



Enletawa Journal
No. 5 (Jan. - Dec. 2012)
p. 21- 34
ISSN: 2011-835X

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PLAN NACIONAL DE BILINGÜISMO, SUS IMPACTOS Y REALIDADES EN EL DEPARTAMENTO DE BOYACÁ

SOME REFLECTIONS ABOUT THE NATIONAL BILINGUALISM PLAN, ITS IMPACTS AND REALITIES IN BOYACÁ*

BERTHA RAMOS HOLGUÍN - NORIDA VARGAS ESPEJO
ramos.bertha@gmail.com - vargas.noraida044@gmail.com

Received: May 14th, 2012
Accepted: September 20th, 2012

Resumen

Este artículo da a conocer las voces, recogidas a través de encuestas y entrevistas, de algunos docentes del área de inglés acerca del Programa Nacional de Bilingüismo y sus efectos en el Departamento de Boyacá. El análisis inicial de estas voces ha dado cuenta, por una parte, del interés regional por realizar alianzas tendientes al mejoramiento del nivel de competencia en inglés de los profesores y a fomentar el empoderamiento de estos docentes de inglés en su comunidad académica. Por otra parte, los docentes mencionan su papel pasivo en la formulación de las políticas públicas relacionadas con la promoción de

Abstract

This article aims to share some English teachers' voices regarding the effects of the National Bilingualism Plan in Boyacá. Those voices were collected through interviews and a survey. The initial analysis shows that, on the one hand, teachers acknowledge the regional interest to join efforts to improve their English competence as well as the empowerment they have had in their academic community. On the other hand, teachers mentioned their passive role in the formulation of public policies related to foreign languages, the lack of academic proposals for teachers' development, the willingness some schools have towards

* este artículo se presentó en el I Encuentro Regional de Lenguas - Programa Nacional de Bilingüismo: Impactos y Realidades (2013). Universidad de La Salle.

lenguas extranjeras, la falta de propuestas académicas por parte de los entes encargados de su desarrollo profesional, la pretensión de algunos colegios por volverse «bilingües», la imposibilidad de cumplir con los estándares de inglés y la necesidad de crear espacios de fortalecimiento académico para la zona rural.

Palabras clave: Bilingüismo, Plan Nacional de Bilingüismo, Docentes de Inglés en Boyacá.

Introducción

De acuerdo con González (2012) la definición y la implementación del Plan Nacional de bilingüismo ha traído consigo tensiones y posibilidades. La autora menciona que la comunidad académica local ha analizado la política desde dos perspectivas: una posición que la acepta y otra que crítica. González también menciona que entre las críticas más frecuentes que han presentado los académicos se encuentra la noción de bilingüismo que se maneja, el control que tienen los agentes externos en relación con la enseñanza del inglés, los objetivos poco realistas de la política, la visión de los docentes de inglés como técnicos y no como intelectuales, etc.

Este artículo pretende dar a conocer las voces, recogidas a través de encuestas y entrevistas, de algunos docentes de inglés acerca del Programa Nacional de Bilingüismo y sus efectos en el departamento de Boyacá. Dichas voces se

being called «bilingual» schools, the impossibility to achieve the English standards and the need to foster academic spaces for the development of English competences in rural areas.

Key words: Bilingualism, National bilingualism Program, English teachers from Boyacá.

recogieron durante un periodo de un semestre, llevando a cabo reuniones mensuales con docentes del área de inglés y por medio del contacto que se mantuvo con ellos a través del correo electrónico. El análisis de estas voces busca continuar la discusión en torno a los efectos del programa nacional de Bilingüismo a fin de que se propongan agendas académicas e investigativas que busquen mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El documento presenta inicialmente algunas conceptualizaciones básicas relacionadas con bilingüismo, las dimensiones del bilingüismo y el bilingüismo en Colombia. Más adelante, se presenta el análisis inicial de las voces de trescientos docentes de inglés del departamento de Boyacá y finalmente, se reportan algunas conclusiones e implicaciones.

Conceptualizaciones Básicas

El bilingüismo no es un concepto irrecusable

con una definición unívoca. Por el contrario, este concepto puede significar diferentes cosas para distintas personas. La definición de bilingüismo oscila entre dos extremos. En primer lugar está la posición que dice que el bilingüismo es el uso de dos lenguas por parte de un hablante. De otro lado está la definición que afirma que el bilingüismo es el uso de dos lenguas con una competencia de hablante nativo en ambas lenguas. Con la primera definición prácticamente todo mundo sería bilingüe, pues se incluiría en esta definición a cualquier persona que pudiera por lo menos usar un saludo en una segunda lengua. Con la segunda casi nadie clasificaría como bilingüe pues es difícil tener competencia de hablante nativo en todas las esferas del uso de la lengua. Estas dos visiones ponen a los bilingües en los dos extremos del continuo de proficiencia en las lenguas. “Como es obvio, la mayoría de los hablantes considerados como bilingües caerían en algún punto medio entre estos dos extremos”. (Chin & Wigglesworth, 2007: 3 y Siguan, 2001: 28).

La definición de bilingüismo deberá necesariamente alejarse de estos extremos. Es demasiado amplio llamar a alguien bilingüe porque puede saludar en una segunda lengua. Es extremo, igualmente, llamar bilingüe a alguien que maneja las lenguas en todas las circunstancias de manera eficiente como un hablante nativo; evidentemente no hay un hablante nativo, ni siquiera monolingüe, que pueda hacer esto, pues el grado de competencia en todas las circunstancias está determinado por las condiciones sociales e individuales de los hablantes. La definición de Siguan (2001) se aproxima más a una visión realista

del bilingüismo que se caracteriza como “la capacidad de utilizar con plena eficacia cada lengua en las funciones abiertas para ella en la sociedad de la que forma parte el bilingüe”(p. 28). Sin embargo, es altamente probable que no haya un hablante que sea capaz de usar una lengua con “plena eficacia” sea nativo o no, pues siempre habrá situaciones en las cuales no será “plenamente eficaz”. Para efectos de este trabajo se considerará que el bilingüismo es la capacidad para usar dos lenguas de manera eficaz en los contextos en los que se mueve el bilingüe y que le exigen el uso de las habilidades comunicativas de las lenguas utiliza.

Entendemos que la definición anterior no es comprensiva y que deja de lado muchas dimensiones que se pueden considerar cuando se habla del bilingüe; por ejemplo, no se mencionan aspectos individuales o cognitivos. Es decir, cómo procesa la lengua el sujeto bilingüe y en qué lengua piensa; si tiene construcciones mentales para los referentes en las dos lenguas por separado o si tiene una sola construcción para los conceptos pero dos entradas léxicas para hablar de ellos, etc.

También habría que considerar qué funciones tienen las dos lenguas y en qué tipo de sociedad vive el bilingüe, es decir, ¿Es bilingüe aquella persona que ha dedicado una década al estudio del griego clásico? ¿Son bilingües solamente aquellos que poseen las cuatro habilidades? ¿Qué pasa con los hablantes analfabetas que se comunican oralmente de manera fluida en dos o más lenguas? Si una persona vive en un ambiente monolingüe pero maneja otra lengua que usualmente solo usa para leer

literatura especializada, ¿Se puede decir que es bilingüe? ¿Es bilingüe el profesor de lengua extranjera que no usa casi nunca la lengua extranjera en un ambiente que no sea de laboratorio, como una clase de lengua? ¿Si una persona tiene un fuerte acento extranjero en una lengua, pero habla y escribe con fluidez en esa lengua, ¿es bilingüe? Si una persona comete sistemáticamente errores tanto sintácticos como fonológicos pero se comunica de manera efectiva en los contextos en los que debe interactuar ¿Es bilingüe?

Así pues, podemos analizar el bilingüismo teniendo en cuenta varias dimensiones, en primer lugar podemos hablar de la proficiencia, en segundo lugar, podemos mencionar las características del bilingüismo mismo, si es social o individual. Los tipos de sociedad en las que vive el bilingüe, y la caracterización del bilingüe, es decir si es coordinado o compuesto.

Proficiencia

Los hablantes bilingües se mueven en un continuo en cuanto a la proficiencia en las lenguas que hablan. En la mayoría de los casos se trata de hablantes que tienen una lengua nativa, que coincide en la mayoría de los casos con la lengua materna y una segunda lengua o lengua extranjera.

Así, el hablante tendrá una competencia diferencial en las dos lenguas que habla. Generalmente tendrá una competencia muy alta, de hablante nativo, en su lengua nativa/ materna y una competencia más baja en la segunda lengua -o lengua extranjera. Los métodos para medir la proficiencia están lejos de ser estándar, pero podemos dividir los niveles en *básico*, *intermedio* y *avanzado* o en porcentajes, tomando como base al hablante monolingüe eficiente al que le daríamos 100% y a la persona que no sabe nada de una lengua a la que le daríamos 0%.

Así, tendríamos:

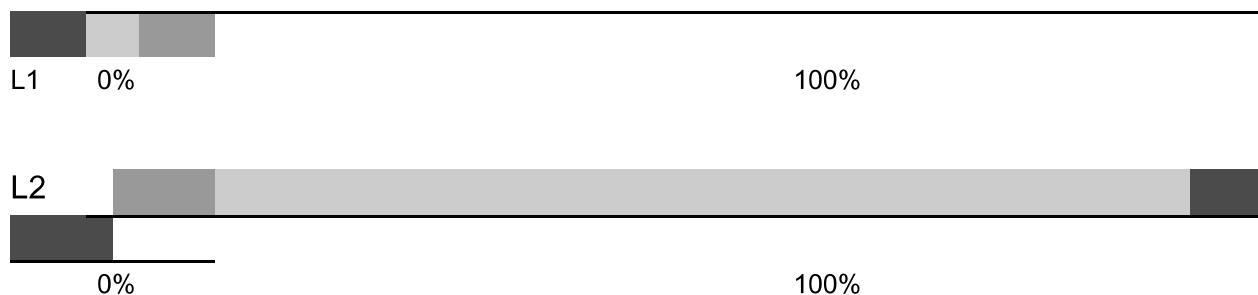


Gráfico 1. En este gráfico podemos ver cómo sería la posible distribución de la proficiencia en los casos de bilingüismo en un hablante normal -sin patologías del lenguaje o cognitivas que se ha desarrollado en condiciones sociales regulares para su grupo. El color lila corresponde a un hablante con un nivel de bilingüismo muy básico o inexistente. El color azul corresponde a un hablante con un bilingüismo intermedio. El color verde marca a un hablante con un nivel de bilingüismo alto. En este esquema se excluye el caso de los semilingües que tendrían una competencia entre baja e intermedia en ambas lenguas, pues son un caso absolutamente marginal en el universo de los bilingües.

Generalmente un hablante tiene un solo concepto si ha aprendido la lengua en el sistema escolar, durante o después del periodo crítico². Cuando la experiencia del hablante lo ha llevado a adquirir la segunda lengua, es posible que los conceptos sean diferentes pues nacen de la experiencia vivida y no de la “traducción” o del aprendizaje de un término en una segunda lengua.

Bilingüismo en Colombia

Colombia es un país eminentemente monolingüe. Alrededor del 98% de la población habla solamente español. El restante 2% habla 65 lenguas indígenas; 2 lenguas criollas, el palenquero y el criollo sanandresano; el Rom, la lengua de la comunidad gitana; el árabe, hablado por la diáspora árabe que habita el país y la Lengua Colombiana de Señas, usada por la comunidad sorda e hipoacústica. Las políticas lingüísticas y educativas de estas comunidades se gestionan, en casi todos los casos, desde los programas de ETNOEDUCACIÓN.

La política educativa del país considera que los alumnos, en todos los niveles escolares, deben estudiar una lengua extranjera. En Colombia se implementó el programa “Colombia Bilingüe”, el cual implementó el inglés como esa lengua extranjera. El Plan Nacional de Bilingüismo tiene como objetivo “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de

comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”. (Estándares, 2006: 6). Para medir el nivel de inglés que se quiere que los estudiantes, profesores y profesionales logren para “comunicarse en inglés” se acogió el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Este es un sistema de evaluación que clasifica a los hablantes de lenguas en niveles desde básico hasta avanzado. Lo que se espera en Colombia es que los estudiantes, profesionales y profesores de inglés lleguen a niveles aceptables de manejo de inglés de acuerdo con la siguiente tabla.

Así pues, se busca llegar a un nivel de bilingüismo intermedio, individual y coordinado, en el cual la lengua extranjera se aprende en contextos escolares. Para alcanzar tal fin se han venido implementando actividades que van desde los exámenes de clasificación para saber en qué nivel están los diversos grupos, pasando por los exámenes estandarizados como las pruebas Saber y Saber Pro y las pruebas a los docentes de educación básica y media hasta los programas de inmersión tanto en Colombia como en países de habla inglesa; además de múltiples programas de capacitación en todo el país.

² Se entiende por periodo crítico al lapso durante el cual el niño adquiere una (o más) lengua(s) de manera natural sin necesidad de instrucción alguna, solamente necesita que se hable y que se le hable en la lengua en cuestión. Se considera que el periodo crítico estricto llega hasta los siete años, aproximadamente y el amplio hasta los catorce, aproximadamente.

Tabla 1. Niveles de inglés esperados al final del Programa Nacional de Bilingüismo.
(Tomado de Estándares, 2006: 6).

Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del Nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada Nivel de lengua	Metas para el Sector Educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	-Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	-Nivel mínimo para docentes de inglés. -Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		-Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

En Boyacá, en particular, se han adelantado diferentes estrategias que dan cuenta de la manera cómo se ha implementado el Plan Nacional de Bilingüismo. Martínez, Miranda, Rojas, Samacá, Ussa & Barón (2011) realizaron un estudio relacionado con la descripción e interpretación frente a la implantación, del Programa Plan Nacional de Bilingüismo en Boyacá, trazado por el Ministerio de Educación Nacional. Para tal fin, analizaron información provista por agentes involucrados en dicho proceso. La investigación concluyó que “hay una débil apreciación del concepto de bilingüismo, entre los docentes y que se requiere indagar más acerca del concepto que el MEN tiene frente al mismo”.

El PNB se considera pertinente para el departamento de Boyacá en el sentido de que éste obedece a una política nacional de la que el departamento no puede sustraerse, sin embargo, su efectiva implementación está sujeta a decisiones particulares de los maestros y a unas

condiciones en las que las autoridades educativas requieren hacer más diagnóstico y formular estrategias para su efectividad. Los cursos de capacitación para la implementación del PNB han hecho aportes significativos, sin embargo la cobertura de los mismos no es suficiente y aún falta establecer políticas para garantizar que los docentes encargados de la enseñanza del inglés, especialmente en los cursos primero a quinto, acrediten formación en lenguas”. (p. 7)

El Plan Nacional de Bilingüismo y su implementación en Boyacá

Para conocer los efectos del PNB, se hizo necesario escuchar las voces de los docentes a fin de conocer sus realidades (Pennycook: 2001), sus creencias y sus vivencias

(Wink: 2000). Los docentes de inglés que respondieron la encuesta y las entrevistas son trescientos profesores activos que

laboran enseñando inglés en educación básica y media en el sector oficial y privado. La mayoría de los participantes son licenciados en Idiomas Modernos o Lenguas Extranjeras de la UPTC y algunos tienen título de Maestría en el área. Se incluyeron todos los grupos etéreos que se identificaron.

Los cuestionarios y las entrevistas (anexo 1) que se aplicaron elicitaban información acerca de las creencias, actitudes y experiencias de los docentes en relación con cuatro de las cinco líneas de acción propuestas por el Plan Nacional de Bilingüismo: desarrollar estándares para la enseñanza y el aprendizaje del inglés; evaluar continuamente la competencia comunicativa de los estudiantes de educación básica, media y superior así como la de los profesores; fomentar el desarrollo de programas de formación continua para docentes, con el objetivo de desarrollar su competencia comunicativa en inglés y su conocimiento pedagógico y capacitar a docentes y estudiantes en el uso de nuevas tecnologías de la información. (www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/.../article-158720.html)

Los docentes mencionaron aspectos positivos y negativos relacionados con la implementación del PNB en Boyacá. Dentro de los aspectos favorables, los docentes dieron cuenta del interés regional por realizar alianzas tendientes al mejoramiento del nivel de competencia en inglés de los profesores. Los programas de inmersión fueron los más destacados por los docentes, que reconocen que éstos han sido una oportunidad para mejorar su competencia en inglés.

Por otra parte, el empoderamiento de los docentes de inglés en su comunidad académica fue un hecho resaltado por los profesores. El apoyo institucional para realizar una maestría en el área, la organización de actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés fueron los aspectos más relevantes.

En cuanto a los aspectos negativos relacionados con el impacto del PNB, los docentes mencionan su papel pasivo en el diseño y formulación de las políticas públicas relacionadas con la promoción de lenguas extranjeras. En un porcentaje alto, se mencionó el hecho de que el Ministerio de Educación Nacional es quien impone tanto los estándares, como la manera de evaluarlos. A este respecto, Quintero (2009, p. 7) menciona que “Las instituciones toman como referencia marcos estipulados en países extranjeros para necesidades propias de esos países. Las voces de los maestros no han sido consideradas en esas intenciones”.

La falta de propuestas académicas por parte de los entes encargados del desarrollo profesional de los docentes también se mencionó en un alto porcentaje. En el Departamento de Boyacá, en su gran mayoría, los cursos de inmersión han sido ofrecidos por institutos de inglés. Estos institutos vinculan a personas que tengan un nivel de lengua de C1, de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo. Como este es el único requisito exigido, las personas encargadas de desarrollar estos cursos no son necesariamente docentes ni investigadores en el área de inglés.

Por lo anterior, los docentes hicieron énfasis en la necesidad de que los cursos sean

desarrollados por universidades y que su contenido no se centre únicamente en el mejoramiento de la lengua, sino que también incluya componentes relacionados con la enseñanza de la lengua y con la investigación en dicha lengua. Al respecto, Cárdenas, González & Álvarez (2010) sugieren que deben ser las universidades las encargadas de la preparación de los docentes en ejercicio a través de programas de desarrollo profesional que den cuenta del desarrollo y no del entrenamiento, que generen dinámicas de trabajo tanto individuales como grupales, que se basen en teorías post-método y que promuevan la reflexión y la investigación.

Por otra parte, la pretensión de algunos colegios públicos y privados por volverse “bilingües” a través de la implementación de cursos de contenido en inglés, fue mencionada como un inconveniente que se presenta actualmente en varias instituciones. Varios colegios en Boyacá han tomado el riesgo de desarrollar cursos de contenido en inglés. Esta estrategia se ha implementado, tal como lo indican Aguirre & Ramos (2010), para mejorar el nivel de competencia en inglés de sus estudiantes y, de esta manera, para que la institución gane el status de “bilingüe”. Sin embargo, este hecho ha generado diferentes conflictos para los estudiantes que, aún sin tener un nivel básico de lengua, deben tomar clases como ciencias o sociales en inglés.

De la misma manera, los docentes mencionan la imposibilidad de cumplir con los estándares de inglés establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Lo anterior dado que, según ellos, el Ministerio no se ha dado a la tarea de reconocer las diferencias entre el sector público, el rural y

el privado. A este respecto, González (2012) señala que hay diferencias extraordinarias entre la educación urbana y la educación rural; la autora sugiere analizar esta inequidad y proponer estándares y programas que estén más contextualizados.

A este respecto, Guerrero (2010) reitera la necesidad de que el Gobierno proporcione las condiciones necesarias para que las comunidades menos favorecidas, tales como la rural, puedan alcanzar las metas propuestas en el PNB.

En el Departamento de Boyacá, en particular, y según el Decreto Presidencial 521 de 2010, se reglamentó el artículo 24, inciso 6° de la Ley 715 y se dispuso que el gobernador o alcalde de la correspondiente entidad territorial certificada en educación, establezca anualmente, mediante acto administrativo, las zonas rurales de difícil acceso de su jurisdicción y las sedes de los establecimientos educativos estatales ubicados en ellas, para aplicar los estímulos establecidos. También se estableció que se consideran zonas de difícil acceso aquellas zonas rurales que cumplan con uno de los siguientes criterios:

1. Que sea necesario la utilización habitual de dos o más medios de transporte para un desplazamiento hasta el perímetro urbano.
2. Que no existan vías de comunicación que permitan el tránsito motorizado durante la mayor parte del año lectivo.
3. Que la prestación del servicio público terrestre, fluvial o marítimo, tenga una sola frecuencia, ida o vuelta, diaria.

En Boyacá, según el Departamento Administrativo de Planeación (2012), “solo en dieciséis (16) municipios se encuentra predominancia de la población urbana, y en el resto o sea ciento siete (107) municipios, la mayoría de la población está ubicada en las áreas rurales”. Tal como lo menciona Moulton (2011), la educación rural tiene varias características que la hacen diferente de la educación urbana: los recursos con los que cuentan las instituciones son escasos o inexistentes, el material que se utiliza está desarrollado para poblaciones urbanas, los estudiantes usualmente tienen que caminar largas distancias para llegar a la escuela, las tasas de deserción son muy altas, etc. Desafortunadamente, no existe un plan de acción que tenga en cuenta las particularidades de la educación rural y que ayude a fortalecerla. Por lo tanto, varias de las líneas de acción propuestas por el PNB no se pueden llevar a cabo en instituciones rurales.

Conclusiones e Implicaciones

El principal impacto positivo del PNB en Boyacá, de acuerdo con las voces escuchadas, tiene que ver con las posibilidades que tienen los docentes de inglés para mejorar su competencia en la lengua inglesa y el apoyo que reciben de sus instituciones. Por otra parte, los desafíos que aún enfrenta el PNB se relacionan con la posibilidad de ofrecer programas de desarrollo profesional que den cuenta de las necesidades locales de los docentes y la necesidad de establecer estrategias concretas que fortalezcan la educación rural en el Departamento de Boyacá.

A pesar de que como lo mencionan Ramos, Aguirre & Hernández (2012), “diversas investigaciones relacionadas con la educación rural han mostrado una tendencia a incluir dentro del currículo de dicha educación el contexto propio de los estudiantes” (p.1), aún es necesario que las políticas nacionales relacionadas con el PNB incluyan estrategias reales que favorezcan a la población rural.

De la misma manera, se hace necesario que las universidades públicas creen agendas investigativas que busquen promover estrategias que consideren las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto particular.

Referencias

Aguirre, J. & Ramos, B. (2010). Some of the Strengths and Challenges when Teaching English through Content- Based Instruction. *Asocopi Newsletter*. 2-4.

Cardenas, M. L., Gonzalez, A. & Alvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folio*, 31, 49-68.

Chin, N. B. & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism. An advanced resource book*. New York: Routledge.

Decreto Presidencial 521 de 2010 que reglamentó el artículo 24, inciso 6° de la Ley 715.

DNP Departamento Nacional de Planeación. (2012). *Plan Nacional de*

Desarrollo Prosperidad para Todos 2010-2014. Tunja, Boyacá.

González, A. (2012). *On English Language Teaching and Teacher Education: Academic Disagreements in a Developing Country*. Available at: http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf

Hamers, J. & Blanc, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martinez, J., Miranda, I. Rojas, S., Sàmaca, Y. & Baròn, S. (2011). Bilingüismo en Boyacá: Una mirada crítica reflexiva al Plan Nacional de Bilingüismo. *Informe Final de Investigación SGI 600 No publicado*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá, D. C.

Moulton, J. (2001). *Improving education in rural areas: Guidance for rural development specialists*. For Charles Maguire: The World Bank.

Ramos, B., Aguirre, J. & Hernandez, C. (2012). A Pedagogical Experience to Delve into Students' Sense of Cultural Belonging and Intercultural Understanding in a Rural School. *HOW: a Colombian Journal for teachers of English*. In press.

Quintero, A. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. *El Educador*, 7, - 4- 10.

Pennycook, A. (2001). The Politics of Pedagogy. In A. Pennycook (Ed.), *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. (pp.114- 140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

Wink, J. (2000). Critical Pedagogy. What in the World Is It? In J. Wink (Ed.), *Critical Pedagogy. Notes from the Real World*. (pp. 27- 74). New York: Addison Wesley Longman.

www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/.../article-158720.html

Anexos

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Idiomas

Encuesta N° 1

Apreciado profesor: El siguiente cuestionario ha sido diseñado con el propósito de conocer acerca de su formación académica, laboral y del impacto que ha tenido el programa Nacional de Bilingüismo en usted y en su institución.

Seudónimo:

Por favor marque con una X la opción que corresponda

1. Edad:

20- 25 _____

25- 30 _____

30-35 _____

35- 40 _____

2. Labora usted en una institución:

a. Pública urbana _____ b. Pública rural _____

c. Privada _____ d. privada bilingüe _____ Otra. _____

3. Usted es:

a. Normalista _____

b. Licenciado en Idiomas/ lenguas _____

c. Magister en áreas afines a las lenguas extranjeras _____

d. Estudiante de Maestría en áreas afines a las lenguas extranjeras _____

e. Otra _____

Por favor responda las siguientes preguntas de forma abierta:

4. ¿En qué lugar geográfico queda localizada su institución?

5. ¿En qué grados enseña usted inglés?

6. ¿Cuál es el número promedio de estudiantes en su clase?

7. ¿Cuenta su institución con recursos tecnológicos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera? , ¿Cuáles? _____

8. Su institución después de la puesta en marcha del Plan nacional de Bilingüismo?, ¿de qué manera?
9. Por favor haga un comentario (fortalezas, debilidades) en relación con las siguientes cuatro acciones propuestas por el Plan Nacional de Bilingüismo:
 - a. Desarrollo de estándares para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
 - b. Evaluación continua de la competencia comunicativa de los estudiantes de educación básica, media y superior así como la de los profesores.
 - c. Fomento del desarrollo de programas de formación continua para docentes, con el objetivo de desarrollar su competencia comunicativa en inglés y su conocimiento pedagógico.
 - d. Capacitación a docentes y estudiantes en el uso de nuevas tecnologías de la información.
10. ¿Qué beneficios y/o desventajas ha traído para usted y/o para su institución la aplicación de las anteriores acciones?

Desde su perspectiva, ¿qué acción sería necesaria para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en su región?

Muchas gracias!

THE AUTHORS

BERTHA RAMOS HOLGUÍN es profesora asociada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tiene una maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital. Pertenece al grupo de investigación «TONGUE». Ha sido coautora de textos para la enseñanza de inglés y ha publicado artículos relacionados con la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

NORAIDA VARGAS ESPEJO es candidata a la Maestría en Docencia de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es profesora de inglés del Centro Juvenil Campesino de la Fundación Social Holcim.