

Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá, Colombia

Linguistic Capital in English and Inequality Regarding Educational Opportunities: A Study of Two Public Schools in Bogotá, Colombia

Capital lingüístico em inglês e desigualdade de oportunidades educativas: exploração em dois colégios oficiais de Bogotá, Colômbia

Diana Marcela Dávila Pérez*

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Resumen

Si bien desde el 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), los resultados del módulo inglés de la prueba Saber —aplicada por el Icfes— reflejan que los colegios oficiales de Bogotá, en general, no logran cumplir el propósito de brindar más y mejores competencias en ese idioma a sus alumnos, para acceder a la educación superior. Desde este punto de vista, se plantea la importancia de abordar la situación de desigualdad en la educación pública dirigida a población de escasos recursos. En tal sentido, se presenta un contraste entre dos colegios oficiales, uno con buenos resultados en inglés y otro con deficiente rendimiento, con el fin de determinar cuáles son esas acciones pedagógicas que llevan al alcance de los logros.

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

Artículo de investigación científica.

Recibido: 10 de septiembre de 2013.

Aprobado: 15 de octubre de 2013.

* Licenciada en Filología e Idiomas - Inglés, magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Docente en el área de humanidades en un colegio oficial. Vinculada con la Secretaría de Educación de Bogotá desde el 2007. Docente universitaria en pregrado y posgrado en varias instituciones de educación superior, desarrollando propuestas pedagógicas dirigidas a una articulación más visible del análisis sociológico y los procesos de enseñanza en la escuela oficial.

Correo electrónico: dmdavilap@unal.edu.co

Abstract

Although the Ministry of National Education (MEN) designed the National Bilingualism Program (PNB) in 2004, the results in the English component of the Saber tests given by Icfes show that, overall, public schools in Bogotá fail to achieve the objective of providing their students with more and stronger competencies in English before enrolling in higher education. Thus, it is important to address the situation of inequality in public education aimed at the lower-income population. The article contrasts two public schools: one that obtained good results in English and another that showed poor performance, in order to determine what pedagogical actions lead to the achievement of good results.

Keywords: bilingualism, Bogotá, linguistic capital, public schools, inequality.

Resumo

Embora, desde 2004, o Ministério de Educação Nacional (MEN) tenha elaborado o Programa Nacional de Bilinguismo (PNB), os resultados do módulo inglês da prova Saber —aplicada pelo Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (Icfes)— refletem que os colégios oficiais de Bogotá, em geral, não conseguem cumprir o propósito de oferecer mais e melhores competências nesse idioma a seus alunos. A partir desse ponto de vista, apresenta-se a importância de abordar a situação de desigualdade na educação pública dirigida à população de escassos recursos. Em tal sentido, mostra-se um contraste entre dois colégios oficiais, um com bons resultados em inglês e outro com deficiente rendimento, com o objetivo de determinar quais são essas ações pedagógicas que ajudam a alcançar os objetivos.

Palavras-chave: bilinguismo, Bogotá, capital linguístico, colégios oficiais, desigualdade.

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

No obstante, la sociedad confía en la educación como medio integral para la superación individual, de todas las personas, y es aquí donde este trabajo cobra importancia, pues determinará las diferentes condiciones de dos colegios públicos, para establecer las desigualdades existentes y las ventajas o desventajas que permiten el éxito de la adquisición del inglés como lengua extranjera, a los estudiantes. Al respecto, se seleccionaron dos colegios oficiales de Bogotá¹ con rendimiento diferencial (uno de nivel medio y otro de nivel muy superior, de acuerdo con la clasificación del Examen de Estado, Icfes, 2009), para contrastar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el campo escolar, y precisar por qué los resultados son exitosos en una de las dos instituciones y en la otra no.

La teoría de Bourdieu (Moreno y Ramírez, 2003) plantea que en un campo determinado, los agentes se relacionan en constante pugna por los recursos, esgrimiendo como herramientas sus diversos capitales y las transformaciones que pueden hacer entre estos. De ahí que, a mayor cantidad de recursos, mayores posibilidades de éxito. No es un caso diferente el de la escuela, en donde se observan condiciones desiguales en términos de recursos, infraestructura, capacitación y actualización docente, gestión institucional, entre otras; lo que lleva a que las transacciones de los capitales que hacen los sujetos de la comunidad académica no sean heterogéneas² y, por ende, sus resultados tampoco.

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

A continuación se desarrollarán los aspectos concernientes al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), el marco teórico del análisis, seguido

-
1. Para efectos de confidencialidad se omiten los nombres de los colegios.
 2. Este término en su acepción de diverso, enriquecedor, con múltiples posibilidades, etc.

de la discusión académica sobre el tema de bilingüismo español-inglés. Finalmente, se abordará la exploración sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en los dos colegios oficiales de Bogotá.

Desarrollo del tema

Aspectos teóricos para el análisis

El capital lingüístico o competencia lingüística forma parte del “capital cultural” que un sujeto ha incorporado desde su formación familiar y que gracias a las disposiciones y prácticas de las estructuras del *habitus* —conjunto de disposiciones para obrar, sentir, pensar, percibir de una manera determinada— (Moreno y Ramírez, 2003), puede incrementarse, ser aprendido y/o desaprendido en su formación institucionalizada, de acuerdo con las necesidades que se tienen en un contexto socio cultural específico y a las exigencias de las instituciones de las que se va haciendo parte durante la vida (por ejemplo la escuela). De tal forma que los capitales culturales de las diferentes clases tienden a reproducirse como un elemento perpetuador del estado de cosas en la jerarquía de las clases sociales a través de las “acciones pedagógicas” (AP) implementadas en la familia y en la escuela (Bourdieu y Passeron, 2005).

Antes de la implementación del PNB en los colegios oficiales de Bogotá, la enseñanza del inglés tenía un papel poco relevante y no se había visibilizado este aprendizaje como herramienta significativa para escalar posiciones en una movilidad social positiva. Particularmente esto es problemático porque esta política, al parecer, se impone como un “arbitrario cultural”; es decir, se asume como una imposición legítima de la cultura de un grupo o clase, como lo definen Bourdieu y Passeron (2005). Sin embargo, es gracias a la puesta en marcha del PNB que se abre la discusión en torno a la necesidad, la pertinencia y la importancia del inglés, en el campo académico, como herramienta para acceder a mejores oportunidades educativas en el mundo globalizado³. Esto último, puesto que los lineamientos de la ONU y la Unesco (2008-2009) demandan mayor atención al desarrollo de competencia o dominio de una lengua extranjera (el inglés en nuestro caso), para lo cual la escuela es el principal “posibilitador”. Por consiguiente, si los estudiantes de los colegios públicos no cuentan en su acervo cultural con un conocimiento y dominio del inglés como lengua extranjera, no solamente carecerán de la oportunidad de movilizarse positivamente en la escala social, sino que están “condenados”, por decirlo de alguna manera, a reproducir el estado de pobreza cultural y de *habitus* recibido en sus casas (por razones de herencia, económicas, sociales, etc.). *Habitus* que se conserva gracias al papel de

3. En la educación superior se requiere cada vez más la competencia en idioma extranjero, al punto que las instituciones se ven abocadas a subsanar las deficiencias que traen los estudiantes desde la educación media.

la escuela a la que han podido asistir (que no les ha proporcionado los conocimientos para ser partícipes del mundo del mercado actual). Lo cual es, según Bourdieu (1969) y Durkheim (1990) —aunque desde dos planteamientos diferentes—, mantener el estado de cosas en la sociedad, de desventaja para los “mundanos” y de total ventaja para los “doctos”.

La formulación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Colombia

El 2 de noviembre del 2006 el MEN expide el Decreto 3870 y se oficializa la adopción del Marco Común Europeo como referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en las instituciones de educación formal, en bachillerato y educación superior. Esta implementación modifica el estatus de importancia del componente Inglés en la prueba del Icfes a partir del segundo semestre de 2007, dado que empezó a tenerse en cuenta como puntaje del núcleo común de dicho examen, lo cual significa que el resultado en esta área modifica positiva o negativamente el puntaje ponderado general obtenido.

Sin embargo, es posible que los estándares básicos de competencia en lengua extranjera: inglés, no hayan sido producto de una reflexión sistemática, objetiva y profunda, como quiera que deja de lado las particularidades culturales y la realidad socioeconómica del contexto colombiano (Sánchez y Obando, 2008). Así, habría una suerte de invisibilización de los docentes como actores fundamentales a la hora de proponer estrategias de adquisición de lengua extranjera; por lo cual la política de bilingüismo se ha visto como una política impuesta *top-down*⁴, que no contempla la gran cantidad de variables presentes en el contexto nacional a la hora de implementar el Marco Común Europeo como referencia para la enseñanza y el aprendizaje del inglés (Sánchez y Obando, 2008).

Las condiciones institucionales en la adquisición del inglés como lengua extranjera

El segundo conjunto de condiciones para el análisis, son aquellas de tipo educativo e institucional, relacionadas con la Ley General de Educación, los planes curriculares y la organización de las asignaturas al interior de los colegios:

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

La estructura actual del sistema educativo, organizado por niveles y grados, se caracteriza por la *atomización y fragmentación de los contenidos*⁵ de la enseñanza, la falta de secuencialidad y la carencia de una visión integrada de los objetivos y metas de la educación [...] alta dispersión de los conocimientos y desarticulación entre las áreas del plan de estudio y el currículo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 44)

Lo anterior resulta bastante lesivo para la calidad del aprendizaje de una lengua extranjera (Valencia, 2006), ya que en este proceso es fundamental la secuencialidad de contenidos y el desarrollo de las habilidades por niveles de complejidad.

Existe un remarcado lugar común en las condiciones, en el sector institucional, presentes en los colegios públicos, que afectan negativamente el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Sánchez y Obando, 2008): a) los grupos son demasiado grandes y se hace difícil prestar atención, controlar la disciplina, evaluar los logros individuales, etc.; b) el trabajo en grupo es complicado, debido a la cantidad de estudiantes y a la heterogeneidad de sus niveles de lengua y edades, además de la falta de diccionarios, grabadoras, computadores con *software* especializado, libros de texto y laboratorios para el desarrollo de las clases; c) el método comunicativo en inglés, que le permite al individuo establecer primordialmente la interacción con otros espacios escolares, laborales o sociales, no se puede desarrollar positivamente debido a la falta de tiempo, planeación, niveles de suficiencia, procesos continuos, materiales atractivos, etc., que motiven a los estudiantes en las clases; y d) la intensidad horaria de las clases de inglés oscila entre una y cuatro horas semanales.

[...] in the 25 countries of the European Union in the educational system, the average time devoted to the study of a foreign language is of eight years, with five to nine hours a week, since the student is eight years old. In Colombia the time devoted averages six years, from sixth to eleventh grade, beginning at the age of eleven, with three hours a week. A total of 270 hours devoted to the study of English, during junior and high school. This is enough for students to achieve the competence required in English. (Translation of Bases para una nación bilingüe, MEN, 2005, p. 5, Sánchez y Obando, 2008. p. 185)

El rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés

Un tercer factor a tratar, en relación con la política de bilingüismo, es la importancia del papel del docente y sus actitudes hacia su quehacer profesional, donde encontramos que los docentes: a) no tienen el nivel de suficiencia en inglés necesario para dictar sus clases, la mayoría de

5. Las cursivas son mías.

estas son dictadas en español⁶; b) no tienen la posibilidad de interactuar lingüísticamente en contextos reales de habla inglesa, ni cuentan con la oportunidad de actualizar su conocimiento a través de cursos de educación continua o posgrados específicos en el área⁷; c) continúan centrando sus clases en la gramática inglesa y la traducción de textos, cuando la necesidad es la comunicación en lengua extranjera⁸; d) expresan insatisfacción y frustración en su quehacer docente, a raíz de la poca motivación generalizada en los estudiantes frente a la escuela y a las tareas asignadas; e) se manifiestan pesimistas frente a los logros que los estudiantes deben alcanzar, actitud relacionada con la poca intensidad horaria que tiene la asignatura en el currículo escolar, entre otras razones; f) deben preparar a los estudiantes para el examen del Icfes, para lo cual toman diversos textos de distintas fuentes y los trabajan en las clases, sin ningún tipo de secuencia, contextualización u orden⁹ (Valencia, 2006).

Condiciones socioeconómicas relacionadas con el aprendizaje del inglés

Entre las condiciones socioeconómicas evidenciadas en la investigación de Valencia (2006), resalta que, el bajo nivel socioeconómico de los padres de los niños y jóvenes que asisten a los colegios públicos, influye en el desarrollo de la competencia en inglés, puesto que los ingresos familiares provienen de trabajos y oficios poco calificados y por lo tanto poco remunerados. De tal manera que no se puede destinar dinero para que dichos estudiantes tengan acceso a materiales de estudio tales como cuadernos y diccionarios; o libros de texto cuyos contenidos sean pertinentes, continuos y significativos en los procesos de adquisición de lengua extranjera¹⁰.

6. "When student-teachers are asked to observe classes as part of their preparation to become teachers, they find a common place element that needs to be addressed in order to enhance teaching and learning conditions in Colombia: foreign language classes are usually conducted in Spanish" (Sánchez y Obando, 2008, p. 190).
7. En Bogotá, las universidades Nacional de Colombia, Distrital y de La Sabana han realizado programas de formación permanente de docentes (PFPD) en aras de incrementar el nivel de suficiencia en inglés de los profesores del Distrito, así como fortalecer sus habilidades para la investigación en el área. Sin embargo, estos PFPD tienen poco cubrimiento y no alcanzan a ser una herramienta general para un número significativo de maestros.
8. "Colombian teachers might need training in performance-based assessment which goes hand-in-hand with communicative methodology" (Sánchez y Obando, 2008, p. 188).
9. Hecho bastante relevante, dado que después de culminarse el proceso de formación en el bachillerato, los estudiantes deberían contar con las herramientas necesarias para dar cuenta de los logros del examen Icfes sin que dependan de un "entrenamiento" solo en el grado 11.
10. En los colegios públicos no se permite pedir libros de texto, dado que estos se producen en los países de habla inglesa y por lo tanto son costosos. Al respecto, los docentes seleccionan fotocopias de guías para trabajar en clase.

Más aún, la mayoría de los estudiantes no cuenta con computador e internet en sus casas, lo cual les impide sacar mayor provecho de estas herramientas de apoyo para fortalecer su proceso de aprendizaje, pues si bien el 100% de las instituciones públicas han sido dotadas con salas de informática, internet, interconexión a red y *software* para estudiantes y docentes¹¹, la cantidad de computadores por estudiantes es insuficiente y el tiempo de uso, bastante limitado.

Además, si bien el beneficio de asistencia alimentaria en la escuela ha sido una política pública de gran envergadura para un segmento importante de la población pobre, no alcanza a cubrir a todos los niños que lo necesitan. Una o dos comidas diarias en la etapa de formación de los estudiantes no brindan el nivel nutricional que estos requieren, lo cual indefectiblemente les disminuye el rendimiento académico.

El inglés y la cultura

Por último, se hace referencia a los factores relacionados con la política de bilingüismo y la cultura. Aquí se destaca la investigación de Hernández y Samacá (2006), donde los autores señalan, entre otros aspectos, que la enseñanza del inglés debe incrementar el conocimiento de la cultura inglesa, de tal forma que los estudiantes fortalezcan su nivel de tolerancia y respeto hacia “lo extranjero” y, por ende, incrementen su motivación personal desde una perspectiva más amplia acerca de la necesidad de ser lingüísticamente competentes para poder comunicarse en otro idioma. A raíz de la globalización, se plantea la necesidad de darle un papel mucho más preponderante a las culturas locales, articulando estas con el desarrollo óptimo de la comunicación en inglés como lengua extranjera.

En correspondencia con lo anterior, el objetivo de las prácticas pedagógicas debe ser el de garantizar el desarrollo de competencias que permitan la actuación lingüística real y pertinente de los estudiantes frente a situaciones comunicativas concretas, tales como el mundo de la educación superior y el mundo del trabajo (Sánchez y Obando, 2008).

Se podría decir que el conjunto de las condiciones mencionadas, sumado a la falta de espacios de interacción realmente significativos para estudiantes y profesores, la falta de articulación entre las políticas educativas, los currículos y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)¹²; la imposibilidad de adquirir libros de texto debido a su costo y la necesidad

11. Plan Sectorial de Educación 2008-2012, p. 30.

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

de reflexiones e investigaciones en cuanto al tema de la enseñanza del inglés en Colombia, así como sobre el rol del docente, no son condiciones favorables para que la política de bilingüismo nacional alcance las metas planteadas. En consonancia con lo planteado por Valencia (2006) se requieren estudios, investigaciones y reflexiones que den visibilidad al problema y se planteen soluciones reales a este.

No obstante, en la indagación de los resultados del Examen de Estado de los colegios públicos de Bogotá se evidencia que, a pesar de la influencia de los factores mencionados anteriormente, existen diferencias importantes en cuanto a los porcentajes que alcanzan, de acuerdo con los niveles establecidos. Dato muy relevante a la hora de plantear la presente investigación puesto que estas condiciones, en todas las instituciones no tienen la misma característica, influencia ni el mismo impacto. Y a su vez las instituciones ponen o no en marcha estrategias que les permitan acercarse más al objetivo propuesto por el Programa Nacional de Bilingüismo¹³.

Exploración en dos colegios oficiales de Bogotá

El estudio exploratorio se llevó a cabo en dos colegios oficiales de Bogotá en la jornada de la tarde. El colegio A está ubicado en la localidad de La Candelaria (nivel medio) y el colegio B se encuentra en la localidad de Engativá (nivel muy superior)¹⁴.

El colegio A se seleccionó por la importancia que tiene la educación en inglés para la actividad de turismo en el Centro Histórico de Bogotá; este colegio ha estado dos años consecutivos en nivel medio y anteriormente estaba clasificado en nivel bajo. El colegio B se seleccionó porque fue uno de los tres colegios oficiales que se posicionó en nivel muy superior (Icfes-2009).

La trayectoria en inglés de estos colegios, desde el 2007, se puede comparar en la tabla 1.

Tabla 1. Puntaje en inglés - colegios seleccionados

| Puntaje inglés, Icfes año | Colegio A | Colegio B |
|---------------------------|-----------|-----------|
| 2007 | 5 | 8 |
| 2008 | 4 | 9 |
| 2009 | 6 | 9 |
| 2010 | 6 | 8 |

Fuente: elaboración de la autora.

13. En los resultados del Examen de Estado de 2009, la clasificación de los colegios distritales en sus diferentes jornadas fue: 380 colegios en nivel bajo, lo que corresponde al 70%, 146 colegios en nivel medio (27%), 14 colegios en nivel alto (3%) y 2 colegios en nivel superior (0%).
14. Resultados Icfes 2009.

Metodología

En primer lugar, se elaboró una profunda revisión documental sobre las teorías que soportan este estudio exploratorio, como los documentos derivados de las políticas públicas que afectan decididamente este proceso, particularmente en lo que se refiere al PNB, sus justificaciones y la producción resultante del debate académico que este programa ha generado en nuestro medio¹⁵.

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

La recolección de datos se hizo durante el segundo semestre del 2010, tomando como fuentes los estudiantes de grado once, los docentes y los directivos docentes de ambas instituciones, y siguiendo los lineamientos de la metodología cualitativa (Anguera, 1995).

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

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

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

Resultados

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

El estudio evidencia que en el colegio B existe una articulación de metas conjuntas de todos los actores del campo escolar, para lograr buenos resultados académicos y fortalecer el buen desempeño. Sin embargo,

15. La discusión sobre bilingüismo continúa siendo uno de los puntos centrales en el programa de gobierno de Bogotá, después de “Bogotá Positiva 2008-2012”. Véase Bogotá Humana, 2012-2016.

el aporte fundamental de la propuesta de compromiso surge de los directivos y los docentes; son ellos los que, con su ejemplo de cumplimiento, responsabilidad y respeto, llevan a los estudiantes a actuar de la misma forma, y a los padres de familia a involucrarse en el proceso y reconocer el esfuerzo de los maestros. En este colegio, la acción pedagógica positiva de los docentes es determinante, pues si bien son reproductores de un estado de cosas, logran disminuir la desigualdad de oportunidades de sus estudiantes, incrementando su capital lingüístico y cultural, a través del convencimiento de que es posible hacer una escuela pública mejor, con mayores posibilidades educativas y laborales para los egresados de esta¹⁶.

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

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

En esta vía, se resaltan someramente algunos de los resultados obtenidos en la indagación con los estudiantes en cuanto a *habitus* y recursos, así como las evidencias de su actitud positiva hacia el inglés¹⁷:

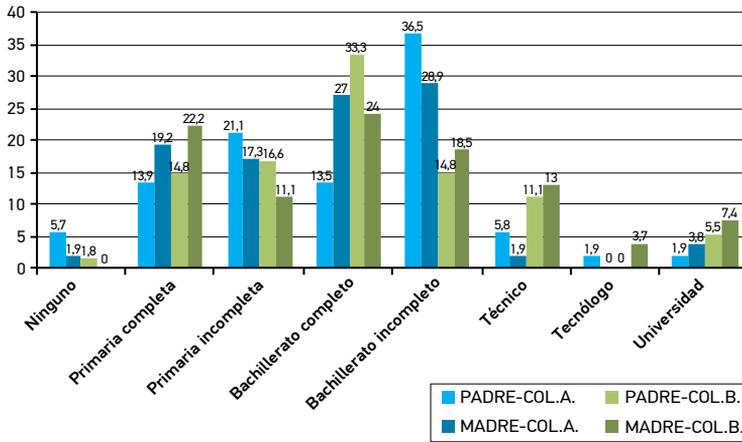
Se encontraron diferencias en el nivel escolar de los padres de los estudiantes. Los menores porcentajes se ubican en el analfabetismo (1,8%) y la educación superior profesional (1,9%), mientras que la mayor concentración educativa de las dos instituciones está en bachillerato incompleto y completo. Cabe resaltar la variedad de oficios y labores que desempeñan los padres (figura 1; tabla 2).

En cuanto a los recursos, la diferencia entre el colegio A y el colegio B es enorme. Los estudiantes del colegio A afirman que no tienen recursos de apoyo que puedan utilizar para mejorar su nivel de inglés, tales como grabadora (0%), textos en inglés (20,3%) y diccionarios (31,4%).

16. La preocupación sobre la calidad es evidente en los planes sectoriales de educación para Bogotá: 2008-2012 y 2012-2016.

17. Para mayor ejemplificación, véase tablas y figuras.

Figura 1. Nivel de escolaridad de padres y madres
(Colegio A y Colegio B) (%)



Fuente: elaboración de la autora.

Tabla 2. Oficios y ocupaciones de los padres en los dos colegios

| Ocupaciones y Oficios | Colegio A padres (%) | Colegio B padres (%) | Colegio A madres (%) | Colegio B madres (%) |
|---------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Oficios varios | 31,5 | 38,5 | | |
| Vendedores y comerciantes | 9,7 | 7,7 | | |
| Pensionados | 3,8 | 5,8 | | |
| Desempleados/no responde | 11,5 | 5,8 | | |
| Conductores | 11,5 | 21 | | |
| Albañiles, pintores y artesanos | 32 | 21,2 | | |
| Amas de casa | | | 34,6 | 37 |
| Empleadas | | | 38,4 | 33,3 |
| Independientes | | | 21,3 | 20,4 |
| Profesoras | | | 1,9 | 1,8 |
| Odontólogas | | | | 1,8 |
| Enfermeras | | | | 5,7 |
| Otro | | | 3,8 | |

Fuente: elaboración de la autora.

Los porcentajes para el colegio B son: grabadora (50%), textos en inglés (67,3%) y diccionarios (57,7%) (tabla 3).

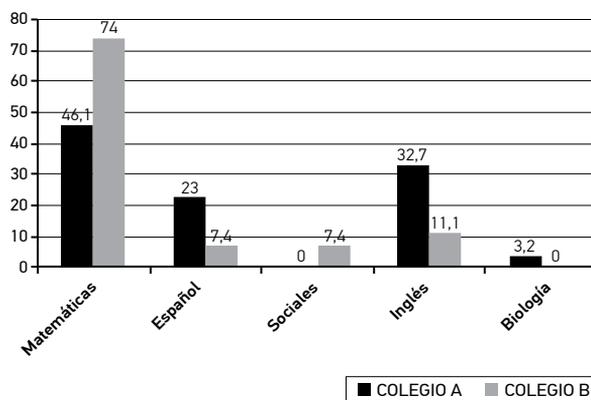
Tabla 3. Recursos en el colegio y uso para fortalecer el inglés

| Recursos en el colegio | Colegio A (%) | Colegio B (%) | Recursos que utiliza para practicar inglés | Colegio A (%) | Colegio B (%) |
|------------------------|---------------|---------------|--|---------------|---------------|
| Recursos generales | | | | | |
| Grabadora | 0 | 71,1 | Grabadora | 0 | 50 |
| Computador | 1,8 | 51,9 | Computador | 3,7 | 1,9 |
| Televisión | 1,8 | 28,8 | Televisión | 0 | 0 |
| TV cable | 1,8 | 0 | TV cable | 0 | 0 |
| Internet | 0 | 46,1 | Internet | 0 | 0 |
| DVD | 1,8 | 3,8 | DVD | 0 | 0 |
| Recursos específicos | | | | | |
| Textos en inglés | 1,8 | 94,2 | Textos en inglés | 20,3 | 67,3 |
| Diccionario inglés | 1,8 | 71,1 | Diccionario inglés | 31,4 | 57,7 |
| Lecturas en inglés | 1,8 | 96,1 | Lecturas en inglés | 14,8 | 44,2 |
| Música en inglés | 1,8 | 23 | Música en inglés | 1,8 | 5,7 |
| Juegos en inglés | 1,8 | 13,4 | Juegos en inglés | 0 | 0 |
| Ninguno | 0 | | | | |
| | | | Profesora | 1,8 | 0 |
| | | | Ninguno | 55,5 | 1,9 |

Fuente: elaboración de la autora.

A la mayoría de los estudiantes de los dos colegios —en comparación con otras asignaturas— les gusta la clase de inglés (colegio A: 80% y B: 81,5%) (figura 2, tabla 4). En ambas instituciones la relación con la maestra es buena. Sin embargo, aunque en el colegio A es mejor (77,8%), el rendimiento de los estudiantes del colegio B (62,9%) es mayor (tabla 5).

Figura 2. Asignaturas más importantes para los estudiantes (%)



Fuente: elaboración de la autora.

Tabla 4. Por qué le gusta/no le gusta la clase de inglés

| Le gusta la clase de inglés | Colegio A | Colegio B |
|---|-----------|-----------|
| | 80% | 81,5% |
| La profesora explica bien | 25,9 | 13,4 |
| Lo considera necesario e importante | 16,6 | 34,6 |
| Amplía posibilidades | 18,5 | 15,3 |
| Le parece interesante | 12,9 | 11,5 |
| La clase es fácil | 5,5 | 15,3 |
| Es divertida | 3,7 | 1,9 |
| Por la exigencia de la profesora | 1,8 | 1,9 |
| Le agrada la clase | 7,4 | 13,4 |
| Es el idioma preponderante en el mundo | 3,7 | 9,6 |
| La profesora es agradable | 1,8 | 0 |
| Aprende | 5,5 | 42,3 |
| Quiere viajar | 5,5 | 1,9 |
| Conoce otra cultura | | 3,8 |
| Se puede comunicar con personas de países que hablan inglés | | 9,6 |
| Le permite desarrollar su intelecto | | 5,7 |

| No le gusta la clase de inglés | Colegio A | Colegio B |
|------------------------------------|-----------|-----------|
| | 20% | 18,5% |
| Hay mucha teoría, nada de práctica | 3,7 | 3,8 |
| No entiende | 1,8 | 7,7 |
| Le parece complicado | | 3,8 |
| No hay motivación | 5,5 | 7,7 |

Fuente: elaboración de la autora.

Tabla 5. Relación con la maestra

| Relación con la maestra | Colegio A (%) | Colegio B (%) |
|--|---------------|---------------|
| BUENA | 77,8 | 62,9 |
| Porque... | | |
| La profesora hace la clase divertida e interesante | 5,7 | 1,8 |
| La profesora nos trata bien aunque es de mal genio | 5,7 | 0 |
| La profesora es buena persona (es chévere) | 20,3 | 7,4 |
| La profesora es estricta y exigente | 3,8 | 7,4 |
| La profesora es buena profesora, sabe explicar | 31,4 | 30,7 |
| La profesora tiene paciencia para enseñar | 3,8 | 3,7 |
| La profesora es respetuosa | 3,8 | 19,2 |
| La profesora nos anima a aprender inglés | 1,9 | 0 |
| La profesora nos habla y nos comprende | 3,8 | 0 |
| La profesora se interesa por los estudiantes | 3,8 | 1,9 |
| Porque trabajo en clase | 7,6 | 3,7 |
| Porque nos corrige | 1,9 | 0 |
| Porque me va bien | 5,7 | 3,7 |
| No he tenido problemas con ella | 5,7 | 9,6 |
| La aprecio y/o me agrada | 3,7 | 0 |
| La profesora tiene buenas relaciones con todos | 1,9 | 9,6 |
| No responde | 3,8 | 0 |

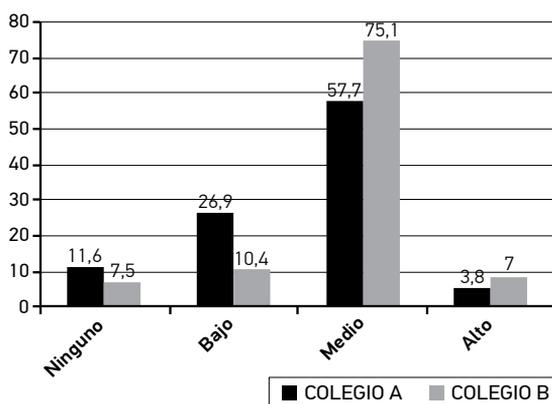
Fuente: elaboración de la autora.

Un alto porcentaje de los estudiantes manifiesta su gusto por el inglés (colegio A: 88%, colegio B: 83,3%). De este porcentaje, la mayoría afirma su gusto por la música en inglés en estas instituciones (colegio A: 84,6%, colegio B: 74%) y ver películas en inglés, subtituladas en español (colegio A: 78,8%, colegio B: 85,2%) (tabla 6).

Tabla 6. Actividades que le gustan en inglés

| Le gusta el inglés | Colegio A | Colegio B |
|--|-----------|-----------|
| | 88% | 83,3% |
| Quiere aprender | 39,1 | 17,7 |
| Le parece importante-interesante | 41,2 | 31 |
| Le gusta pero no entiende | 10,9 | 2,2 |
| Para culturizarse | | 2,2 |
| Le parece útil | 23,9 | 15,5 |
| Le parece fácil y divertido | 8,6 | 35,4 |
| Es el idioma universal | 2,1 | 15,5 |
| Se puede comunicar | | 15,5 |
| Se distingue de otras personas | | 2,2 |
| Puede acceder a mejores oportunidades | | 15,5 |
| Puede viajar y socializar con personas de otros países | | 6,6 |
| Puede ser mejor | | 2,2 |
| Ve películas en inglés subtituladas: | 88,5 | 87 |
| En español | 78,8 | 85,2 |
| En inglés | 9,6 | 3,7 |
| Sin subtítulos | 11,6 | 3,7 |
| Le gusta la música en inglés | 84,6 | 74 |
| Entiende poco | 31,8 | 32,5 |
| Más o menos | 68,2 | 62,5 |
| Bastante | 4,5 | 12,5 |

Fuente: elaboración de la autora.

Figura 3. Nivel de inglés - Concepto de los estudiantes (%)

Fuente: elaboración de la autora.

Tabla 7. Nivel de inglés maestros anteriores y actuales

| Nivel de inglés | Maestros anteriores | | Maestros actuales | |
|-----------------|---------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | Colegio A (%) | Colegio B (%) | Colegio A (%) | Colegio B (%) |
| Ninguno | 11,6 | 7,4 | 7,7 | 7,5 |
| Bajo | 15,4 | 29,6 | 0 | 0 |
| Medio | 48 | 33,3 | 11,5 | 5,5 |
| Alto | 25 | 29,7 | 80,8 | 87 |

Fuente: elaboración de la autora.

En general los estudiantes de estos colegios reconocen el nivel de lengua de sus maestros como alto (colegio A: 80,8%, colegio B: 87%) y el de ellos mismos como medio (colegio A: 57,7% y colegio B: 75,1), o el equivalente a gran parte de sus compañeros (figura 3, tabla 7).

Conclusiones

Con este trabajo exploratorio se establece, de manera preliminar, que el aspecto socioeconómico no es el único factor que origina la desigualdad de capital lingüístico en inglés de los estudiantes, ni los bajos resultados en el Examen de Estado.

Existe una gran incidencia de la dinámica educativa, la organización institucional y la acción pedagógica de los docentes. Así, el fenómeno de la reproducción se podría minimizar en su incidencia negativa, para incrementar la movilidad social ascendente de las poblaciones que asisten a los colegios públicos de Bogotá.

Es necesario mencionar el papel protagónico que tiene la labor docente a la hora de construir espacios de aprendizaje significativo, así como los ambientes que fortalezcan la autonomía de los estudiantes en

sus procesos de adquisición de lengua. De tal manera, que el estudiante, desde su motivación, consulte, desarrolle y practique tareas que le sirvan para reforzar el conocimiento adquirido en el aula.

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

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

Por otro lado, se concluye que si bien la política del Programa Nacional de Bilingüismo (MEN) ha planteado directrices que no tienen en cuenta objetivamente las condiciones de los colegios oficiales y la población que asiste a ellos, es evidente el propósito de los gobiernos local y nacional, de aumentar la calidad de la educación de estos colegios. Pues es bien sabido que, independientemente de los múltiples problemas por resolver, las necesidades del mundo actual requieren el fortalecimiento de las acciones pedagógicas inmediatas para ayudar a los estudiantes a disminuir el nivel de desigualdad e inequidad en cuanto al acceso a mejores oportunidades educativas (técnica, tecnológica y profesional).

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

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá D. C.
- Anguera, M. (1995). La observación participante. En A. Aguirre (ed.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega Marcombo.

- Bourdieu, P. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. España: Editorial Labor S. A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F.: Colección Fontamara S. A.
- De Mejía, A. M. (2008). *El Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia: ¿Una imposición o una oportunidad?* Ponencia para la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. XV Congreso Internacional. Montevideo, 18-21 de agosto.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía: ensayos y controversias*, Bogotá: Icfes, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, O. y Samacá, Y. (2006). A Study of EFL Students' Interpretation of Cultural Aspects in Foreign Language Learning. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 8, 38-52.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Colombia Bilingüe. *Al Tablero*, 37, octubre-diciembre, Edición exclusiva sobre bilingüismo. Consultado el 15 de mayo de 2008, en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>
- Moreno, A. y Ramírez, J. (2003). *Pierre Bourdieu: Introducción elemental*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresores S. A.
- Sánchez, A. y Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for Bilingualism? *Profile*, 9, 181-195.
- Valencia, S. (2006). Literacy Practices, Texts, and Talk Around Texts: English Language Teaching Developments in Colombia. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 8, 7-37.

Fuentes consultadas

- Ayala, J. y Alvarez, J. A. (2004). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-Cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.
- Banco Mundial. (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Mayol Ediciones S. A.
- Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata, Fundación Paideia.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cárdenas, M. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? En: 19th Annual EA Education Conference. Consultado el 20 de mayo de 2008, en: http://qa.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcdfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_carde
- Consejo Europeo. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Durkheim, É. (2003) *Educación y sociología*. Barcelona. Ediciones Península S. A.

- Graddol, D. (2006). *English next*. United Kingdom: British Council.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006, 6 de octubre). Educación: visión 2019. Dominio del inglés como lengua extranjera. *Ministerio de Educación Nacional*, 55-57.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto. En *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Consultado el 22 de mayo de 2008, en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-166057_cartilla.pdf
- Nina, E., Grillo, S. y Malaver, C. (2003). Movilidad social y transmisión de la pobreza en Bogotá. *Economía y desarrollo*, 2(9), 119-156.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 5-8, 21-50.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, xxxi(4), 687-703.
- Tedesco, J. (1987). Paradigms of Socioeducational Research in Latin America. *Comparative Education Review*, 31(4), 11, 509-532.
- Truscott de Mejía, A. M. (2009). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: CIFE. Universidad de los Andes.