de escuchar, en especial con los más pequeños y de escribir y leer, en particular con los grupos de tercero y quinto de primaria.

Es importante anotar que los intereses de los estudiantes, base clave para la elaboración de los proyectos, son identificados en otras asignaturas y el área de inglés es tomada como apoyo a estas áreas, como ciencias sociales, matemáticas, español, etc. Se cree que los centros de interés están ligados con la vida diaria de los estudiantes y por este motivo pueden ser considerados aprendizajes significativos, como se afirma en el PEI. Esto puede ser cierto, ya que los estudiantes pueden contextualizarse de manera más fácil con el conocimiento y pueden aprender el inglés con mayor motivación. Por otro lado, no se notó la existencia de un estudio previo de los intereses, realizados por los profesores del área de inglés, de los estudiantes acerca de la lengua inglesa y acerca de las culturas que rodean a esta lengua. Tampoco se evidenció un cuestionamiento sobre la cultura ajena y la propia, como se menciona en el PEI. De acuerdo con Braz (2007), la lengua es la expresión de la cultura, hecha de una construcción social e histórica y por esto son inseparables. En este caso se evidencia el distanciamiento entre la lengua y la(s) cultura(s) que la rodean. Se debe anotar que la política del colegio para el área de inglés afirma la necesidad de aprender una lengua extranjera y la cultura que la rodea para poder cuestionarse acerca de la cultura propia y así reafirmar la identidad. Sin embargo, con los datos obtenidos, no se pudo verificar este hecho, lo que puede implicar la no alineación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas.

Con relación al material didáctico y de consulta, se concluye que a pesar de que está ubicado en sitios a los que los estudiantes tienen fácil acceso, como la biblioteca y los salones de clase, no se observó gran variedad de material en inglés, como libros de literatura infantil y juvenil, CD y DVD en la lengua extranjera, ni tampoco la búsqueda por parte de los estudiantes de el material ofrecido por el colegio. Este hecho es negativo, ya que la lengua extranjera puede ser considerada en un segundo plano, después de la lengua materna. Si el colegio tiene como intención aumentar el estatus de la lengua extranjera, debe ofrecer a los estudiantes recursos didácticos de apoyo al aprendizaje para que puedan progresar en su construcción de

conocimiento. Esta puede constituirse en una estrategia no declarada de reconocimiento del inglés como conocimiento clave en el colegio

RECOMENDACIONES

Con base en este análisis, se cree que la recomendación más importante para el Colegio Fluminense es tomar acciones que permitan alinear las expectativas con relación al área de lengua extranjera del colegio, de los estudiantes y de los familiares para que se pueda alcanzar, con esfuerzos conjuntos, a un alto nivel comunicativo de la lengua extranjera, en el que los estudiantes se expresen en situaciones de uso auténtico del inglés. Por este motivo, en las políticas institucionales podría hacerse más explícita e inteligible la posición adoptada por el colegio con relación con el área de inglés, así todos podrían entender los alcances del desarrollado del trabajo realizado por el área de inglés.

Adicionalmente, debido a que se presenta una constante rotación de profesores, es importante tomar medidas urgentes de alineación entre la política y las prácticas pedagógicas. Una de las estrategias que pueden ser positivas es la política de autosostenibilidad de los profesores del área de lenguas (por ejemplo, un pequeño manual donde los profesores encuentren las principales guías para continuar desarrollando el trabajo adelantado por el Colegio Fluminense). De igual manera, es necesario que los profesores designados a trabajar en el colegio y contratados por la empresa de servicios de lenguas estén de acuerdo con la labor efectuada por la institución, en cuanto a sus políticas de sistema de trabajo, estrategias didácticas, entre otros.

Cómo sugieren de Mejía y Tejada (2002), se recomienda la constante revisión de las políticas internas institucionales con el objetivo de fomentar el *empoderamiento* de los profesores, principalmente de los profesores provenientes del *outsourcing*. Así, reflexionarán sobre su trabajo, entenderán los conceptos filosóficos del área y serán capaces de aportar a las futuras políticas lingüísticas del Colegio Fluminense.

Con relación al elemento cultural, se recomienda un mayor enfoque en el cuestionamiento entre lengua y cultura colombiana y extranjera, ya que el colegio plantea la necesidad de aprender otra lengua para entender la cultura propia. Más actividades de presentación, entendimiento, análisis y cuestionamiento de la(s) otra(s) cultura(s) anglohablantes son necesarias para poder alcanzar las metas propuestas por las directivas escolares.

Con el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, centro del trabajo del área de inglés, se recomienda ofrecer más actividades orales, de escritura, es decir de *output*, para que los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollo de estas habilidades.

Valorar la lengua extranjera, tanto en el currículo como en las políticas del colegio, no significa desacreditar a la lengua materna ni a las otras asignaturas. La lengua extranjera simplemente puede ser resaltada como elemento clave para la reflexión y la valoración de la

propia cultura, como afirma el colegio. Sin embargo, es necesario no solamente destinar más horas del currículo a la enseñanza de la lengua extranjera, sino alinear todos los actores educativos y el desarrollo del trabajo dentro del salón de clase para apoyar el aprendizaje del idioma extranjero. Para esto, el colegio tiene que apoyar al área con más recursos didácticos, ya que los estudiantes deben tener contacto significativo con la lengua extranjera por fuera de las clases.

Con estas recomendaciones no buscan volver al colegio bilingüe, sólo señalan la importancia de considerar el conocimiento del inglés como de igual valor a cualquier otro, ya que ayuda a formar futuros ciudadanos que valoren la construcción de conocimiento y su propia cultura. Valorar la lengua extranjera no significa romper con la identidad colombiana; por el contrario, implica agregar elementos para poder entender mejor a Colombia.

Consideramos que la institución educativa debe ser un todo armónico, integral, coherente y bien articulado entre sus filosofías educativas, ideas pedagógicas y sus prácticas con el objetivo de mantener un hilo conductor entre todas sus asignaturas. Así los profesores, directivas, estudiantes y padres de familia estarán hablando un lenguaje común. Los profesores somos responsables de exigir esta alineación y las directivas responsables por garantizar espacios donde puedan ser discutidas, articuladas y entendidas. Todos ganamos, fundamentalmente los principales actores de este escenario: nuestros estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

A Johnny Roper, por la ayuda en la recolección de los datos para esta investigación; a la profesora Anne-Marie de Mejía, por las sus valiosas sugerencias, y a Aleck Santamaría, por los pertinentes comentarios.

REFERENCIAS

- Baker, C. (1996). Bilingualism: definitions and distinctions. En: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2a ed., pp. 4-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Braz, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue: méthodologie, repères, exemples*, Cantabria: Consejería de Educación.
- Buitrago, H. (2002). Aprender de la cultura vs. aprehender otra cultura: un enfoque intercultural para colegios bilingües. En: A. M. de Mejía y R. Nieves (Eds.), *Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia* (pp. 155-169). Cali: Universidad del Valle.
- Cosh, E. (2000). El proceso modificado en el habla del profesor en la enseñanza de una segunda lengua: análisis del *Teacher Talk* del profesor nativo y del no nativo del inglés. *Cuadernos del Bilingüismo*, 1, 25-51.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (s. f.). *Biliteracy, empowerment and transformative pedagogy* (mimeo).
- Cummins, J. y Hornberger, N. (2008). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 5. New York: Springer.
- David, P.; Garside, B. y Rinvolucri, M. (1998). *Ways of doing: students explore their everyday and classroom processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Mejía, A. M. (2004). The role of reformulation in bilingual storytelling. *The Welsh Journal of Education*, 13 (1), 30-43.
- de Mejía, A. M. y Tejada, H. (2002). Empowerment y cambio en la construcción de currículos bilingües (inglés-español) en colegios monolingües. En: A. M. de Mejía y R. Nieves (Eds.), *Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia* (pp. 105-122). Cali: Universidad del Valle.
- de Mejía, A. M.; Ordóñez, C. y Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Informe de investigación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Jäger, S. (1997). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En: R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- López, A. y Sosa Ortiz, Y. (2004). Developing emerging biliteracy: guiding principles for instruction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 6, 7-22.
- Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (s. f.) Recuperado el 20 de marzo de 2008, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Met, M. (1999). Teaching content through a second language. En: F. Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children* (pp. 159-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valencia Giraldo, S. (2008). Literacy practices, texts and talk around texts: English language teaching development in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.