



**DIAGNÓSTICO DE ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE UN GRUPO DE
DOCENTES DE INGLÉS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PRIVADAS DE TRADICIÓN MONOLINGÜE, FRENTE AL PROGRAMA
NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB) EN SANTIAGO DE CALI**

Autoras:

Aura Lucero López C.

Martha Cecilia Moreno M.

Directora:

Rosalba Cárdenas Ramos

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL**

Santiago de Cali, Enero 2013

TABLA DE CONTENIDO

1.	DESCRIPCIÓN	1
2.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	3
2.1	Pregunta principal:	3
2.2	Preguntas secundarias:	3
3.	OBJETIVOS.....	4
3.1	Objetivo General:.....	4
3.2	Objetivos específicos:	4
4.	JUSTIFICACIÓN.....	5
5.	ANTECEDENTES	7
6.	MARCO CONTEXTUAL	21
6.1	La Enseñanza del Inglés en Colombia.....	21
6.2	El Programa Nacional de Bilingüismo y los Estándares (2004-2019)	25
6.3	Perfil del Docente de Inglés	29
7.	MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL	30
7.1	Concepto de Bilingüismo	30
7.1.1	Bilingüismo Mínimo y Máximo:	31
7.1.2	Bilingüismo Social e Individual.....	32
7.2	Segunda Lengua / Lengua Extranjera	32
7.3	Actitud.....	33
7.3.1	Componente Cognoscitivo	34
7.3.2	Componente Afectivo.....	35
7.3.3	Componente Conductual	35
7.3.4	Cimientos Cognitivos de las Actitudes	35
7.3.5	Creencias Evaluativas.....	36
7.3.6	Cimientos Emocionales de las Creencias o Actitudes	36
7.3.7	Cimientos Conductuales de las Creencias y Actitudes	36
7.3.8	Cimientos Sociales de las Creencias y Actitudes	37

7.4	Actitud y Acción.....	37
7.5	El Cambio Como Generador de Actitudes.....	38
7.6	Expectativas	39
7.6.1	Expectativas Docentes.....	40
7.6.2	Predisposición	40
7.6.3	Profecía Auto Cumplida	41
7.6.4	Precisión	41
7.7	Política Lingüística.....	42
7.7.1	Política Interlingüística.....	42
7.7.2	Política Intralingüística.....	43
8.	METODOLOGÍA	46
8.1	Métodos e Instrumentos de Recolección de Información	48
8.1.1	La Encuesta.....	48
8.2	Análisis de la Información	49
8.2.1	Análisis de la encuesta	49
9.	RESULTADOS	51
9.1	Encuesta Versión Preliminar.....	51
9.1.1	Perfil Docente	52
9.1.2	Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo	52
9.1.3	Actitudes Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	53
9.1.4	Expectativas Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	54
9.1.5	Actitudes Frente a la Profesión Docente	55
9.2	Encuesta Versión Final:	55
9.2.1	Perfil Docente	56
9.2.2	Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo	57
9.2.3	Actitudes Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	60
9.2.4	Expectativas Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	66
9.2.5	Actitudes Frente a la Profesión Docente	69
9.3	Consolidado de Resultados de las dos Encuestas	70
9.3.1	Conocimiento Del Programa Nacional De Bilingüismo	70
9.3.2	Actitudes Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	71
9.3.3	Expectativas Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	72
9.3.4	Actitudes Frente a la Profesión Docente	73
10.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	75
10.1	Actitudes Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	76
10.2	Expectativas Profesionales Frente al Programa Nacional de Bilingüismo	97
10.2.1	Expectativas profesionales según las variables	98

10.3	Expectativas Personales Frente al Programa Nacional de Bilingüismo.....	101
10.3.1	Expectativas Personales Según Las Variables.....	103
10.4	Expectativas Generales Frente al PNB.....	106
10.4.1	Según las Variables los Estudiantes tendrán	106
10.4.2	Según Las Variables las Instituciones tendrán	109
10.4.3	Según Las Variables el País tendrá	112
11.	CONCLUSIONES	117
11.1	IMPACTO ACTUAL Y FUTURO.....	120
12.	BIBLIOGRAFÍA	121
13.	ANEXOS.....	125
13.1	CRONOGRAMA.....	125
13.2	CARTA DE CONSENTIMIENTO	126
13.3	ENCUESTA	128
13.4	GRÁFICAS SEGÚN LAS CUATRO VARIABLES: EDAD, SEXO, AÑOS DE EXPERIENCIA Y NIVEL EN QUE ENSEÑA.....	136
13.4.1	Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo:	136
13.4.2	Actitudes frente al Programa Nacional del Bilingüismo:.....	137
13.4.3	Expectativas profesionales y personales frente al programa nacional de bilingüismo:	142
13.4.4	Expectativas generales frente al programa nacional de bilingüismo:	144

1. DESCRIPCIÓN

Con el surgimiento de la globalización, todos los países han procurado ajustar sus políticas nacionales para cumplir adecuadamente con los requerimientos que ella exige; dichas políticas no constituyen solo aspectos de carácter económico. El gobierno Colombiano se ha visto compelido a tener en cuenta otros factores para lograr su inclusión en este "movimiento mundial", entre los cuales se encuentra la modificación en sus políticas educativas y más precisamente en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB).

A través de la implementación del PNB el Ministerio de Educación espera que Colombia sea un país bilingüe en un lapso de 15 años (2004 - 2019); para ello tomó como referencia el Marco Común Europeo y expidió unos estándares de competencias en lenguas extranjeras, con el fin de medir el nivel de dominio de la lengua por parte de docentes y estudiantes. Valdría la pena preguntarse si dichos estándares son aplicables a la realidad educativa de nuestro país y si estos fueron planteados teniendo en cuenta las condiciones actuales de las diferentes instituciones educativas.

Partiendo de lo anterior, en 2010, se hizo necesario volver la mirada al desarrollo de este proceso en la ciudad de Santiago de Cali, con el fin de realizar una indagación formal y sistematizada de las actitudes y expectativas de los docentes frente a la implementación del PNB, puesto que ellas podrían influir directamente en su nivel de participación dentro de este; es decir, dependiendo de cómo lo perciben, qué esperan de él, y cuál es su rol dentro del mismo. Estas actitudes y expectativas no eran del todo desconocidas pues la implementación del PNB generó conmoción en los docentes; sin embargo, era necesario indagar de manera directa para presentar un informe riguroso y es por esto que ellas fueron objeto de investigación en el presente estudio.

Esta investigación hizo parte del macro proyecto llamado "El programa nacional de bilingüismo (PNB) en Santiago de Cali: un diagnóstico de condiciones

de implementación” realizado por un grupo de profesores de la Universidad del Valle y de la Universidad San Buenaventura, y estudiantes de pregrado y posgrado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. El estudio buscó conocer la realidad de las condiciones de implementación del programa propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por su parte, dentro de este contexto, el presente proyecto buscó indagar y describir las actitudes y expectativas de los docentes de inglés de las instituciones privadas seleccionadas, frente a la implementación del PNB y cómo estas incidieron en su nivel de compromiso dentro del mismo.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.1 PREGUNTA PRINCIPAL:

1. ¿Cuáles son las actitudes y expectativas que tienen los docentes de inglés de 19 instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Cali frente a la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo?

2.2 PREGUNTAS SECUNDARIAS:

1. ¿Cuáles son las actitudes que los docentes de inglés de 19 instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Cali tienen frente al PNB?
2. ¿Cuáles son las expectativas que los docentes de inglés de 19 instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Cali tienen frente al PNB a nivel personal y profesional?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

- Explorar y describir las actitudes y las expectativas de los docentes de inglés de 19 instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Cali hacia la implementación del PNB.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer y analizar las actitudes de los docentes de inglés de 19 instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Cali frente al PNB.
2. Indagar acerca de las expectativas que tienen los docentes de inglés de 19 instituciones educativas del sector privado de la ciudad de Cali frente al PNB tanto a nivel personal como a nivel profesional.

4. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que el Programa Nacional de Bilingüismo está siendo implementado en Colombia y que se espera que los ciudadanos sean bilingües en el año 2019, es necesario indagar acerca de las condiciones existentes en los contextos escolares que contribuirán a alcanzar esta meta, tales como: recursos humanos, físicos y materiales; la intensidad horaria asignada para la enseñanza del inglés, y las actitudes y expectativas de los diferentes estamentos de las instituciones educativas frente al PNB, (directivos, profesores, estudiantes, padres de familia).

También se hace necesario preguntar a qué tipo de bilingüismo se pretende llegar en este período propuesto por el gobierno (2004 - 2019), teniendo en cuenta contextos escolares como los de estratos socioeconómicos medio y bajo, los cuales son totalmente monolingües en español. En la mayor parte de Colombia, excepto en San Andrés y Providencia, el inglés sólo se usa en contextos particulares como los académicos, empresas o multinacionales, y para propósitos específicos; es decir, este idioma no es una lengua de comunicación masiva en el país, y por lo tanto las oportunidades que los estudiantes tienen de practicar este idioma por fuera del contexto escolar son mínimas. Es por esto que cualquier programa o política educativa, debe tener en cuenta la realidad lingüística y sociocultural del país en el que se pretenda implementar, con el fin de plantear metas coherentes y acordes con ese contexto.

Todo lo anterior podría influir en los resultados que se espera alcanzar con la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo, y generar unas actitudes y expectativas determinadas en los diferentes miembros de la comunidad escolar frente a la implementación del mismo; es por ello que la presente investigación se ocupó de indagar acerca de ***las actitudes y expectativas de los docentes de inglés frente al Programa Nacional de Bilingüismo***. El programa fue presentado para ser ejecutado a nivel nacional en instituciones educativas públicas y privadas en todos los estratos socioeconómicos, pero este proyecto se enfocó en su implementación en 19 instituciones educativas privadas a nivel de

educación básica primaria y media vocacional de tradición monolingüe, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 a 4.

5. ANTECEDENTES

Durante la revisión bibliográfica se encontraron diversos artículos relacionados con actitudes de los profesores en general y actitudes de los profesores de lenguas extranjeras hacia aspectos particulares del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua; sin embargo, encontrar investigaciones más específicas sobre actitudes de profesores de lenguas hacia políticas lingüísticas no fue una tarea fácil. Esto mismo ocurre en el campo de las expectativas; se encontró poca bibliografía relacionada con las expectativas de los docentes frente a la profesión, la lengua extranjera, y las políticas lingüísticas.

Teniendo en cuenta que la actitud es inherente a la condición humana, con frecuencia es objeto de muchas investigaciones en diferentes campos del conocimiento, entre ellos el de la educación. A menudo se realizan estudios sobre actitudes de estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, hacia algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los profesores por ejemplo, se hacen investigaciones referentes a sus actitudes hacia la profesión docente incluso antes de ser profesionales; algunos autores consideran que la actitud hacia la profesión es un factor que influye en el éxito y la eficiencia al desempeñarse como profesores.

Güneyli & Aslan (2009), realizaron una investigación en *Near East University* en Turquía titulada “*Evaluation of Turkish prospective teachers’ attitudes towards teaching profession*” cuyo objetivo fue determinar las actitudes de los futuros profesores de lengua materna (Turco), hacia la profesión según su género, clase social y nivel socioeconómico, las razones por las cuales escogieron la profesión, los problemas que enfrentan cuando inician la profesión y si la educación que reciben es suficiente para desempeñarse exitosamente a nivel profesional. Según estos autores, para llevar a cabo una enseñanza eficiente y activa de la lengua materna, los profesores necesitan tener una actitud positiva hacia la profesión. Los participantes fueron 117 estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto año de la facultad de educación, departamento de enseñanza del

turco en el semestre de otoño del año académico 2008-2009; esta muestra fue seleccionada aleatoriamente. Para la recolección de los datos se usó una escala *Likert* de 5 puntos, desarrollada por Çetin en 2006. Los datos cualitativos fueron recolectados mediante cuatro preguntas abiertas. El estudio combinó métodos de análisis cuantitativos y cualitativos.

Según los resultados reportados por los autores, la mayoría de los futuros profesores han adoptado una actitud positiva hacia su profesión; las mujeres tienen una actitud más positiva que los hombres; no hay una diferencia significativa en el resultado de las actitudes en relación con la clase social y el nivel socioeconómico; la mayoría de los futuros profesores escogieron la enseñanza del turco porque les gusta la profesión. Su principal preocupación acerca de su futuro es “no ser nombrados en un cargo”; muchos de ellos piensan que hay algunas deficiencias en la educación que reciben.

Otras investigaciones indagan sobre las actitudes de los hablantes hacia políticas lingüísticas donde se privilegia el uso de alguna lengua en particular. A nivel de Latinoamérica, más precisamente en Paraguay, Zajíková (2004) realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar qué tipo de actitudes se han generado en los hablantes a partir de una política lingüística que establece el uso del Guaraní como segunda lengua oficial. En su investigación *Actitudes y Usos del Guaraní en Paraguay*, la autora realizó algunas encuestas entre marzo y mayo de 2001, en el Departamento de Itapúa. Se analizaron dos grupos focales: uno que cubría la población general, teniendo en cuenta variables de edad, nivel sociocultural, sexo y residencia, y el segundo está conformado por un grupo de jóvenes con un nivel de educación alto. A partir de las cuatro variables mencionadas en el primer grupo, se seleccionaron 24 informantes bilingües con el objetivo de encontrar información de carácter sociolingüístico. Una de las partes principales de la encuesta estaba conformada por 48 preguntas sobre el uso de las lenguas en diferentes contextos.

Entre los resultados que arrojó la encuesta sobre el uso lingüístico en la generación joven, se dedujo que si el Estado no apoya al Guaraní a través de sus políticas lingüísticas este puede seguir corriendo riesgo de desaparición, por lo cual se propone el uso sistemático del Guaraní como lengua oficial con el fin de

conseguir la igualdad de esta lengua en los ámbitos político, social y cultural. De otro lado, se nota un cambio positivo de actitudes hacia el guaraní y la enseñanza en guaraní gracias a la reforma educativa bilingüe, lo cual ha generado un creciente bilingüismo, tal vez porque hay una mayor difusión de los medios de comunicación hispanos y a contactos más frecuentes entre diferentes partes de la sociedad paraguaya, a pesar de que el castellano sigue siendo visto como lengua de prestigio.

Acercándonos un poco más a nuestro contexto, podemos decir que en Colombia, el inglés como lengua extranjera se ha convertido en objeto de reformas políticas y educativas; parte de estas reformas es el Programa Nacional de Bilingüismo creado por el MEN con el fin de tener ciudadanos mejor preparados, para poder participar de manera activa en el mundo de la globalización. Ante su implementación aparecen un sinnúmero de inquietudes en cuanto a diferentes aspectos tales como adaptación de estándares, diseños de programas, métodos de enseñanza y evaluación, entre otros, que se ven involucrados en este proceso y afectan directa o indirectamente las actitudes y expectativas de los docentes y de la comunidad en general como parte fundamental de dicha implementación.

En nuestro país las islas de San Andrés y Providencia, que han sido por tradición hablantes del creole, el español y el inglés, son incluidas en las políticas lingüísticas nacionales implementando el PNB a partir del año 2004. Esta inclusión hace que esta región del Caribe colombiano se vuelva multilingüe, por eso, Flórez (2006) se acerca a esta realidad desde una perspectiva comparativa para evaluar las actitudes lingüísticas de los habitantes de estas islas frente a la exposición a las tres lenguas (creole, español e inglés).

La autora, en su investigación *A study of language attitudes in two Creole-speaking islands: San Andrés and Providence (Colombia)*, incluye una serie de variables sociolingüísticas como edad, género, origen étnico, ocupación, lugar de residencia y conocimiento de la lengua, para obtener información de 112 habitantes de las dos islas. También se recolectó información sobre la ocupación y el conocimiento de la lengua de todos los encuestados. Como se predijo, a pesar de las pequeñas diferencias en actitudes entre las dos islas, en Providencia se

presenta una actitud ligeramente más favorable hacia el creole y el inglés que en San Andrés. Dichos resultados muestran también que las personas entrevistadas expresaron actitudes similares, con una tendencia favorable general a los tres idiomas y al multilingüismo, argumentando que esta condición favorece, en el caso del creole, la integración (a nivel familiar y de amigos), en el caso del español porque es la lengua nacional (a nivel de educación, medios de comunicación y laboral) y el inglés porque comparte ciertos campos con el español (a nivel religioso, medios de comunicación y turismo).

Otro estudio sobre actitudes no solo de profesores sino también de estudiantes y padres de familia, es la investigación realizada por Tung, Tsang y Lam (1997), titulada *“English as a medium of instruction in post -1997 Hong Kong: What students, teachers, and parents think”*, cuyo propósito fue investigar las actitudes de los estudiantes, profesores y padres de familia hacia el uso de inglés en secundaria como medio de instrucción en Hong Kong, donde el Chino es la lengua materna de la mayoría de los estudiantes. Los participantes de este estudio fueron 5000 estudiantes, 4.600 padres de familia, y 700 profesores de 24 colegios de secundaria. Para la recolección de los datos se diseñaron tres cuestionarios en chino, uno para los estudiantes, uno para los padres de familia y uno para los profesores. Con el fin de motivar a los padres a contestar la encuesta, se incluyeron solo 15 preguntas en su cuestionario, para los profesores se incluyeron 30 preguntas, y para los estudiantes 36. Para facilitar la comparación de sus actitudes, algunas preguntas estaban incluidas en los tres cuestionarios, con modificaciones mínimas para ser comprendidas por cada tipo de audiencia. Todas las preguntas solicitaban a los participantes su opinión hacia una afirmación mediante una escala específica de tipo Likert. Los tres cuestionarios se distribuyeron hacia el final del año lectivo 1994-1995 y diez meses después, los colegios hicieron algunos cambios en su medio de instrucción. Los resultados indicaron que los estudiantes y sus padres consistentemente valoraron el inglés por encima del chino como medio de instrucción, aunque estuvieron de acuerdo con los profesores en que la instrucción en chino es más efectiva.

Otro campo que también ha sido explorado es el que tiene que ver con las actitudes de los profesores frente a políticas lingüísticas; es el caso de Ya-Chen Su (2006), quien realizó el estudio *“EFL teachers’ perceptions of English language policy at the elementary level in Taiwan”* sobre las percepciones de los profesores de inglés como lengua extranjera frente a la enseñanza obligatoria del inglés en el nivel de primaria en Taiwán y cómo perciben los beneficios y obstáculos de la implementación de la política. Los participantes fueron 10 profesores de inglés de primaria de la ciudad de Taiwán; Los datos fueron recolectados mediante 40 entrevistas de 1 o 2 horas cada una, con un protocolo prediseñado; 34 observaciones de clases en diferentes grupos, con una duración de 90 minutos cada una, y análisis de documentos.

Los resultados mostraron que los 10 profesores están de acuerdo con la enseñanza obligatoria del inglés en el nivel de primaria, sin embargo, encuentran aspectos positivos y negativos en esta política. Entre los aspectos positivos, los docentes resaltan la importancia del inglés como una lengua internacional usada en un amplio rango, como en los negocios, la comunicación, la tecnología, la educación y viajes entre otros; también mencionaron que su aprendizaje abre puertas hacia otras culturas. Entre los aspectos negativos, consideran que esta política refuerza el estatus aceptado del inglés como la lengua internacional más importante y popular y de cierta manera, disuade a los estudiantes de aprender otras lenguas extranjeras, al igual que dialectos taiwaneses; algunos profesores mencionaron que aprender inglés en el nivel de primaria, incrementa la carga del aprendizaje y la presión impuesta por los padres en los niños. Los docentes reportaron que las expectativas y actitudes de los padres se convirtieron en un obstáculo, puesto que algunos padres presentan una valoración muy alta hacia el aprendizaje del inglés y un énfasis excesivo, lo cual genera más estrés en los estudiantes, incrementa las actitudes negativas y dificulta el progreso en su aprendizaje, y esto conduce a la desmotivación para aprender inglés. Las observaciones de clase y los datos de las entrevistas revelaron que los profesores deben planear sus clases con restricciones como grupos muy numerosos con niveles diferentes de proficiencia, poca intensidad horaria para la enseñanza del inglés y recursos limitados.

Expectativas Docentes

Desde hace 40 años, particularmente en Estados Unidos, la investigación en el campo de las expectativas de los profesores se convirtió en un tema de interés para la psicología social y la educativa. Uno de los primeros estudios fue el de Rosenthal y Jacobson (1968) conocido como *“Pígalión en el aula”* dando lugar a todo tipo de controversias, pero al mismo tiempo originando nuevas áreas de investigación en educación y psicología; de este estudio se hicieron réplicas posteriores que llevaron a importantes hallazgos en este campo y originaron teorías aceptadas por la psicología actual.

Este tipo de investigaciones básicamente cuantitativas, se ocupa de determinar cómo influyen las expectativas de los profesores en el rendimiento académico de sus estudiantes. Para ello se han hecho estudios experimentales como el mencionado anteriormente (Rosenthal and Jacobson, 1968, en Jussim, L. & Harber, K. D. 2005) en el que se manipularon las expectativas que los docentes tenían de sus estudiantes informándoles que un grupo determinado tenía un potencial mayor o coeficiente intelectual más alto que otros en ese mismo grupo. Esto se hizo con el fin de evaluar cómo las falsas expectativas de los docentes influían o no en el desempeño de los estudiantes en los test de coeficiente intelectual que se administraron un año y dos años después. El estudio demostró que los estudiantes para los que falsamente se esperaba que mejoraran su coeficiente intelectual mostraron incrementos significativos comparados con un grupo de control. El aumento del coeficiente intelectual se dio en especial en los primeros grados de la educación.

En décadas más recientes se han realizado investigaciones de “expectativas naturales” y no de “expectativas inducidas en estudios experimentales”. Este tipo de estudios se basa en la interacción profesor-estudiante y en los mensajes que el docente transmite a los alumnos al interior de las aulas. Estos estudios analizan las expectativas de los profesores en relación con la raza, género y estrato socio-económico de los estudiantes. Se ha

evidenciado que los docentes establecen menores expectativas con los estudiantes de estratos socio-económicos bajos, así como con los alumnos de grupos étnicos minoritarios y marginados (Treviño, E. 2003).

Las expectativas docentes son consideradas como una gran influencia en diferentes esferas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se han explorado en relación con el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento como matemáticas y educación física, o en relación con el desarrollo de la creatividad verbal de los estudiantes en la educación infantil. También se han explorado las expectativas de los docentes en relación con estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, o de diferente estrato social y sexo.

Jussim y Eccles (1992) realizaron un estudio de tipo cuantitativo que buscó probar hipótesis relacionadas con profecías auto cumplidas, predisposiciones perceptuales y precisión de los docentes en sus percepciones de los estudiantes en relación con su desempeño, esfuerzo y talento en clase de matemáticas. La profecía auto cumplida sugiere que las expectativas de los docentes predicen los logros futuros de los estudiantes, incluso después de controlar sus logros previos. (Merton, 1948 en: Jussim y Eccles, 1992) La hipótesis de predisposición perceptual sugiere que las expectativas docentes predicen su propio juicio del logro de los estudiantes más que predecir su logro en pruebas estandarizadas independientes. Para la precisión se manejaron dos hipótesis: el logro y motivación previo de los estudiantes predice las expectativas docentes; y las expectativas docentes guardan correlación con el logro futuro de los estudiantes, al menos parcialmente, porque están basadas en predictores válidos del logro de los estudiantes.

Este estudio es una réplica de uno previo realizado por Jussim en 1989, en el que se usó una muestra más pequeña y en un solo contexto educativo. En 1992 seleccionaron una muestra de 1.731 estudiantes y 98 profesores de matemáticas de grado 6 pertenecientes a 9 distritos educativos de educación pública del sudeste de Michigan; las características demográficas de estos distritos son distintas puesto que pertenecen a diferentes estratos socioeconómicos, desde clase trabajadora hasta clase media alta; el 10% de la

muestra incluye estudiantes de grupos minoritarios. Debido al número de docentes, a la variedad de estudiantes y a los distintos escenarios de colegios públicos, el autor afirma que los resultados de este estudio pueden ser ampliamente generalizables.

El análisis está basado en los datos obtenidos como parte de un estudio longitudinal del desarrollo adolescente: la investigación de Michigan de las transiciones de vida de los adolescentes (Eccles, 1988). El análisis requirió que los estudiantes asistieran a estas instituciones por tres años consecutivos, quinto, sexto y séptimo grado. Los docentes evaluaron a cada estudiante en sus clases en una variedad de dimensiones en la primera semana de octubre. En este estudio se incluyeron las valoraciones de los profesores relacionadas con el talento, esfuerzo y desempeño de los estudiantes en matemáticas, estas son las tres variables de las expectativas docentes incluidas en esta investigación. Los cuestionarios evaluaron las creencias, percepciones y sentimientos de los estudiantes en una variedad de esferas, entre ellas se incluye el auto concepto de los estudiantes de su habilidad matemática, el esfuerzo reportado por ellos en esta clase, el tiempo invertido en la realización de tareas de matemáticas, y el valor que ellos le dan a esta asignatura.

Varias medidas del logro de los estudiantes fueron usadas; dos de ellas medían el logro pasado: notas finales de matemáticas de grado 5, y los puntajes de los exámenes estandarizados realizados al final de grado 5 o a comienzos de grado 6. Dos medidas de logro final fueron usadas: notas finales de matemáticas de grado 6, y los puntajes de la sección de matemáticas del test *Michigan Educational Assessment Program (MEAP)*, el cual es aplicado a todos los estudiantes de grado 7 de los colegios públicos de Michigan.

Los resultados fueron organizados en tres secciones para dar respuesta a las hipótesis planteadas inicialmente teniendo en cuenta las variables antes mencionadas. En cuanto a las percepciones de los docentes relacionadas con el desempeño de los estudiantes, los resultados mostraron que estas percepciones están basadas en gran parte en factores apropiados; el principal predictor de éstas son los puntajes previos de los estudiantes en los test estandarizados, las notas

finales de matemáticas de grado 5 y el auto concepto de los estudiantes de su habilidad matemática.

Las percepciones relacionadas con el talento también están basadas en factores apropiados. Los dos grandes predictores son sus propias percepciones del desempeño de los estudiantes y los puntajes de los test estandarizados previos; hay también un pequeño efecto de calificaciones previas. Estos hallazgos, según el autor, concuerdan con la investigación en educación que sugiere que las expectativas de los docentes están basadas usualmente en información válida.

Las percepciones relacionadas con el esfuerzo de los estudiantes, están basadas en la propia percepción que los docentes tienen del desempeño de los estudiantes. En más pequeña medida están relacionadas con las notas finales de grado 5; parece, por tanto, que los profesores asumen que quien se desempeña mejor está haciendo más esfuerzo, sin embargo, ellos casi que ignoraban que tanto esfuerzo los estudiantes pensaban que estaban haciendo. Aunque parece apropiado para los profesores basar sus percepciones del esfuerzo de los estudiantes en su propia percepción del desempeño de ellos, los datos de ésta y otras investigaciones muestran que la relación entre esfuerzo y desempeño con frecuencia es débil o inexistente.

Debido a que las calificaciones reflejan la valoración de los docentes acerca del desempeño de los estudiantes, los coeficientes relacionados con las expectativas docentes de las calificaciones combinan dos tipos diferentes de efectos de expectación: profecía auto cumplida (las expectativas docentes pueden influir en el desempeño real de los estudiantes) y predisposiciones perceptuales (las expectativas docentes pueden influenciar su propia valoración del desempeño de los estudiantes).

El autor afirma que este estudio proporciona varias contribuciones significativas. Muestra que: a) la principal razón por la cual las expectativas docentes predicen el logro de los estudiantes es porque son acertadas; b) hubo efectos muy pequeños de la profecía auto cumplida en las pruebas estandarizadas

de matemáticas; y c) hubo un poco más de efectos de expectativa en las calificaciones.

Otro estudio que hace referencia a las expectativas docentes es el presentado por Treviño (2003), *Harvard University*, quien realizó una investigación cuyo objetivo era analizar las variables que se relacionan con las expectativas de los profesores y que podrían explicar si éstas varían dependiendo de la cantidad de niños indígenas en el aula. Además, el autor intenta ver qué relación hay entre las expectativas de los docentes y otras variables que ayudarían a comprender la manera en que ellos, que trabajan con niños indígenas, forman sus expectativas. Este trabajo de investigación *Expectativas de los docentes en las aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú*, es un estudio cualitativo, de carácter exploratorio que incluye información obtenida a través de un cuestionario aplicado a 242 docentes el cual es la principal fuente de información para el análisis. Se utilizó una sub muestra de datos recolectados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. La recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de julio y noviembre de 1997. La razón de la escogencia de recolección de datos en Bolivia, México y Perú se debió a que estos países presentan un alto porcentaje de población indígena. A la sub muestra se le agregaron datos, el cálculo de algunas variables y la combinación de bases de datos. En primer lugar se seleccionaron los países y los salones con niños indígenas en cada país. En segundo lugar, se combinaron las bases de datos de profesores, estudiantes y padres. Luego, se agregaron las variables de estudiantes y padres en el nivel de salones. Por último, se calcularon algunas variables para el análisis.

Entre los resultados que arrojó la investigación se encontró que las expectativas de los docentes no tienen gran relación con el porcentaje de estudiantes indígenas en el aula de clase, lo cual apoya la idea de que los docentes no discriminan por raza o etnia al momento de establecer sus expectativas. Por otro lado, los profesores de escuelas rurales presentan menores expectativas para sus estudiantes, lo cual lleva a pensar que los docentes han internalizado la dinámica inequitativa del sistema educativo. Los hallazgos

sugieren que las expectativas de estudiantes, padres y docentes están encaminadas en la misma dirección aunque presenten distintas magnitudes, lo cual podría reflejar dos fenómenos; primero, parece que hay una comunicación continua de expectativas entre estudiantes, padres y docentes. Segundo, que los estudiantes, padres y docentes están estableciendo expectativas adecuadas basándose en las condiciones materiales que enfrentan, en las oportunidades educativas, y en las expectativas sociales de los diferentes grupos poblacionales.

La anterior revisión de antecedentes ha puesto de manifiesto la relevancia de la presente investigación. El bilingüismo es un fenómeno mundial y por ende las políticas lingüísticas y las reformas educativas. Los docentes son el engranaje de estas reformas y políticas, por lo cual resulta indispensable indagar acerca de sus actitudes y expectativas. Cada una de las investigaciones reseñadas aquí contribuyó en la parte metodológica de este estudio y en el posterior análisis de los resultados, proporcionando una visión más amplia de estos temas tan complejos.

La mayoría de los estudios presentados se relaciona con el uso del inglés en los contextos escolares y fuera de ellos. Indagan desde diferentes perspectivas las actitudes de los participantes: docentes, estudiantes, padres de familia y hablantes de la lengua. Incluyen variables como género, edad, nivel socioeconómico, nivel de educación y origen étnico entre otros. Todas estas variables pueden o no influir en el tipo de actitudes de los participantes. En esta investigación se incluyeron dos de estas variables: *género y edad*, además *años de experiencia en la enseñanza del inglés y niveles en que enseñan los docentes*; aunque el objetivo no es correlacionarlas con las actitudes ni determinar si influyen en ellas, se trata más bien de estudiar en detalle las diferentes posturas de los docentes y buscar, en lo posible, explicación en estas variables.

Los estudios de expectativas docentes reseñados aquí no están directamente relacionados con políticas lingüísticas o reformas educativas, como se mencionó al inicio de esta sección, ya que este tipo de investigaciones no son fáciles de encontrar. Sin embargo, los estudios presentados contribuyen en la comprensión de cómo los docentes forman sus expectativas en aspectos como el

rendimiento académico de sus estudiantes, teniendo en cuenta su origen étnico, género, estrato socio-económico, talento, esfuerzo y desempeño, al igual que el contexto, las oportunidades educativas y las condiciones materiales. Todo lo anterior resulta relevante para esta investigación, puesto que a los docentes se les preguntó directamente por la viabilidad del PNB y la consecución de las metas y esto se traduce de alguna manera, en el desempeño que los estudiantes deben tener en el 2019.

La revisión de antecedentes hasta aquí presentada se relaciona con estudios sobre actitudes y expectativas de los docentes hacia diferentes aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje y hacia políticas lingüísticas. En el marco del macro proyecto: *“El Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación”*, se llevó a cabo un sub proyecto denominado: *“Condiciones de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: características del contexto escolar en instituciones privadas de tradición monolingüe de estratos 1 a 4”* realizado por Norbella Miranda y Ángela Echeverry. Los resultados de este sub proyecto se encuentran en dos artículos publicados en el 2010 y el 2011, y contribuyen en la discusión de la presente investigación puesto que ayudan a explicar algunas respuestas que los docentes de inglés dieron a la encuesta. Esta información se puede contrastar debido a que la muestra seleccionada para el sub proyecto de Miranda y Echeverry fue de 22 colegios privados, 19 de ellos corresponden a la muestra del presente estudio.

En la primera publicación de Miranda y Echeverry (2010) se indagó acerca de la infraestructura y los recursos con los que cuentan algunas instituciones privadas para la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en la ciudad de Cali. Como se mencionó anteriormente, la muestra seleccionada fue de 22 colegios privados ubicados en los estratos 1 a 4. Los instrumentos de recolección de información fueron una rejilla de observación y una encuesta. La rejilla fue diligenciada por los miembros del grupo de investigación del macro proyecto y en ella se anotaron aspectos relacionados con la infraestructura y los recursos generales y especializados para la enseñanza de inglés. La encuesta fue diligenciada por un directivo docente de cada colegio, incluyó preguntas abiertas y

cerradas y fue dividida en 4 secciones: información general de identificación del colegio, infraestructura y recursos (materiales), recursos humanos e información académica y administrativa.

Se encontró que las instituciones guardan similitudes en relación con sus recursos generales y la condición inadecuada de algunos aspectos de la infraestructura. Se encontraron también diferencias significativas en la infraestructura y en la disponibilidad y cantidad de recursos especializados para la enseñanza del inglés. Según las autoras, estos resultados sugieren que podría necesitarse proveer a las instituciones de recursos adicionales para la enseñanza del inglés con el fin de lograr una implementación exitosa del programa.

En la segunda publicación de Miranda y Echeverry (2011) se indagó acerca de la gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Cali en las 22 instituciones privadas mencionadas anteriormente. Los instrumentos de recolección de información fueron una rejilla para la revisión del PEI y dos encuestas: una para la gestión escolar y otra para la caracterización institucional. En la rejilla se consignó información relacionada con la misión, la visión y el perfil del estudiante. La encuesta de gestión incluyó preguntas sobre el conocimiento del PNB y se centró en aspectos relacionados con la gestión para la implementación del programa tales como la gestión directiva, administrativa y financiera, la gestión académica y de la comunidad. La encuesta de caracterización institucional contenía información relacionada con la infraestructura y los recursos, talento humano e información académica-administrativa institucional. La mayoría de la información fue completada por los investigadores del macro proyecto según las respuestas de los directivos y con el PEI suministrado por ellos. En algunas instituciones, los directivos diligenciaron la encuesta personalmente.

Según los resultados reportados por Miranda y Echeverry, se encontraron avances en la implementación del programa en algunos colegios que han reestructurado las dinámicas institucionales y el currículo con miras a la consecución de mejores niveles de lengua de sus estudiantes; sin embargo, en la mayoría de los colegios prevalece un desconocimiento de asuntos clave en la

gestión escolar para desarrollar mejores procesos de aprendizaje de lengua. Las autoras concluyen que hace falta liderar acciones en la comunidad educativa que reconozcan el nuevo papel de la lengua en la educación y gestionar oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes alcancen los niveles de competencia esperados. Afirman también que hace falta un apoyo más decidido de los entes gubernamentales para este sector.

La inclusión de estos resultados buscó explicar algunas de las actitudes y expectativas de los docentes frente al programa, pues las condiciones de implementación tales como infraestructura y disposición de recursos pueden influir directamente en ellas. Esta información permitió también corroborar las respuestas dadas por los docentes a la encuesta de la presente investigación ya que, como se mencionó anteriormente, la muestra del sub proyecto de Miranda y Echeverry es la misma del presente estudio.

6. MARCO CONTEXTUAL

En esta sección se hará un breve recorrido histórico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia y cómo ha sido su evolución hasta llegar al actual Programa Nacional de Bilingüismo.

6.1 LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA

Con el fin de conocer cómo ha sido incorporada la enseñanza del inglés en nuestro país desde sus inicios hasta lo que hoy conocemos como el Programa Nacional de Bilingüismo, se presentará brevemente las investigaciones de algunos autores que han abordado esta temática.

El autor Oscar Zuluaga Hurtado (1987) afirma que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia se impuso en la era moderna, después de la Segunda Guerra Mundial debido a la influencia económica, política, tecnológica y social de los Estados Unidos, aunque no se sabe la fecha exacta de su introducción al país. Después de la colonización del nuevo continente, los misionarios católicos fueron efectivos en la imposición de sus lenguas, principalmente español, griego y latín. Más tarde, después de la independencia, la nueva élite reinante mandó a sus hijos a Europa, lo que condujo a importar libros e ideas asociadas con lenguas como francés, alemán e inglés.

Usma (2009) realiza un detallado recorrido histórico de lo que han sido las políticas educativas que han cambiado la enseñanza del inglés en Colombia. Este autor afirma que después de la Segunda Guerra Mundial, los procesos políticos, económicos y culturales asociados con lo que hoy conocemos como globalización, ocasiona la consolidación del inglés y el francés como las lenguas enseñadas más comúnmente en Colombia. Durante esta época, el gobierno nacional intenta introducir estas lenguas en el sistema escolar a través de políticas aisladas e improvisadas como parte de políticas internacionales y agendas económicas. (Zuluaga, 1996, citado por de Mejía, 2004, en: Usma, 2009).

Usma cita el siguiente ejemplo para ilustrar esta situación: “En 1979, después de una visita del presidente de Colombia a Francia, se expide un decreto que estipula como área obligatoria el inglés en los grados 6 y 7 y el francés para los grados 10 y 11, con una libre elección de inglés o francés en los grados 8 y 9” (de Mejía, 2004, p. 386, en: Usma, 2009, p. 125).

Según este autor, a partir de la década de los 80 en nuestro país se emprenden algunas iniciativas por parte del Ministerio de Educación Nacional para optimizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés, tales como el plan de estudios de inglés, el proyecto COFE, La Ley General de Educación 115 y los lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras.

El plan de estudios de inglés corresponde a un esfuerzo fundamental por mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua en Colombia. Fue propuesto en 1982 por el MEN con la colaboración del Consejo Británico y el Centro Colombo Americano. Este plan estuvo enfocado en aspectos como: el bajo nivel de proficiencia de los estudiantes, la falta de objetivos claros y viables en los colegios, la necesidad de renovar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y la ausencia y actualización de materiales y textos guías. Esta reforma introduce un currículo de inglés para los grados 6- 9 y 10-11, proponiendo un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, los resultados de la implementación de esta propuesta no fueron tan positivos como se esperaba y esto se debió a que la mayoría de los profesores no tenían la proficiencia oral requerida para estos nuevos enfoques, y tampoco se dieron cambios estructurales en la intensificación del número de horas de clases de inglés.

El proyecto COFE, Marco Teórico para la enseñanza del inglés en Colombia, (*Colombian Framework for English*) se llevó a cabo en la década de los 90, entre 1991 y 1996, con un enfoque en los programas de educación de los profesores en diferentes universidades del país, como parte de otra asociación entre los gobiernos de Colombia y El Reino Unido. Este proyecto ofreció desarrollo profesional a los educadores de profesores a nivel local y regional, propuso un marco para la reforma de los programas de preparación docente, orientó nociones de práctica reflexiva, investigación profesional y autonomía en la enseñanza de la

lengua. Así es como diferentes universidades comenzaron a investigar con más ímpetu y empezaron a considerar la revisión de sus currículos de acuerdo con las nuevas directrices.

Zuluaga (1987) afirma que el proyecto COFE permitió el intercambio interinstitucional, la producción de documentos de trabajo y discusión, mejoramiento docente, trabajo regionalizado y la conformación de equipos investigativos por sub proyectos tanto a nivel local como regional. Se capacitó a unos 60 profesores universitarios en Gran Bretaña por períodos de aproximadamente 3 meses quienes realizaron un trabajo investigativo y escribieron documentos de trabajo que se convirtieron en lineamientos para introducir cambios en las universidades participantes. Mediante esta capacitación se propiciaron reformas curriculares de los programas de formación de maestros de idiomas y se procuró mejorar la enseñanza de inglés a nivel de primaria y secundaria, aunque esto último no fue objetivo inicial de proyecto, pero debió incluirse de alguna manera, dado que la implementación de la ley 115 se estableció paralelamente con su desarrollo. Además este proyecto contribuyó en el mejoramiento de los recursos en las universidades: dotación bibliográfica en los departamentos de lenguas, mini laboratorios de idiomas, equipos de video multi-sistema y retroproyectores de acetatos.

Según el recorrido histórico de Usma (2009), en la década de los 90 se expide también la Ley General de Educación 115 (1994), la cual reorganiza todo el sistema escolar, regulando la educación en los sectores público y privado al igual que la enseñanza formal y no formal; también se introdujo la noción de autonomía escolar concediendo a las instituciones la posibilidad de definir sus contenidos y procesos pedagógicos dentro de unas directrices generales. Adicionalmente, esta ley establece objetivos específicos para las lenguas extranjeras en el país, específicamente en sus artículos 21, 22, y 23, resalta la necesidad de aprender al menos una lengua extranjera empezando en el nivel de primaria e incluye la enseñanza de la lengua extranjera como otra área obligatoria en el currículo.

Luego en 1999, el gobierno nacional propone los Lineamientos Curriculares para las lenguas Extranjeras, los cuales intentan especificar la ley 115 en términos de enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos lineamientos surgen del trabajo conjunto de docentes de diferentes niveles de educación (básica, media y superior), pertenecientes a diferentes regiones del país y son planteados con el fin de estar preparados para afrontar los procesos de apertura de la economía de la manera más eficaz posible. Los lineamientos curriculares hacen parte de la política lingüística establecida para la enseñanza de las lenguas extranjeras, son considerados orientaciones pedagógicas para guiar los procesos y son ajustables al Proyecto Educativo Institucional (PEI), además, se espera que el currículo específico sea eficaz, pertinente y que los aprendizajes sean significativos. En palabras del señor exministro de educación Germán Bula:

En este sentido la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, hace énfasis en una concepción de currículo centrado en procesos y competencias, con carácter flexible, participativo y abierto que propende por el desarrollo integral de las personas”. (M.E.N. 2011.)

En el 2004, después de todas estas reformas y políticas educativas, el Ministerio de Educación Nacional da a conocer El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), el cual constituye una política a largo plazo y también de amplio alcance. El PNB surge a partir de tres diagnósticos realizados por el Consejo Británico en Bogotá en el año 2003 y llevado a cabo en colegios públicos y privados de Cundinamarca y Cesar en el año 2004, en San Andrés Islas, Medellín, Quindío, Huila y Armenia en el año 2005 y en Pasto, Risaralda, Providencia, Arauca, Buenaventura, Tuluá y Cartagena en el 2006; finalmente en el 2007 Tunja y Cali.¹

En el primer estudio, los asesores del Consejo Británico evaluaron la competencia comunicativa de 3.422 profesores usando el *Quick Placement Test* de *Oxford University Press*. En el segundo estudio evaluaron el conocimiento pedagógico de 243 profesores usando el *Teaching Knowledge Test* de *Cambridge University Press*. En el tercer estudio, El Consejo Británico en colaboración con

¹ Tomado de: Diagnóstico del nivel de inglés de los docentes de inglés del municipio de Sincelejo, 2008. Disponible en: http://cordinadoresdecadidaddesincelejo.wikispaces.com/file/view/Informe_diagnostico_Sincelejo.pdf

agentes del ICFES aplicaron un instrumento que evaluó 2.467 estudiantes en el sector público y 1.293 en el sector privado, sin incluir colegios bilingües.

Jan Van De Putte, (consultor del Consejo Británico en Colombia y del Ministerio de Educación Nacional para el Programa Nacional de Bilingüismo), afirmó que estos estudios proporcionaron evidencia suficiente para establecer el estado del arte en Colombia en materia de enseñanza y aprendizaje del inglés. Los resultados de este diagnóstico mostraron que aunque el conocimiento pedagógico de los profesores era satisfactorio, solo el 1.8% de ellos obtuvieron un nivel avanzado de proficiencia en inglés, 32.8% obtuvieron un nivel intermedio y 65.4% obtuvieron un nivel básico, según los niveles propuestos por el Marco Común Europeo.

En cuanto al diagnóstico de los estudiantes, al finalizar la secundaria sólo el 6.4% obtuvieron un nivel intermedio, mientras que un alarmante 93.6% obtuvo un nivel básico; ningún estudiante obtuvo un nivel avanzado. Es así como el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Británico y *Cambridge University Press*, con base en este diagnóstico, propusieron un plan de mejoramiento para todo el país conocido hoy como el Programa Nacional de Bilingüismo.

6.2 EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO Y LOS ESTÁNDARES (2004-2019)

El objetivo principal que el Ministerio de educación Nacional (MEN) se plantea con el PNB, según se expresa en su guía N°22 es:

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 Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Serie Guías N° 22, Ministerio de Educación Nacional. 2006. p.6).

El MEN define los estándares educativos como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que los niños, niñas y jóvenes deben aprender y que

establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer.

Para el área de inglés el MEN, define unos estándares con base en el Marco de Referencia Común Europeo para lenguas, a través del documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras Inglés (2006), para el cual contó con el apoyo del Consejo Británico. Este documento adopta los niveles del Marco de Referencia Común Europeo: A (*Basic user*), B (*Independent user*) y C (*proficient user*), cada uno de los cuales es subdividido en dos subniveles: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Way stage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*effective operational proficiency*) y C2 (*Mastery*). En el programa de bilingüismo en Colombia para la educación básica y media, se hace referencia a cinco subniveles que comprenden hasta el nivel B1, como se ilustra en el siguiente cuadro:

	Niveles PNB	Grupos de Grados
A.1	Principiante	Primero a Tercero
A.2.1	Básico 1	Cuarto a Quinto
A.2.2	Básico 2	Sexto a Séptimo
B.1.1	Pre intermedio 1	Octavo a Noveno
B.1.2	Pre intermedio 2	Décimo a Undécimo

Tomado de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Serie Guías N° 22, Ministerio de Educación Nacional. 2006 (Imprenta Nacional). P.10.

A través de la implementación de los estándares el PNB busca elevar los niveles de competencia actuales en el aprendizaje del inglés, es decir el estudiante al salir de grado 11 será un usuario independiente de la lengua, como producto de su paso por la educación formal básica y media. Para la consecución

de esta meta, el MEN ha diseñado un plan de acción en el que se plantea los siguientes objetivos:

- Mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de básica y media, cuya proyección para el 2019 es que el 100% de los estudiantes de grado 11 alcancen el nivel B1.
- Mejorar el nivel de competencia comunicativa y metodológica en inglés de los docentes del área, cuya proyección para el 2019 es que el 100% de los docentes de inglés alcancen el nivel B2.
- Mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de Licenciatura en Idiomas (futuros profesores de inglés), cuya proyección para el 2019 es que el 100% de los nuevos egresados tengan el nivel C1.

Entre las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional para alcanzar las metas planteadas en el PNB, se han aplicado pruebas periódicas de lengua inglesa a los docentes de inglés para medir su nivel de proficiencia y con base en las necesidades detectadas, se han diseñado programas de mejoramiento docente que incluyen cursos de metodología y didáctica de las lenguas extranjeras; también se ha ofrecido a los docentes la oportunidad de asistir a cursos de inglés en institutos privados con el fin de mejorar su nivel de proficiencia. Otras acciones emprendidas, aunque en menor escala, se relacionan con la dotación a las instituciones de recursos tecnológicos y didácticos para la enseñanza del inglés.

Según la información en el portal www.colombiaaprende.edu.co, (Junio 12, 2012), hasta junio de 2009, 5620 docentes de inglés del país han recibido oportunidades de formación a través de diferentes jornadas de capacitación. Entre las principales estrategias, se encuentra la inmersión en inglés estándar en la Isla de San Andrés: hasta el momento se han realizado ocho (8) versiones en las cuales han participado 489 docentes de 47 secretarías de educación del país que han avanzado al nivel B1 según el MCER. En la inmersión en inglés estándar en el interior del país: se han realizado dos (2) versiones en las cuales han participado 110 docentes adscritos a diez y ocho (18) Secretarías de Educación. Por otra

parte, 280 docentes de 15 secretarías de educación se han beneficiado de los talleres regionales de inglés: énfasis habilidad oral y uso de recursos (Comisión Fulbright-MEN).

Un total de 5.800 docentes se han beneficiado hasta el momento de los cursos de idiomas del Programa Social Idiomas sin Fronteras (ICETEX- MEN), para docentes de todas las áreas que deseen estudiar un idioma. Igualmente, se está trabajando de manera conjunta con las universidades en la oferta de programas de desarrollo profesional docente para maestros de inglés, en los cuales han participado doscientos sesenta y dos docentes (262).

Asimismo, se está promoviendo e impulsando el desarrollo de modelos en metodología y lengua ofrecidos por las instituciones de educación superior para la formación de docentes de inglés de educación básica en servicio a través de diferentes programas que estas ofrecen. Desde el 2007 se han llevado 21 cursos de desarrollo profesional docente ofrecidos por instituciones de educación superior en los que participaron 262 docentes del sector oficial de 17 secretarías de educación del país. Diferentes instituciones de educación superior del país están trabajando articuladamente con el Ministerio para ofrecer cursos de formación docente en los próximos años a los docentes de inglés del país.

Adicionalmente, se ha desarrollado un esquema de diagnóstico y acompañamiento para el fortalecimiento de los programas de licenciatura en idiomas/inglés ofrecidas por las universidades del país. Hasta el momento Ministerio ha acompañado a diez (10) de estas instituciones que tienen necesidad de fortalecer sus programas de licenciatura en idiomas, y continuará acompañando a otras que necesiten mejorar sus programas de licenciatura en idiomas.

Todo lo anterior refleja el esfuerzo de las entidades gubernamentales para implementar el PNB en nuestro país; sin embargo, aún queda mucho por hacer para alcanzar las metas propuestas y lograr una cobertura total en este tipo de intervenciones.

6.3 PERFIL DEL DOCENTE DE INGLÉS

El MEN ha propuesto un perfil del docente de inglés, en su publicación Revolución Educativa (Cely R., 2009, p. 8-9), en el que incluye las siguientes competencias, habilidades, cualidades y conocimientos, cuyo orden no implica jerarquización en importancia puesto que todos son considerados esenciales:

- Ser reflexivo y estudioso de su contexto
- Ser innovador en sus enfoques y metodologías
- Ser creativo y recursivo
- Ser paciente, sensible, cálido
- Ser modelo de autonomía
- Estar en permanente crecimiento profesional
- Tener actitud positiva y mente proactiva
- Tener altos niveles de desempeño en L2
- Usar pedagógicamente las NTIC
- Participar en redes académicas de docentes
- Participar en equipos de docentes de otras áreas
- Cambiar de rol: facilitador, orientador, educador
- Reconocer al estudiante como el actor central
- Manejar positivamente los errores
- Inspirar, motivar y animar
- Tocar el corazón de cada estudiante
- Reconocer diferencias y estilos individuales
- Aprender junto con sus estudiantes
- Involucrar a sus estudiantes en actividades diversas
- Nutrirse de otras áreas del conocimiento

7. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

En esta sección se presentarán conceptos como el de actitud y sus cimientos cognitivos, emocionales, conductuales y sociales; también se tendrá en cuenta el concepto de expectativas, el cual está interrelacionado con la actitud y todo este conjunto está estrechamente ligado a la acción. Finalmente, se hace indispensable revisar también el concepto de bilingüismo y las diferentes tipologías con el fin de aproximar este fenómeno a nuestra realidad nacional y enmarcarlo, si es posible, dentro del PNB.

7.1 CONCEPTO DE BILINGÜISMO

Con el fin de comprender la situación que gira en torno al PNB se hará una breve revisión bibliográfica para conocer diferentes aspectos del bilingüismo, qué es y en qué consiste, qué tipos de bilingüismo existen, etc.; todo lo anterior desde una perspectiva que tiene en cuenta tanto aspectos psicolingüísticos como sociolingüísticos.

Existen diferentes autores que han estudiado el bilingüismo y han presentado variadas definiciones con el propósito de aclarar el término; aquí se presentan algunas de ellas:

Mackey (1957) afirma que “Bilingüismo es el uso alternativo de dos lenguas o más por parte de la misma persona”.

De manera similar, Weinreich (1968:1), en Hoffman, (1991), plantea que “El uso alternativo de dos lenguas se llama bilingüismo y las personas que lo practican, bilingües”.

Finalmente, MacNamara (1969) en Baker, (1993), considera bilingüe a cualquier persona que sea capaz de desarrollar alguna competencia como hablar, leer, escribir, entender en una segunda lengua.

Partiendo de las definiciones de bilingüismo anteriormente mencionadas se puede apreciar que estas están dadas de manera superficial, lo cual hace necesario que se indague un poco más sobre el tema, específicamente en los tipos de bilingüismo que han sido reconocidos por diferentes autores, con el fin de aclarar los conceptos y determinar qué tipo de bilingüismo se espera alcanzar con la implementación del PNB en Colombia. Dentro de los tipos de bilingüismo se encuentran los que siguen:

7.1.1 BILINGÜISMO MÍNIMO Y MÁXIMO:

En su libro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Baker (1993) expone dos puntos de vista con respecto a lo que autores como Diebold y Bloomfield consideran es bilingüismo mínimo y bilingüismo máximo. Existe una gran dificultad para determinar quién es bilingüe o no ya que para ello se requiere valorar cuál sería la competencia mínima que tendría que tener una persona para ser considerada como bilingüe. Diebold (1964), presenta una visión minimalista al afirmar que aquellas personas que, como es el caso de los turistas, usan la lengua en situaciones específicas tales como pedir favores, saludar y comunicarse, pueden considerarse bilingües. De otro lado, existe la posición maximalista propuesta por Bloomfield (1933), quien considera que una persona es bilingüe cuando maneja la segunda lengua con un nivel de proficiencia alto como lo hace un nativo.

Baker manifiesta también que es arriesgado afirmar que existen estos dos extremos en el bilingüismo, pues para ello hay que tener en cuenta las diferencias que se pueden presentar en la clasificación en términos de qué habilidades del lenguaje hacen que una persona sea bilingüe y, en términos de qué nivel de habilidad debe poseer una persona para ser considerada bilingüe.

7.1.2 BILINGÜISMO SOCIAL E INDIVIDUAL

Al hablar de bilingüismo se debe tener en cuenta que este fenómeno no se presenta únicamente de forma aislada en los individuos, sino que ellos como parte de una sociedad comparten una serie de escenarios y propósitos que los enmarcan en un contexto determinado, en el cual se realiza la comunicación. Se dice que una sociedad o un territorio es bilingüe cuando entre los habitantes de un mismo territorio se utilizan normalmente dos lenguas distintas como medio de comunicación; tal es el caso de países como Canadá, Finlandia o Paraguay. Estos países, entre otros, han sufrido una serie de situaciones que los han convertido en sociedades bilingües de acuerdo a diferentes necesidades que se hayan presentado en momentos históricos que, en consecuencia, han puesto las lenguas en contacto (migración, políticas lingüísticas, etc.).

Por otra parte, el bilingüismo individual se define como la capacidad para utilizar indistintamente, con la misma competencia y en las mismas situaciones, dos lenguas distintas (Fishman, 1965: en Baker, 1993). Baker afirma que la habilidad que tiene un individuo para hacer uso de la lengua (bilingüismo funcional), es la producción del lenguaje dependiendo de los acontecimientos que se presentan en la cotidianidad, la cual varía de cultura en cultura; es decir, saber cuándo, cómo y con quién usar sus dos lenguas.

7.2 SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA

Según el documento de estándares, “Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!” (2006) publicado por el MEN, una segunda lengua es aquella que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país ante actividades oficiales, sociales, comerciales y educativas. Algunas veces esta puede ser adquirida durante la infancia, en contextos escolares, bajo condiciones pedagógicas favorables en programas intensivos. Otras veces puede ser adquirida ante la necesidad de comunicarse en la vida diaria, por razones de trabajo o por la

permanencia en un país extranjero. Cabe resaltar que se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz.

La lengua extranjera, por su parte, es aquella que se puede aprender en un aula y la exposición del estudiante al idioma es por periodos de tiempo limitados. No se hace uso continuo de ella en el ambiente local inmediato debido a que las condiciones sociales cotidianas no lo requieren; la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. A pesar de que su uso se limita principalmente al ámbito escolar, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño.

A continuación se presenta el concepto de actitud, sus componentes y cimientos desde la perspectiva de algunos de los autores más influyentes en este tema.

7.3 ACTITUD

El concepto de actitud se originó en el campo de la psicología social y no es fácil de definir, pues los autores asumen diferentes posturas, aunque mantienen unos lineamientos constantes en tanto concuerdan con señalar que es la predisposición para responder frente a objetos psicológicos; es la predisposición que en interacción con otros factores situacionales o disposicionales guían el comportamiento de la persona, (Shaw y Wright, 1967, citados por Batista, 1982).

Thurstone (1929) quien es considerado el pionero en la medición de actitudes la define así: “La sumatoria total de las inclinaciones y sentimientos, prejuicios o predisposiciones, nociones preconcebidas, ideas, miedos, amenazas, y convicciones que una persona tiene hacia un tema específico”, (p.6, traducción de las investigadoras); ligado a este concepto el autor incluye la “opinión”, y la define como la expresión verbal de la actitud, es decir una opinión simboliza una actitud, ella es el medio para medir actitudes, (p.7).

Batista en 1982 realiza un recorrido por algunas definiciones de diferentes autores, entre los cuales están Thomas y Znaniecki quienes en 1918 introducen el concepto de actitud en la psicología social y la definen como: “un proceso mental individual que determina tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en el mundo social... la actitud es un estado de la mente del individuo hacia un valor” (Allport, 1935, p.802, en: Batista 1982, p.1).

Continuando con las definiciones, Batista cita nuevamente a Allport (p.810) quien define la actitud como “un estado mental o neural de predisposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una acción directa o influencia dinámica sobre las respuestas del individuo a todos los objetos y situaciones con los que ella está relacionada”.

Triandis (1974) define la actitud como “una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales” (p.25). Este autor sugiere que las actitudes tienen tres componentes:

7.3.1 COMPONENTE COGNOSCITIVO

Es la idea que generalmente consiste en una categoría usada por los humanos al pensar. Las categorías se deducen por conformidad en las respuestas a diversos estímulos distintos. La categoría *automóviles* puede deducirse por ejemplo, comprobando que la gente presenta reacciones similares frente a Fords, Chevrolets, etc., y frente a otros estímulos que sean capaces de distinguir. Opiniones tales como “Los automóviles son...”, “Los automóviles tienen...”, forman parte de este componente. La representación cognoscitiva de la categoría es la condición mínima para tener una actitud.

7.3.2 COMPONENTE AFECTIVO

Este es la emotividad que impregna la idea. Si una persona “se siente bien” o “se siente mal” cuando piensa en una categoría, diremos que tiene un sentimiento positivo o negativo hacia los componentes de esa categoría. Por ejemplo, si se siente bien cuando piensa en *automóviles*, tiene un componente afectivo positivo con respecto a ellos.

7.3.3 COMPONENTE CONDUCTUAL

Este componente es una predisposición a actuar de cierta manera y refleja las intenciones de comportamiento de la persona hacia los objetos de actitud. Los sujetos responden a la mirada de estímulos de su medio ambiente primero categorizándolos y luego relacionándolo con otras categorías; algunas de estas categorías son afectivas, otras de ellas son normativas, es decir, implican ideas sobre cuál es el comportamiento adecuado hacia una categoría determinada. Las principales dimensiones que fundamentan el comportamiento hacia cualquier clase de objeto de actitud son afecto positivo respecto a negativo, y búsqueda respecto a evitación del contacto. Este sistema de dimensiones da como resultado una tipología de comportamiento que puede describirse como ir hacia, contra o alejarse del objeto de actitud.

Bem (1970) afirma que las actitudes de las personas tienen sus cimientos en cuatro actividades humanas: pensamiento, sentimientos, comportamiento e interacción con otros; este autor en su obra titulada “*Beliefs, attitudes and human affairs*” capítulos 3, 5, 6 y 7 propone los siguientes componentes de las actitudes:

7.3.4 CIMIENTOS COGNITIVOS DE LAS ACTITUDES

Las actitudes son gustos y aversiones. Ellas son nuestras afinidades o repulsiones hacia situaciones, objetos, personas, grupos o cualquier otro aspecto identificable de nuestro entorno, incluso hacia ideas abstractas o políticas sociales. Los objetos

no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. Nuestros gustos y aversiones tienen su origen en nuestras emociones, conducta y en las influencias sociales.

7.3.5 CREENCIAS EVALUATIVAS

Elas pueden ser creencias primitivas basadas en una experiencia sensorial, por ejemplo: “las espinacas son horribles”. Pueden ser creencias primitivas abstractas basadas en varias experiencias diferenciadas: “La libertad es deseable”. O pueden ser creencias primitivas basadas en autoridad: “Dios es bueno”.

Las creencias evaluativas son referidas con frecuencia como el “componente cognitivo” de las actitudes porque ellas pueden servir como una base parcial a nuestros gustos y aversiones.

7.3.6 CIMIENTOS EMOCIONALES DE LAS CREENCIAS O ACTITUDES

El componente afectivo es el sentimiento a favor o en contra hacia un objeto social. Este es el más característico de las actitudes; aquí radica la diferencia principal entre éstas, las creencias y las opiniones, las cuales se caracterizan por su componente cognoscitivo.

Las emociones juegan un papel importante en nuestras creencias y actitudes; tanto las emociones positivas como las negativas pueden ir acompañadas por cambios psicológicos.

7.3.7 CIMIENTOS CONDUCTUALES DE LAS CREENCIAS Y ACTITUDES

El componente conductual es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera; es el componente activo de la actitud.

La conducta y las condiciones bajo las cuales se da una actitud son los principales cimientos de las creencias de un individuo, y aunque los factores cognitivos, emocionales y sociales también tienen su efecto, cambiar la conducta de una

persona es una de las maneras de causar un cambio en sus creencias y actitudes, ya que su nueva conducta le proporciona una fuente sobre la cual, ella traza nuevas inferencias acerca de lo que siente y cree. El cambio de conducta causa un cambio de actitud.

7.3.8 CIMIENTOS SOCIALES DE LAS CREENCIAS Y ACTITUDES

Nuestros padres, amigos, profesores y colegas pueden tener una influencia fuerte sobre nuestro sistema de creencias. Las influencias sociales también pueden tener un efecto significativo sobre él; por ejemplo, los líderes sociales transmiten información a la población y ésta ayuda a crear y perpetuar las normas sociales de la comunidad. Ellos sirven como modelos y demuestran cuáles conductas son apropiadas y cuáles actitudes son correctas.

7.4 ACTITUD Y ACCIÓN

A partir de su definición, se puede decir que la actitud vincula como causa y como efecto, la acción del individuo con su conocimiento a través de su voluntad y sus sentimientos. La actitud puede preceder a la acción o por el contrario ser el resultado cognoscitivo o emocional de la experiencia pasada. En todo caso, la actitud influye doblemente sobre la percepción de la acción en el presente y su realización en el futuro.

Las acciones se basan en las actitudes individuales, por lo que una teoría de la acción consiste esencialmente en una descripción de las actitudes; la información que permite la formación de las mismas es de tipo cognitivo, afectivo y conductual.

El carácter doble de la actitud como causa y como efecto de la acción, permite afirmar que esta puede cambiar si cambian nuestras acciones y viceversa. La actitud no es innata, los factores hasta ahora mencionados son los encargados de crearla o de cambiarla.

7.5 EL CAMBIO COMO GENERADOR DE ACTITUDES

El cambio en cualquier esfera de la sociedad es un proceso complejo que genera reacciones positivas o negativas. En el campo de la educación, los cambios involucran diferentes personas y estamentos, por lo tanto se manifiestan actitudes muy variadas de acuerdo con el rol de cada uno de los participantes en el proceso educativo. Según Kennedy y Kennedy (1996), en el caso de los profesores, sus actitudes y las interconexiones con sus creencias y comportamiento, podrían explicar por qué hay una brecha entre las intenciones que manifiestan tener y la realidad de lo que sucede en el salón de clase; según estos autores, las actitudes de los profesores frente a la implementación de un cambio, son un factor importante en su comportamiento, pero trazar una relación de causa y efecto entre actitudes y comportamiento no es suficiente para el éxito en la implementación del cambio.

Kennedy y Kennedy ofrecen una perspectiva alternativa con base en la teoría de Ajzen (1991), *"Theory of planned behavior"*, la cual se enfoca en intenciones de comportamiento en lugar de mirar las actitudes como un factor determinante en nuestra conducta. Según esta teoría, las personas se forman intenciones de hacer algo; en el tiempo indicado, estas intenciones de comportamiento se trasladan a la acción. Las intenciones son derivadas de las actitudes, pero hay otros dos elementos importantes involucrados: normas subjetivas y el control del comportamiento. Según esta teoría, las afirmaciones de las intenciones, son más informativas y predictivas de la probabilidad del comportamiento que las actitudes por sí solas. Ajzen también afirma que cada uno de estos tres elementos, actitudes, normas subjetivas y control de comportamiento, son influenciados por las creencias. Estos tres elementos que contribuyen a la intención, pueden facilitar u obstruir la implementación de un cambio y el balance entre ellos variará de situación a situación.

Los autores concluyen que las creencias acerca de la innovación, acerca de sus consecuencias y las variables contextuales asociadas con ella, son importantes para determinar el comportamiento y son ciertamente tan importantes

como las actitudes en sí mismas. También consideran necesario tomar una perspectiva sistemática del cambio, que no tome en cuenta solo las actitudes, sino que investigue también las normas sociales y el control del comportamiento, los cuales serán específicos en un contexto particular. Los autores plantean la necesidad de diseñar con base en el contexto, en lugar de imponer un cambio en él; esto apunta a normas sociales y contextuales poderosas, las cuales son la razón fundamental del comportamiento de la enseñanza. Los métodos pueden cambiar con el tiempo, pero alineados con los cambios de la sociedad, y tal vez los asesores de currículo y otros agentes de cambio deben moverse al ritmo fijado por la sociedad en la que están trabajando.

A continuación se presenta el concepto de expectativa definido originalmente desde la psicología. Se encuentra poca bibliografía relacionada con las expectativas en el campo educativo. La información encontrada se refiere a las expectativas docentes hacia el desempeño de los estudiantes pero no hacia políticas lingüísticas.

7.6 EXPECTATIVAS

Actualmente, los psicólogos cognitivos definen la expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, lo que le permite al individuo predecir la probabilidad de que un acontecimiento se dé basado en la experiencia previa.

Las expectativas se forman a partir de la percepción de la competencia con respecto a la realización de una tarea, en combinación con los factores positivos y negativos anticipados.

Las expectativas pueden ser consideradas como resultado o causa de las actitudes o como una actitud particular en el aspecto específico de la percepción de las posibilidades futuras. Al igual que las actitudes, las expectativas influyen en la manera como percibimos lo que hacemos y lo que podemos hacer.

Existen dos tipos de expectativas: la **expectativa de eficacia** que consiste en la estimación que realiza la persona de la probabilidad de que pueda ejecutar un acto; son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene la persona para llevar a cabo acciones exitosas; mientras que la **expectativa de resultado** es la estimación hecha por la persona sobre la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas; son apreciaciones subjetivas de que se producirá un resultado específico si se lleva a cabo una determinada conducta de forma exitosa. Ambas expectativas determinan las causas que permiten la iniciación y la persistencia de la conducta.

Entre algunos de los términos aportados por la psicología (Jussim, 2005) en el campo de las expectativas tenemos:

7.6.1 EXPECTATIVAS DOCENTES

El término se refiere a todo, desde predicciones hasta creencias acerca de los niveles actuales de habilidad y desempeño, como también creencias relacionadas con el comportamiento de los estudiantes (cooperación, seguimiento de normas, etc.).

7.6.2 PREDISPOSICIÓN

Expectativas erróneas pueden predisponer el juicio u opinión de una persona, en este caso el docente; a veces expectativas erróneas los lleva a juzgar, evaluar, interpretar o explicar el comportamiento de los estudiantes de manera consecuente con esas expectativas. Por ejemplo, si un profesor sobrestima la competencia académica de un estudiante, el profesor podría evaluar el desempeño de ese estudiante en exámenes, tareas etc., más positivamente que si evaluara trabajos idénticos producidos por un estudiante cuyo desempeño académico este profesor subestima. Este tipo de predisposición influencia su juicio acerca del éxito o aprendizaje del estudiante pero no influencia el aprendizaje real o el éxito de este.

7.6.3 PROFECÍA AUTO CUMPLIDA

Esta ocurre cuando una expectativa originalmente falsa de una persona la dirige a su confirmación. Una expectativa errónea de un profesor es conducida a su propia realización cuando esta lo lleva a comportarse diferente con estudiantes de los cuales él tiene altas y bajas expectativas y cuando el desempeño de esos estudiantes cambia para confirmar la expectativa del profesor originalmente falsa, pero que ahora es cierta. De este modo, los estudiantes de los que él espera más, alcanzan niveles superiores y los estudiantes de los que él espera menos, obtienen niveles bajos en su desempeño.

7.6.4 PRECISIÓN

La precisión docente se refiere a la correspondencia entre las creencias de los profesores, expectativas, percepciones, juicios etc., acerca de uno o más estudiantes y las características o talentos de esos estudiantes. La precisión es importante por dos razones: primero ella constituye una explicación, muy diferente a la predisposición o a la profecía auto cumplida, de por qué los estudiantes algunas veces pueden confirmar las expectativas de los profesores. Cuando la confirmación de una expectativa resulta de la precisión, esto refleja la experticia y competencia del profesor, en vez de sus defectos y debilidades. Segundo, la precisión es extremadamente importante con respecto a la comprensión de la investigación en expectativas docentes, porque ella representa una explicación alternativa potencialmente convincente y evidencia que los estudiantes confirman las expectativas de los profesores.

A continuación, se presenta el concepto de política lingüística y su clasificación. Teniendo en cuenta esta definición, se intentó clasificar al Programa Nacional de Bilingüismo planteado por el Ministerio de Educación Nacional.

7.7 POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Es indudable que la política lingüística se ha manifestado de diversas formas a través de los tiempos haciendo que los pueblos recurran a ellas como una forma de imponer su dominio sobre otros, ya sea para acceder a su cultura, cargos públicos, realizar intercambio comercial o incluso para adquirir un estatus social. Hoy en día, se puede observar que la política lingüística no se restringe a los poderes estatales y regionales u organismos internacionales sino que se pueden establecer incluso en instituciones y empresas tanto públicas como privadas y otros fenómenos sociales.

Berhenholtz y Tarp (2005) p.4, en su artículo Política lingüística: Conceptos y definiciones, afirman que “la política lingüística es la regulación intencional de las relaciones interlingüísticas e intralingüísticas”.

7.7.1 POLÍTICA INTERLINGÜÍSTICA

Los autores presentan la política interlingüística como la selección, imposición o favorecimiento intencional de una o varias lenguas, muchas veces en detrimento de otras. Este tipo de política tiene tres dimensiones:

- Selección de lenguas en contextos plurilingüísticos a nivel nacional e internacional:
 - A nivel nacional este tipo de política es prescriptiva debido a la necesidad de tener una o varias lenguas francas aunque no siempre se basa en los principios de igualdad lingüística. Algunos estados han escogido un sistema bilingüe con dos lenguas oficiales (Bélgica, Canadá, Perú), otros han optado por un sistema multilingüe con tres o más lenguas oficiales (Suiza, España, Sudáfrica).

- En contextos sociales en los que existan o puedan coexistir varias lenguas como es el caso de las empresas e instituciones, organizaciones, conferencias y revistas internacionales, los estados multilingües y el espacio público de los Estados individuales, es más común que se seleccione una o varias lenguas francas para facilitar la comunicación oral y escrita entre los agentes. Este tipo de selección es normalmente obligatoria.
- La hegemonía o extensión lingüística: procesos como la colonización, la liberación nacional, la guerra y la ocupación territorial entre otros, usualmente van acompañados de una política lingüística tácita o abierta por parte del vencedor para imponer su poder y el dominio de su lengua en detrimento de la(s) lengua(s) del vencido. Este caso se presenta usualmente por fuera del país vencedor pero también puede presentarse dentro del mismo, como es el caso de la liberación nacional y la descolonización.
- Proteccionismo lingüístico: es el que busca proteger una lengua contra la pérdida de dominio y la reducción del número de sus hablantes dentro de un país y constituye una reacción contra las políticas de extensión lingüística de potencias políticas y económicas. Al proteccionismo lingüístico no se le debe confundir con el purismo lingüístico que es el que pretende conservar las características internas de la lengua.

7.7.2 POLÍTICA INTRALINGÜÍSTICA

Es la que pretende regular las acciones dentro de una misma lengua, es decir, consiste en la selección, recomendación o imposición intencional de medios estilísticos y fenómenos en el uso de una lengua. La política intralingüística tiene dos niveles, uno general que comprende tanto el estilo como el purismo lingüístico y otro (nivel específico) que abarca los fenómenos lingüísticos concretos.

Nivel general:

- Política lingüística estilística: consiste en la inclusión o exclusión de estructuras lingüísticas o variantes estilísticas en una lengua y establece los principios fundamentales de comunicación oral y escrita con el fin de estimular un lenguaje claro y conciso.
- Política lingüística purista: existen dos tipos de lingüística purista; el purismo nacionalista clásico que parte del razonamiento de que la lengua debe mantenerse “limpia” evitando la contaminación con extranjerismos, y el purismo ideológico que busca eliminar ciertas palabras y expresiones de la lengua que puedan considerarse “obscenas e indecentes”.

Nivel particular:

- Política lingüística de fenómenos particulares: esta política maneja problemas particulares en el uso de la lengua y busca conseguir un lenguaje homogéneo dentro de un ente determinado. Puede ser prescriptiva (impone ciertos usos de la lengua), proscriptiva (que acepta variantes de la lengua pero sugiere el uso de sólo una de ellas) y puede ser descriptiva en los casos en los que se limita a registrar la situación de la lengua en momentos determinados.

Finalmente, Berenholtz y Tarp (2005), después de haber mencionado, discutido y aclarado conceptos inherentes a la política lingüística, presentan lo que para ellos sería una definición posible:

“La política lingüística es la regulación intencional de las relaciones interlingüísticas o intralingüísticas, o sea, de las relaciones entre las lenguas o dentro de una misma lengua.”

Según estos autores, “por política se entiende tradicionalmente la ‘actividad política’, o sea las iniciativas emprendidas por un partido político, un gobierno o un parlamento. El término política se relaciona de este modo con el poder central o local, y según el contexto, con la democracia, la dictadura u otra forma de gobierno que decide sobre el desarrollo de la sociedad”.

En Colombia, el gobierno nacional, a través del MEN implementó el Programa Nacional de Bilingüismo que se caracteriza por ser una política interlingüística, la cual surge en un contexto plurilingüe y busca favorecer el uso del inglés con el fin de preparar a sus ciudadanos para afrontar los procesos de la globalización. ¿Pero por qué razón se escoge el inglés para la implementación del programa en Colombia? Porque el gobierno nacional reconoce en él la importancia que tiene a nivel mundial y lo utiliza como estrategia para promover la competitividad de los ciudadanos y al mismo tiempo el desarrollo del país. Sin embargo, caber resaltar que el PNB carece de la dimensión de proteccionismo lingüístico al no tener en cuenta las lenguas minoritarias que se hablan en Colombia: “65 lenguas indígenas habladas por 400.000 personas en 22 de los 32 departamentos del país. Dos lenguas criollas habladas por poblaciones de origen Africano: el criollo de Palenque de San Basilio cerca de Cartagena hablado por 3.000 personas y el criollo de las islas de San Andrés y Providencia hablado por 30.000 personas”², cifras nada despreciables que reflejan la riqueza cultural del país.

² Tomado de “Las Lenguas Indígenas De Colombia”. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm>

8. METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente, esta investigación hace parte del macro proyecto llamado “El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Santiago de Cali: un diagnóstico de condiciones de implementación”; el presente proyecto busca describir las actitudes y expectativas de los docentes de inglés de algunas instituciones privadas de la ciudad de Cali frente al PNB. A continuación se describirán los lineamientos metodológicos que se siguieron.

En un principio, el diseño metodológico fue de carácter mixto, contempló la encuesta y la entrevista como instrumentos de recolección de datos. Una vez aplicada la encuesta, se pretendía complementar la información con algunas entrevistas, pero infortunadamente esto no fue posible debido a que al momento de contactar a los docentes participantes, muchos de ellos no contestaron, ya no trabajaban en las instituciones y otros habían salido del país. Además las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas de la encuesta no fueron tan elaboradas como para hacer un análisis de tipo cualitativo más profundo; por lo cual se establecieron categorías y se cerraron las preguntas para facilitar el procesamiento cuantitativo de los datos. Por todo lo anterior, la metodología que orientó la presente investigación estuvo enmarcada en un enfoque cuantitativo, utilizando la encuesta como único instrumento de recolección de información.

Es también un estudio exploratorio, puesto que en el contexto nacional y local existen muy pocas investigaciones que indaguen acerca de las actitudes y expectativas de los docentes hacia políticas educativas. Este es un primer acercamiento a esta realidad que podría servir de insumo para diseños metodológicos posteriores en otro momento cronológico.

Es de tipo descriptivo porque busca analizar y describir las actitudes y expectativas de los profesores de inglés del sector privado frente al Programa Nacional de Bilingüismo.

La selección de la muestra se hizo conjuntamente con el equipo de investigación del macro proyecto; su objetivo principal fue obtener la participación de las instituciones pertenecientes a las 22 comunas de la ciudad. En el caso de la presente investigación esto no fue posible, debido a que no hubo participación de ninguna institución en la comuna 4 y en las comunas 5 y 21 se dejaron encuestas que no fueron devueltas por los docentes; por lo tanto, el total de comunas participantes fue de 19. En cada comuna se seleccionó una institución privada para un total de 19 instituciones que enseñan inglés como lengua extranjera, pertenecientes a los estratos socioeconómicos de 1 a 4. De estas instituciones se seleccionaron todos los docentes de inglés tanto de primaria como de secundaria que quisieron participar en el proyecto. El número total de participantes fue de 63 docentes.

Para obtener la autorización de las instituciones participantes, se enviaron cartas a los rectores de cada una de ellas con el fin de concretar citas para socializar la propuesta. El objetivo de dicha socialización fue mostrar la importancia y relevancia de la investigación.

Después de obtener la autorización de las instituciones se hicieron precisiones en la población, se tuvo en cuenta el número de estudiantes por institución y la representatividad institucional por comuna con el apoyo de un profesional en estadística.

Se habló con los docentes de inglés de las instituciones seleccionadas para solicitar su participación voluntaria; se les informó que su identidad se protegería en todo momento de la investigación; también se precisó que en la socialización de resultados no se incluirían datos que atentaran contra su dignidad o prestigio, o que pusieran en riesgo su estabilidad laboral. Para proceder a aplicar las encuestas, se les entregó una carta de consentimiento (ver anexo 13.2), en donde los rectores y algunos coordinadores aceptaron participar voluntariamente en el proyecto, autorizando la divulgación de los resultados encontrados bajo los términos antes mencionados.

8.1 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de información se dividió en dos momentos: el primer semestre de Enero a Junio del 2010 y el segundo semestre de Julio a Diciembre del 2010.

8.1.1 LA ENCUESTA

En la encuesta se preguntó directamente acerca de las actitudes y expectativas que los docentes tienen frente al PNB. Una versión preliminar de la encuesta, que tenía sólo preguntas cerradas, fue diligenciada por 11 docentes. Se vio la necesidad de ampliar la información puesto que las respuestas a este tipo de preguntas no suministraban detalles suficientes para realizar el análisis; aspectos tan importantes como qué conocían los docentes del PNB, los estándares y las metas que se deben alcanzar por cada grado de escolaridad, cómo consideraban la capacitación recibida, qué sentimientos les generaba el PNB y por qué, eran opciones que quedaban sin explorarse. Esto dio origen a la versión final de la encuesta (ver anexo 13.3), en la que se incluyeron preguntas abiertas con el fin de obtener respuestas más completas. Estas encuestas se aplicaron desde el mes de abril hasta el mes de diciembre del 2010.

La encuesta está dividida en dos secciones:

- **Conocimiento, actitudes y expectativas frente al PNB:** esta sección presenta preguntas abiertas, cerradas y dicotómicas que indagan qué tanto conocen los docentes sobre el PNB, qué sentimientos les genera y qué esperan de él tanto a nivel profesional como a nivel personal. Para la parte de expectativas se usó una escala de tipo Likert (5 muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 1 muy en desacuerdo). Esta escala varía de acuerdo a lo que se pregunta, es decir si se indagan aspectos positivos va de 5 a 1 y si son aspectos negativos va de 1 a 5.

- ***Actitudes frente a la profesión docente:*** esta sección presenta también preguntas abiertas y cerradas para indagar el grado de satisfacción con la profesión y los retos que les representa.

Aunque indagar acerca de las actitudes frente a la profesión docente no fue un objetivo de investigación del presente estudio, esta sección se incluyó en la encuesta con el propósito de buscar explicación y/o justificación de las posturas de los docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo.

En la última parte de la encuesta se exploran las expectativas generales frente al PNB usando también una escala de tipo Likert (de 1 a 5); allí se indaga la opinión de los docentes respecto a lo que los estudiantes, las instituciones y el país obtendrá con la implementación del PNB.

8.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

8.2.1 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

Las preguntas cerradas de la encuesta fueron procesadas mediante un análisis de tipo estadístico (es decir se contó el número de respuestas afirmativas, negativas, etc.), con el programa SPSS y con la participación de un especialista en estadística.

Para las preguntas abiertas de la encuesta se utilizaron estrategias de análisis cualitativo con las cuales se inició una categorización de tipo inductivo, (Bonilla y Rodríguez, p.254, 1997), es decir las categorías se derivaron directamente de los datos recolectados, evaluando los patrones, recurrencias y contradicciones que pudieran surgir. También se intentó hacer inferencias abductivas (op. cit. p. 254,), en caso de descubrir eventos sorprendentes que no se hubiesen tenido en cuenta previamente y que en realidad constituyeran nuevas categorías y tendencias.

Una vez categorizada toda la información recolectada, se realizó el análisis en función de las preguntas y objetivos de la investigación con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados inicialmente.

El proceso de interpretación de los datos se realizó a la luz de la teoría expuesta en el presente marco teórico conceptual; se tuvieron en cuenta los planteamientos de Thurstone (1929), Triandis (1974), Bem (1970) y Jussim (2005). Se revisaron las descripciones de los hallazgos, se formularon relaciones tentativas entre las tendencias encontradas, se realizaron explicaciones de los patrones y se amplió la parte teórica con el fin de explicar y contextualizar los fenómenos encontrados.

Se emplearon estrategias de verificación a lo largo de todo el estudio, es decir desde la recolección, organización y análisis de los datos, como en el caso del procesamiento de la versión preliminar de la encuesta, el cual detectó la necesidad de incluir preguntas abiertas para ampliar la información. Estrategias como esta se implementaron con el fin de descubrir y corregir los errores que pudieran surgir en el proceso, antes de que afectaran el análisis final, para construir un producto sólido y garantizar la validez de la presente investigación.

Se usó la triangulación de información tanto en la recolección de datos como en el análisis. Esta triangulación se refiere por un lado, al uso de diferentes tipos de preguntas en la encuesta: datos cuantitativos- cualitativos; se busca obtener un panorama más completo del fenómeno investigado. Por otro lado, en la parte del análisis, se usó el método de triangulación por complementariedad, propuesto por Erzberger y Prein (1997), citados por Bonilla y Rodríguez (p. 285, 1997); en este tipo de triangulación, cada tipo de información (cuantitativa-cualitativa) complementa a la otra, para producir una imagen adecuada de la realidad estudiada; para ello se integraron los hallazgos a la teoría expuesta en el presente marco conceptual, el cual, como se mencionó anteriormente, se amplió de acuerdo a las necesidades que se detectaron en el proceso de análisis e interpretación.

9. RESULTADOS

El total de instituciones participantes en el presente proyecto es de 19. Como se anotó en la sección anterior, se produjeron dos versiones de la encuesta. La preliminar, diligenciada por 11 docentes no pudo ser completada en su versión definitiva debido a que en el sector privado se presenta mucha movilidad y cuando se intentó comunicación con ellos en el período de julio a diciembre del 2010, estos docentes ya no trabajaban en las instituciones en donde habían sido contactados.

La versión final incluyó preguntas abiertas y cerradas y fue diligenciada por 52 docentes.

9.1 ENCUESTA VERSIÓN PRELIMINAR

Esta encuesta sólo incluyó preguntas cerradas y fue diligenciada por 11 docentes, 10 mujeres (90.9%) y 1 hombre (9.1%). Al realizar el análisis preliminar de esta encuesta se vio la necesidad de ampliar la información, por lo que se incluyeron preguntas abiertas con el fin de que los docentes pudieran expresar con más detalle algunas de sus posturas hacia el PNB y de esta manera enriquecer el análisis, lo cual dio origen a la versión final de la encuesta.

Para completar la información relacionada con el perfil demográfico, se recurrió a los datos obtenidos en la encuesta del subgrupo encargado de investigar el perfil de los docentes de inglés, con el fin de evitar la saturación de información de los encuestados.

De los 11 docentes encuestados, 2 de ellos viven en estrato 1, 5 docentes en estrato 2, 2 profesores en estrato 3, 1 docente en estrato 4 y 1 docente no suministró información; es importante recordar que las instituciones participantes en el presente proyecto, están ubicadas entre estratos 1 y 4.

A continuación, se presentan los resultados de la versión preliminar de la encuesta:

9.1.1 PERFIL DOCENTE

El rango de edad de los encuestados es el siguiente: hasta 29 años se encuentran 3 profesores (27.3 %); de 30 a 39 años, 1 docente (9.1%); de 40 a 49 años, 4 profesores (36.4%); de 50 a 59 años, 1 docente (9.1%); y 2 de los encuestados no suministraron información (18.2%).

Para la experiencia docente se tomó la información relacionada con los años de experiencia en la enseñanza del inglés; ningún docente está en el rango de hasta 1 año de experiencia; de 2 a 5 años, 3 docentes (27.3%); de 6 a 10 años, 4 profesores (36.4%); más de 10 años, 3 docentes (27.3%); 1 de ellos no suministró información (9.1%).

En cuanto a los niveles en los que enseñan los docentes se encuentra que 4 de ellos trabajan en la primaria (36.4%); 2 en secundaria (18.2%); 1 en media vocacional (9.1%); 3 en secundaria y media vocacional (27.3%); 1 de ellos no suministró información (9.1%). Para facilitar el análisis se agruparon en sólo 2 niveles, primaria y secundaria, teniendo en cuenta el mayor número de grados en los que enseña.

9.1.2 CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Se encontró que 8 de los 11 docentes encuestados (72.7%) conocen el PNB, 1 profesor (9.1%) no lo conoce y 2 de los encuestados (18.2%) no suministraron información.

En cuanto a los estándares, 6 profesores (54.5%) afirmaron conocerlos, 3 docentes (27.3%) dijeron no conocerlos y 2 docentes (18.2) no suministraron información.

En lo relacionado con las metas que se deben alcanzar en cada grado de escolaridad según el PNB, 7 docentes (63.6%) afirmaron tenerlas claras, 2

docentes (18.2%) dijeron que no y 2 docentes (18.2%) no suministraron información.

9.1.3 ACTITUDES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

9 profesores (81.8%) manifestaron estar de acuerdo con la implementación del PNB y 2 docentes (18.2%) no suministraron información.

En cuanto a la viabilidad del PNB, 9 docentes (81.8%) lo consideran una política viable y 2 docentes (18.2%) afirman que no lo es. Cuando se les preguntó si las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional podrían ser alcanzadas en el tiempo establecido (año 2019), 5 docentes (45.5%) afirmaron que sí, 5 docentes (45.5%) respondieron que no y 1 docente (9.1%) no suministró información.

Se encontraron 9 profesores (81.8%) que consideran que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB, 1 docente (9.1%) considera que no y 1 docente (9.1%) no suministró información.

Se encontró que 6 docentes (54.5%) han buscado capacitación para implementar el PNB en su práctica pedagógica, 4 docentes (36.4%) no lo han hecho y 1 docente (9.1%) no suministró información al respecto.

En cuanto a los sentimientos que el PNB genera en los docentes tenemos, a 1 docente (9.1%) le genera incertidumbre, a 8 docentes (72.7%) entusiasmo, a 1 docente (9.1%) seguridad y a 1 docente (9.1%) motivación. Según estos resultados se puede decir que el PNB genera sentimientos positivos en los docentes encuestados en un 90.9% de los casos y sentimientos negativos en un 9.1%.

A la pregunta ¿Considera usted que cuenta con los recursos físicos, tecnológicos y el material didáctico necesario para enseñar sus clases? 5 docentes (45.5%) respondieron que sí, 4 docentes (36.4%) respondieron que no y 2 de ellos (18.2%) no suministraron información.

9.1.4 EXPECTATIVAS FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Para la parte de las expectativas a los docentes se les preguntó: ¿Cree usted que la implementación del PNB le aportará en los siguientes aspectos?

ASPECTOS POSITIVOS

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo	No suministró información
Crecimiento profesional	4 (36.4%)	6 (54.5%)	1 (9.1%)			
Oportunidades para el perfeccionamiento del inglés	2 (18.2%)	8 (72.7%)	1 (9.1%)			
Oportunidades de ascenso laboral	2 (18.2%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	2 (18.2%)		1 (9.1%)
Incremento salarial	3 (27.3%)		3 (27.3%)	4 (36.4%)	1 (9.1%)	
Oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior	2 (18.2%)	2 (18.2%)	3 (27.3%)	3 (27.3%)		1 (9.1%)

A la pregunta: ¿Cree usted que la implementación del PNB le afectará en los siguientes aspectos? Los docentes respondieron:

ASPECTOS NEGATIVOS

	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	No suministró información
Incremento de las horas laborales	1 (9.1%)	3 (27.3%)	2 (18.2%)	5 (45.5%)		
Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre	2 (18.2%)	6 (54.5%)		2 (18.2%)		1 (9.1%)
Incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados:	1 (9.1%)	5 (45.5%)	2 (18.2%)	1 (9.1%)	2 (18.2%)	
Poco tiempo disponible para compartir con su familia		3 (27.3%)	1 (9.1%)	3 (27.3%)	1 (9.1%)	3 (27.3%)
Poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento	1 (9.1%)	2 (18.2%)	1 (9.1%)	4 (36.4%)		3 (27.3%)

9.1.5 ACTITUDES FRENTE A LA PROFESIÓN DOCENTE

	5. Excelente	4. Muy bueno	3. Bueno	2. Regular	1. Malo	No suministró información
Su grado de satisfacción con la enseñanza del inglés es:	2 (18.2%)	3 (27.3%)	2 (18.2%)	1 (9.1%)		3 (27.3%)

La elección de la profesión se debió a criterios vocacionales en 6 de los docentes encuestados (54.5%), personales en 2 de ellos (18.2%) y 3 docentes (27.3%) no suministraron información.

Las respuestas a la pregunta: ¿La profesión que ejerce le permite desarrollar y aplicar todas sus potencialidades? son las siguientes:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo	No suministró información
¿La profesión que ejerce le permite desarrollar y aplicar todas sus potencialidades?		7 (63.6%)		1 (9.1%)		3 (27.3%)

9.2 ENCUESTA VERSIÓN FINAL:

Como se mencionó anteriormente, la versión final de la encuesta la respondieron 52 profesores, 29 mujeres (55.8%) y 23 hombres (44.2%). Para completar la información relacionada con el perfil demográfico, se recurrió a los datos obtenidos en la encuesta del subgrupo encargado de investigar el perfil de los docentes de inglés.

De los 52 docentes, 4 de ellos viven en estrato 1, 7 docentes en estrato 2, 20 profesores en estrato 3, 14 docentes en estrato 4 y 7 profesores en estrato 5, aunque todas las instituciones participantes en el presente proyecto están ubicadas entre estratos 1 y 4.

9.2.1 PERFIL DOCENTE

El rango de edad de los encuestados es el siguiente: hasta 29 años se encuentran 9 profesores (17.3 %); de 30 a 39 años, 25 docentes (48.1%); de 40 a 49 años, 11 profesores (21.2%); de 50 a 59 años, 4 docentes (7.7%); y 3 de los encuestados no suministraron información (5.8%).

Para la experiencia docente se tomó la información relacionada con los años de experiencia en la enseñanza del inglés; en el rango de hasta 1 año de experiencia se encuentran 3 profesores (5.8%); de 2 a 5 años, 13 docentes (25%); de 6 a 10 años, 12 profesores (23.1%); más de 10 años, 21 docentes (40.4%); 3 de ellos no suministra información, lo cual equivale al 5.8%.

Partiendo de estos datos se observa que la mayoría de los docentes encuestados se encuentra entre 30 y 39 años de edad y con una experiencia en la enseñanza del inglés de más de 10 años.

La muestra de docentes de este estudio enseña en los siguientes niveles:

Nivel en que enseña	N. de profesores	Porcentaje
Primaria	12	23.1%
Secundaria	14	26.9%
Media Vocacional	2	3.8%
Preescolar y primaria	2	3.8%
Primaria y secundaria	3	5.8%
Secundaria y media vocacional	12	23.1%
Primaria, secundaria y media vocacional	1	1.9%
Primaria y media vocacional	1	1.9%
Preescolar, primaria, secundaria y media vocacional	1	1.9%
No suministra información	4	7.7%

Para facilitar el análisis se agruparán en sólo 2 niveles, primaria y secundaria, teniendo en cuenta el mayor número de grados en los que enseña.

Nivel en que enseña	N. de profesores	Porcentaje
Primaria	19	36.5%
Secundaria	29	55.76%
No suministra información	4	7.7%

9.2.2 CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Se encontró que 45 de los 52 docentes encuestados (86.5%) conocen el PNB y 6 profesores no lo conocen (11.5%); 1 de los encuestados (1.9%) no suministró información.

Cuando se pidió a los docentes explicar qué conocían del Programa, suministraron información diversa relacionada con definiciones y objetivos. Se establecieron categorías para agrupar estos aspectos, razón por la cual a una sola persona se le asignaron varias categorías con base en su respuesta.

Definiciones del PNB	N. de profesores
Es una política, plan o programa establecido por el Gobierno Nacional, con el fin de alcanzar unos niveles de inglés determinados tanto en docentes como en estudiantes, teniendo como referencia el Marco Común Europeo.	32
Es un proceso sistemático para la enseñanza del inglés.	12
Objetivos	
El programa busca que el país sea bilingüe.	25
El programa brinda herramientas para enfrentar los retos de la globalización.	9

Entre las estrategias para lograr los objetivos del PNB, los docentes mencionaron la capacitación docente para mejorar su nivel de inglés, el incremento de la intensidad horaria para mejorar el nivel de los estudiantes y la implementación de estándares. Estos datos muestran que aunque hay

imprecisiones, la mayoría de los profesores tienen claro en qué consiste esta política educativa.

También se encontró que algunos docentes no tienen muy claro en qué consiste el programa y afirman que el PNB busca:

- La implementación del inglés en instituciones públicas
- Aplicar el bilingüismo en diferentes áreas.
- Implementar el inglés como segunda lengua.
- Mejorar la segunda lengua en el país, entre otras.

Aunque estas respuestas son imprecisas no están apartadas de la realidad, el PNB busca mejorar la enseñanza del inglés en el país con el fin de tener niveles más altos de desempeño y mayor proficiencia en el uso de esta lengua; no obstante esto va dirigido a instituciones monolingües de los sectores público y privado por igual. Además el PNB no pretende convertir el inglés en la segunda lengua de Colombia ni tampoco busca que las áreas básicas sean enseñadas en este idioma. En el documento de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006), publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se aclara que en el contexto colombiano y para los alcances de la propuesta del Programa Nacional de Bilingüismo, el inglés tiene carácter de lengua extranjera.

En cuanto al conocimiento de los estándares, 39 encuestados (75%) afirmaron conocerlos y 13 no (25%). Cuando se les pidió a los docentes explicar qué conocían de los estándares proporcionaron definiciones acertadas e ideas erróneas. Se establecieron categorías para agrupar estos aspectos, razón por la cual a una sola persona se le asignaron varias categorías con base en su respuesta.

Entre las definiciones, 12 docentes afirmaron que los estándares son niveles de desempeño en inglés que los estudiantes deben alcanzar por grado con base en el Marco Común Europeo (MCE); 11 profesores afirmaron que éstos son metas de proficiencia para comunicarse en una lengua extranjera (inglés) teniendo

en cuenta las competencias por grado con base en el MCE; 4 docentes manifestaron que éstos son expectativas o logros esperados. Estos datos sugieren que la mayoría de los encuestados tiene algún grado de claridad sobre lo que son estándares.

Aproximadamente el 13% (7 docentes) de los profesores no tenían claridad en lo que respecta a los estándares y dieron respuestas como:

- Es la adquisición de habilidades en una segunda lengua (lectura, comprensión).
- Propuestas curriculares para mejorar los procesos en el área de inglés.
- Currículo planteado para cada grado.
- Proyecto bilingüe en todas las áreas.
- Requerimientos pedagógicos con base en competencias (argumentativa, interpretativa, comunicativa) con base en el MCE.
- Son sugerencias de trabajo por temas, edades, años de escolaridad y habilidades

5 docentes (12.8%) no suministraron información referente a lo que conocen de los estándares. Lo anterior equivale a que el 25.8% de los encuestados tiene poco o ningún conocimiento acerca de los estándares.

Cuando se les preguntó a los docentes si tenían claras las metas que se deben alcanzar en cada grado de escolaridad según el programa, 34 docentes (65.4%) respondieron afirmativamente y 18 profesores (34.6%) contestaron negativamente.

Cuando se les pidió ampliar la información relacionada con las metas establecidas por el PNB se encontraron dos tendencias en las repuestas, una apuntaba a definir las y otra a criticarlas. Entre las definiciones encontramos que 16 profesores (30.7%) afirmaron que las metas propuestas por el PNB están planteadas con base en los estándares y deben ser alcanzadas progresivamente en tiempos específicos. Otros 6 docentes (11.6%) afirmaron que las metas son

conocimientos prerequisite por nivel y competencias a desarrollar en los estudiantes. 4 profesores encuestados (7.7%) proporcionaron información que no correspondía a la pregunta y 18 docentes (34.6%) no respondieron, lo cual equivale al 42.3% del total de profesores encuestados.

Entre las críticas hechas por 6 docentes (11.4%) a las metas del PNB se encuentran:

- Las metas son claras pero no acordes al nivel que se pretende alcanzar.
- Son claras pero no alcanzables en el sector público.
- Los recursos para alcanzar las metas no son tenidos en cuenta.
- Las metas son muy amplias y no parecen haber sido diseñadas por conocedores de educación bilingüe.
- En el sector privado son alcanzables por los recursos y las horas de clase.
- No se cuenta con la infraestructura y preparación suficiente.

9.2.3 ACTITUDES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

47 profesores (90.4%) manifestaron estar de acuerdo con la implementación del PNB mientras que 1 docente afirmó (1.9%) no estar de acuerdo; 4 docentes (7.7%) no suministraron información.

En cuanto a la viabilidad del PNB, 33 docentes (63.5%) lo consideran una política viable y 19 docentes (36.5%) afirman que no lo es. Cuando se les preguntó si las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional podrían ser alcanzadas en el tiempo establecido (año 2019), 15 docentes (28.8%) afirmaron que sí, 33 docentes (63.5%) respondieron que no y 4 docentes (7.7%) no suministraron información.

Entre los docentes que consideran que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB encontramos 41 profesores (78.8%), 7 docentes (13.5%) consideran que no y 4 docentes (7.7%) no suministraron información.

A la siguiente pregunta los docentes respondieron:

	Sí	No	No suministró información
¿Ha buscado capacitación para implementar el PNB en su práctica pedagógica?	33 (63.5%)	18 (34.6%)	1 (1.9%)

Evaluación de la capacitación por parte de los docentes:

	5. Excelente	4. Muy buena	3. Buena	2. Regular	1. Malo	No suministró información
Considera que la capacitación recibida fue:	2 (6.1%)	14 (42.4%)	11 (33.3%)	4 (12.1%)		2 (6.1%)

Según estos resultados se puede concluir que 27 docentes (81.8%) de los 33 están satisfechos con la capacitación recibida. También Se les pidió justificar su evaluación a la capacitación y se obtuvieron argumentos positivos y negativos en concordancia con su evaluación como lo muestra la siguiente tabla:

Argumentos positivos	Porcentaje	Argumentos negativos	Porcentaje
	N. de profesores		N. de profesores
Proporcionan estrategias para una mejor enseñanza del idioma.	11(33.3%)	Se debe particularizar a los contextos escolares.	2 (6.1%)
Proporcionan estrategias para alcanzar las metas propuestas por el PNB.	6 (18.2%)	Capacitación no adecuada a cargo de editoriales.	2 (6.1%)
Capacitación con profesionales idóneos.	4 (12.1%)	No siempre cumple las expectativas.	1 (3%)
Oportunidad de Interactuar con otros docentes.	3 (9.1%)	Falta de personal adecuado para las capacitaciones.	1 (3%)
Contribuye al Crecimiento profesional.	1 (3%)	No hay coherencia entre lo planteado por el MEN y el contexto de las instituciones.	1 (3%)
Proporciona herramientas para enfrentar los retos en la enseñanza.	1 (3%)	Capacitación superficial.	1 (3%)
Capacitación con hablantes nativos.	1 (3%)	No se han planteado planes de mejoramiento para la implementación del PNB.	1 (3%)
		Se debe particularizar a los contextos escolares.	2 (6.1%)

En cuanto a los sentimientos que el PNB genera en los docentes tenemos:

Sentimientos que genera el PNB	N. de docentes	Porcentaje
Entusiasmo	32	61.5%
Incertidumbre	16	30.8%
Intranquilidad	3	5.8%
Tranquilidad	2	3.8%
Incredulidad	2	3.8%
Inseguridad	1	1.9%
No suministró información	2	3.8%

Cuando se le pidió a los docentes justificar los sentimientos que les generaba el PNB se encontraron razones positivas y negativas en concordancia con los sentimientos manifestados; entre las razones expuestas tenemos:

Argumentos positivos	Porcentaje	Argumentos negativos	Porcentaje
	N. de profesores		N. de profesores
Mejorar las habilidades comunicativas y aprender de otras culturas	1 (1.9%)	Insuficientes herramientas, recursos y falta de inversión para la implementación	5 (9.6%)
Representa un reto el PNB les genera entusiasmo	6 (11.5%)	Meta no alcanzable en el tiempo estipulado	3 (5.8%)
Despierta interés y expectativas	4 (7.7%)	Meta difícil de lograr	1 (1.9%)
Mejora calidad en la enseñanza	1 (1.9%)	Incoherencia entre el programa y el contexto	1 (1.9%)
Estudiantes competentes en un mundo globalizado	4 (7.7%)	Es necesario que haya igualdad en la capacitación en los sectores público y privado (no sólo en el público)	2 (3.8%)
Guía estándar para seguir	1 (1.9%)	Diferentes maneras de implementar el programa	1 (1.9%)
Crecimiento personal	1 (1.9%)	inequidad entre estudiantes de los sectores público y privado	1 (1.9%)
Herramientas para enfrentar la globalización	5 (5.8%)	Falta de una política clara para las lenguas indígenas	1 (1.9%)
Oportunidad de dominar otra lengua	4 (7.7%)	Mal llamado bilingüismo	1 (1.9%)
Crecimiento intelectual en Colombia para mejorar la calidad de vida	4 (7.7%)	Inadecuado para docentes de otras áreas	1 (1.9%)
La institución cuenta con los recursos necesarios	1 (1.9%)	Representa un reto (implicaciones como las adecuaciones que se deben realizar al currículo, plan de estudios y a la planeación; afirmó sentir inseguridad al no saber si realmente están bien encaminados institucionalmente para las exigencias del PNB.)	1 (1.9%)
Genera investigación	1 (1.9%)	Se necesita mayor intensidad horaria en la enseñanza del inglés	2 (3.8%)
Genera crecimiento profesional	1 (1.9%)		

Ante la pregunta ¿Cree usted que su institución apoya la implementación del PNB? 45 docentes (86.5%) respondieron afirmativamente, 6 profesores (11.5%) contestaron negativamente y 1 docente (1.9%) no suministró información.

Se les pidió justificar su respuesta y los docentes que respondieron que su institución **sí** apoya la implementación del PNB manifestaron las siguientes razones:

- La institución ha invertido en la adecuación de la planta física, recursos y talento humano (9 docentes, 19.3%).
- Búsqueda de asesoría, capacitación docente y actualización para su implementación (7 profesores, 13.5%)
- Se estableció un programa de intensificación del inglés (9 docentes, 17.3%)
- La institución busca alcanzar el bilingüismo (3 docentes, 5.8%)

Los docentes que respondieron que su institución **no** apoya la implementación del PNB manifestaron las siguientes razones:

- No ha habido cambios (1 docente, 1.9%)
- Falta incremento de la intensidad horaria en inglés (1 profesor, 1.9%)
- Falta capacitación docente (2 docentes, 3.8%)
- Capacitación insuficiente orientada por instituciones no acreditadas (1 docente, 1.9%)
- Falta de recursos (1 profesor, 1.9%)

Los otros docentes argumentaron razones que no se consideraron porque no estaban relacionadas con las instituciones sino con su propio desempeño, por lo tanto no daban respuesta a la pregunta.

Ante la pregunta de si la institución donde trabaja, cuenta con los recursos necesarios para dictar sus clases, 26 docentes (50%) respondieron sí y 26 profesores (50%) respondieron no. Entre aquellos que se expresaron de forma negativa se encontraron los siguientes comentarios:

Comentarios negativos	Porcentaje
	N. de profesores
La falta de recursos dificulta la enseñanza.	4 (15.8%)
La clase se vuelve monótona.	1 (3.8%)
Faltan laboratorios con internet y recursos multimedia.	2 (7.7%)
Existe una contradicción entre los objetivos del PNB y la realidad.	1 (3.8%)
Hay una alta carga de responsabilidad porque debe crear actividades.	1 (3.8%)
Falta material didáctico y tecnológico.	4 (15.8%)
Sentir impotencia por falta de tecnología moderna.	2 (7.7%)
Hacen falta espacios adecuados para la enseñanza.	1 (3.8%)
Afirmaron sentirse frustrados.	2 (7.7%)
Se sentía mal evaluado pero con mayor creatividad.	1 (3.8%)
Falta inversión.	1 (3.8%)
Aseguró sentirse incompleto.	1 (3.8%)
Se sentía preocupado.	1 (3.8%)
Sentía incertidumbre.	1 (3.8%)
Sentirse desmotivado.	1 (3.8%)

También se les preguntó a los docentes si consideraban que la implementación del PNB en Colombia:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Es necesaria	28 (53.8%)	17 (32.7%)	6 (11.5%)			1 (1.9%)
Es deseable	20 (38.5%)	26 (50%)	3 (5.8%)	2 (3.8%)		1 (1.9%)
Es equitativa	10 (19.2%)	11 (21.2%)	14 (26.9%)	13 (25%)		1 (1.9%)
Mejorará sustancialmente nuestra educación	18 (34.6%)	23 (44.2%)	8 (15.4%)	2 (3.8%)		1 (1.9%)
Mejorará significativamente las oportunidades de estudiantes y docentes	23 (44.2%)	19 (36.5%)	8 (15.4%)	1 (1.9%)		1 (1.9%)

9.2.4 EXPECTATIVAS FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Para la parte de las expectativas a los docentes se les preguntó: ¿Cree que la implementación del PNB le aportará en los siguientes aspectos?

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Herramientas que mejoren su trabajo cotidiano con los estudiantes	17 (32.7%)	22 (42.3%)	9 (17.3%)			4 (7.7%)
Crecimiento profesional	23 (44.2%)	21 (40.4%)	6 (11.5%)			2 (3.8%)
Oportunidades para el perfeccionamiento del inglés	22 (42.3%)	20 (38.5%)	6 (11.5%)	1 (1.9%)	1 (1.9%)	2 (3.8%)
Oportunidades de ascenso laboral	11 (21.2%)	15 (28.8%)	15 (28.8%)	7 (13.5%)	2 (3.8%)	2 (3.8%)
Incremento salarial	6 (11.5%)	20 (38.5%)	11 (21.2%)	7 (13.5%)	5 (9.6%)	3 (5.8%)
Oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior	12 (23.1%)	15 (28.8%)	15 (28.8%)	6 (11.5%)	2 (3.8%)	2 (3.8%)

A la pregunta: ¿Cree usted que la implementación del PNB le afectará en los siguientes aspectos? Los docentes respondieron:

	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Incremento de las horas laborales		6 (11.5%)	9 (17.3%)	22 (42.3%)	13 (25%)	2 (3.8%)
Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre		9 (17.3%)	3 (5.8%)	21 (40.4%)	17 (32.7%)	2 (3.8%)
Incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados		8 (15.4%)	5 (9.6%)	19 (36.5%)	18 (34.6%)	2 (3.8%)
Poco tiempo disponible para compartir con su familia	3 (5.8%)	10 (19.2%)	12 (23.1%)	13 (25%)	12 (23.1%)	2 (3.8%)
Poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento	2 (3.8%)	10 (19.2%)	12 (23.1%)	16 (30.8%)	10 (19.2%)	2 (3.8%)

En cuanto a lo que los estudiantes tendrán con la implementación del PNB los docentes encuestados respondieron a:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Los estudiantes tendrán mejor proyección laboral	27 (51.9%)	20 (38.5%)	4 (7.7%)			1 (1.9%)
Mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel preestablecido (B1)	17 (32.7%)	29 (55.8%)	5 (9.6%)			1 (1.9%)
Mayores oportunidades de estudio en el exterior	19 (36.5%)	23 (44.2%)	8 (15.4%)	1 (1.9%)		1 (1.9%)

Con respecto a lo que las instituciones educativas tendrán con la implementación del PNB los encuestados manifestaron las siguientes opiniones en cuanto a:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Mayor reconocimiento local, regional y nacional	20 (38.5%)	25 (48.1%)	5 (9.6%)	1 (1.9%)		1 (1.9%)
Mejores resultados en las pruebas Icfes y pruebas saber	21 (40.4%)	24 (46.2%)	5 (9.6%)	1 (1.9%)		1 (1.9%)
Profesores de inglés mejor calificados	22 (42.3%)	22 (42.3%)	7 (13.5%)			1 (1.9%)
Mejor dotación para la enseñanza y aprendizaje del inglés	18 (34.6%)	20 (38.5%)	10 (19.2%)	1 (1.9%)	1 (1.9%)	2 (3.8%)

Dentro de lo que el país tendrá con la implementación del PNB los docentes respondieron a:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Mayor inserción en los procesos de globalización	18 (34.6%)	17 (32.7%)	15 (28.8%)	1 (1.9%)		1 (1.9%)
Mayor participación en la economía mundial	14 (26.9%)	17 (32.7%)	16 (30.8%)	4 (7.7%)		1 (1.9%)
Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole	13 (25%)	25 (48.1%)	10 (19.2%)	3 (5.8%)		1 (1.9%)
Mayor apertura cultural	17 (32.7%)	27 (51.9%)	4 (7.7%)	2 (3.8%)	1 (1.9%)	1 (1.9%)
Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico	15 (28.8%)	23 (44.2%)	11 (21.2%)	2 (3.8%)		1 (1.9%)
Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación	16 (30.8%)	26 (50%)	6 (11.5%)	3 (5.8%)		1 (1.9%)

9.2.5 ACTITUDES FRENTE A LA PROFESIÓN DOCENTE

En esta parte se tomó en cuenta si los profesores eran o no licenciados en lenguas extranjeras, qué motivos los llevaron a escoger esta profesión y en caso de no ser licenciados en lenguas extranjeras se les pidió que indicaran los motivos por los cuales enseñaba inglés. También se les pidió calificar en una escala de 1 a 5, el grado de satisfacción con la enseñanza del inglés y si la profesión como docentes de inglés les permitía desarrollar y aplicar todas sus potencialidades

Se encontró que 34 docentes (65.4%) son licenciados en lenguas extranjeras, 4 profesores (7.6%) se encuentran estudiando para ser licenciados, y 14 docentes (26.9%) tienen otras profesiones tales como: contaduría pública, física, ingeniería sanitaria, ingeniería mecánica, licenciatura en preescolar y secretariado bilingüe.

En cuanto a los motivos por los cuales los docentes que afirmaron no ser licenciados en lenguas modernas, extranjeras y/o idiomas enseñan inglés:

Comentarios	Porcentaje
	N. de profesores
Es una oportunidad de aprender el idioma.	5 (27.8%)
Por casualidad.	3 (16.7%)
Debido a estudios realizados en los Estados unidos.	2 (11.1%)
Por la oportunidad de compartir y enseñar una lengua diferente.	1 (5.6%)
Porque les gustaba.	5 (27.8%)
Por vocación.	1 (5.6%)
Por las habilidades que tiene para enseñarlo.	1 (5.6%)

También se encuentra que el grado de satisfacción con la enseñanza del inglés es bueno para 15 docentes (28.8%); muy bueno para 19 profesores (36.5%) y excelente para 18 docentes (34.6%).

Cuando se les preguntó si la profesión como docentes de inglés les permitía desarrollar y aplicar todas sus potencialidades, respondieron:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo
¿La profesión como docente de inglés le permite desarrollar y aplicar todas sus potencialidades?	23 (44.2%)	20 (38.5%)	3 (5.8%)	6 (11.5%)	

9.3 CONSOLIDADO DE RESULTADOS DE LAS DOS ENCUESTAS

Se unificó el resultado de las preguntas que las dos encuestas tenían en común.

9.3.1 CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Componente Cognoscitivo

	Conoce el PNB	Conoce los estándares	¿Son claras las metas que se deben alcanzar en cada grado de escolaridad según el PNB?
Sí	53 (84.1%)	45 (71.1%)	41 (65%)
No	7 (84.1%)	16 (25.4%)	20 (31.7%)
No suministró información	3 (4.8%)	2 (3.2%)	2 (3.2%)

9.3.2 ACTITUDES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Componente afectivo

	¿Está de acuerdo con la implementación del PNB en su institución?	¿Considera que el PNB es una política viable?	¿Considera que las metas planteadas por el MEN podrán ser alcanzadas?
Sí	56 (88.9%)	42 (66.7%)	20 (31.7%)
No	1 (1.6%)	21 (33.3%)	38 (60.3%)
No suministró información	6 (9.5%)		5 (8%)

En cuanto a los sentimientos que el PNB genera en los docentes tenemos:

Sentimientos que genera el PNB	N. de docentes	Porcentaje
Entusiasmo	40	63.4%
Incertidumbre	17	27%
Intranquilidad	3	4.8%
Tranquilidad	2	3.1%
Seguridad	1	1.5%
Motivación	1	1.5%
Incredulidad	2	3.1%
Inseguridad	1	1.5%
No suministró información	2	3.1%

Componente conductual

	¿Su labor va encaminada a lograr los objetivos del PNB?	¿Ha buscado capacitación para implementar el PNB?	¿Considera que su institución cuenta con los recursos necesarios para enseñar sus clases?
Sí	50 (79.3%)	39 (62%)	31 (49.2%)
No	8 (12.7%)	22 (35%)	30 (47.6%)
No suministró información	5 (8%)	2 (3.1%)	2 (3.1%)

9.3.3 EXPECTATIVAS FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Para la parte de las expectativas a los docentes se les preguntó: ¿Cree usted que la implementación del PNB le aportará en los siguientes aspectos?

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en des- acuerdo	No suministró información
Crecimiento profesional	27 (42.8%)	27 (42.8%)	7 (11.1%)			2 (3.2%)
Oportunidades para el perfeccionamiento del inglés	24 (38%)	28 (44.4%)	7 (11.1%)	1 (1.6%)	1 (1.6%)	2 (3.2%)
Oportunidades de ascenso laboral	13 (20.6%)	18 (28.6%)	18 (28.6%)	9 (14.2%)	2 (3.2%)	3 (4.8%)
Incremento salarial	9 (14.2%)	20 (31.8%)	14 (22.2%)	11 (17.4%)	6 (9.5%)	3 (4.8%)
Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre	2 (3.2%)	15 (23.8%)	3 (4.8%)	23 (36.5%)	17 (27%)	3 (4.8%)
Oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior	14 (22.2%)	17 (27%)	18 (28.6%)	9 (14.2%)	2 (3.2%)	3 (4.8%)
Incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados	1 (1.6%)	9 (14.2%)	11 (17.4%)	27 (42.8%)	13 (20.6%)	2 (3.2%)

A la pregunta: ¿Cree usted que la implementación del PNB le afectará en los siguientes aspectos? Los docentes respondieron:

	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en des- acuerdo	No suministró informaci ón
Incremento de las horas laborales	1 (1.6%)	9 (14.2%)	11 (17.5%)	27 (42.8%)	13 (20.6%)	2 (3.2%)
Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre	2 (3.2%)	15 (23.8%)	3 (4.8%)	23 (36.5%)	17 (27%)	3 (4.8%)
Incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados	1 (1.6%)	13 (20.6%)	7 (11.1%)	20 (31.7%)	20 (31.7%)	2 (3.2%)
Poco tiempo disponible para compartir con su familia	3 (4.8%)	13 (20.6%)	13 (20.6%)	16 (25.3%)	13 (20.6%)	5 (8%)
Poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento	3 (4.8%)	12 (19%)	13 (20.6%)	20 (31.7%)	10 (15.8%)	5 (8%)

9.3.4 ACTITUDES FRENTE A LA PROFESIÓN DOCENTE

Se encontró que en los 63 encuestados el grado de satisfacción con la enseñanza del inglés es *excelente* para 20 docentes (31.7%), *muy bueno* para 22 de ellos (35%), *bueno* para 17 docentes (27%), *regular* para 1 docente (1.5%) y 3 de ellos (4.8%) no suministraron información.

A la pregunta ¿La profesión como docentes de inglés le permite desarrollar y aplicar todas sus potencialidades? De los 63 encuestados, 23 profesores (36.5%) aseguraron estar *muy de acuerdo*, 27 docentes (42.8%) se mostraron *de acuerdo*, 3 docentes (4.8%) *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 7 docentes (11.1%) dijeron estar *en desacuerdo* y 3 de ellos (4.8%) no suministraron información.

10.DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En algunas partes de la discusión se incluirá información teniendo en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, años de experiencia en la enseñanza del inglés y niveles en que enseñan los docentes; esto se hará partiendo de las respuestas dadas por los 52 docentes en la versión final de la encuesta y con el fin de realizar un análisis detallado y minucioso, buscando sustentar algunas de las respuestas proporcionadas por los docentes. Como se mencionó anteriormente esta información fue obtenida de la encuesta del sub proyecto encargado de investigar el perfil de los docentes; en algunos casos el total no es de 52 porque algunos profesores no suministraron la información solicitada.

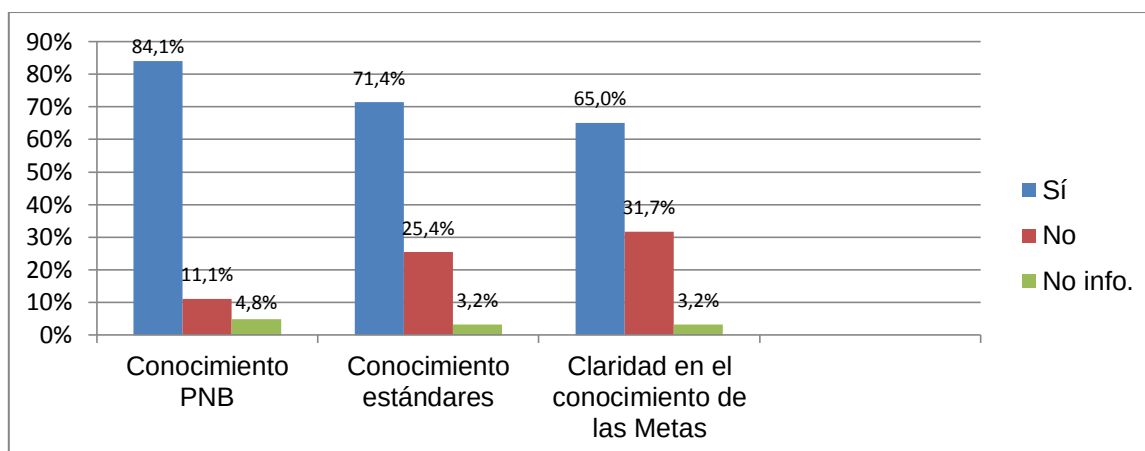
EDAD	SEXO	AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	NIVEL EN QUE ENSEÑA
Hasta 29 años (9 docentes)	Masculino (23 docentes)	Hasta 1 año (3 docentes)	Primaria (19 docentes)
De 30 a 39 años (25 docentes)	Femenino (29 docentes)	De 2 a 5 años (13 docentes)	Secundaria (29 docentes)
De 40 a 49 años (11 docentes)		De 6 a 10 años (12 docentes)	
De 50 a 59 años (4 docentes)		De más de 10 años (21 docentes)	

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en la muestra predominan los docentes entre 30 y 39 años de edad y la mayoría de los encuestados son mujeres; la mayor parte de ellos tienen más de 10 años de experiencia en la enseñanza del inglés y predominan los docentes que trabajan en secundaria.

En la presente discusión de resultados se omitió la información relacionada con la actitud frente a la profesión debido a que no aportaba mucho en la explicación de las posturas de los docentes frente al PNB; además el objetivo de la presente investigación fue describir y analizar las actitudes y expectativas de los docentes de inglés frente al Programa Nacional de Bilingüismo.

10.1 ACTITUDES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

Componente Cognoscitivo:



Gráfica General N° 1

El conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo es indispensable para generar actitudes. “La representación cognoscitiva de la categoría es la condición mínima para tener una actitud” (TRIANDIS: 1974, p.3). Se encontró que de los 63 encuestados, 53 docentes (84.1%) conocen el PNB; se podría decir que la gran mayoría de docentes conocen el programa y por lo tanto pueden presentar actitudes favorables o desfavorables frente a él.

Entre los docentes que más conocen el PNB se encuentran los del rango de edad de 30 a 39 años (92%) y de 50 a 59 años (100%), esto puede ser debido a que los docentes de estas edades tienen entre 6 y más de 10 años de experiencia en la enseñanza del inglés, por lo tanto han estado más en contacto con el PNB desde que se propuso en el 2004. En el rango de hasta 1 año de experiencia, de los 3 docentes, 1 de ellos dijo conocer el PNB y es estudiante de licenciatura en lenguas extranjeras; de los otros dos docentes que dijeron no conocerlo, 1 de ellos es técnico y el otro se graduó de licenciatura en preescolar; se podría decir en este caso que, el desconocimiento del PNB está relacionado directamente con el perfil de los docentes. En el rango de 2 a 5 años de experiencia, 2 docentes dijeron no conocerlo, 1 de ellos se graduó de licenciatura en preescolar y el otro es licenciado en lenguas extranjeras, es curioso que este último no conozca el PNB, debido a que su estudio es tema obligado en los programas de formación de

licenciados en el área. En el rango de 6 a 10 años, el docente que dijo no conocer el PNB no es licenciado en lenguas extranjeras. En el rango de más de 10 años de experiencia, el docente que dijo no conocer el PNB estudió secretariado bilingüe.

En cuanto a los estándares, de los 63 profesores, 45 de ellos (71.4%) afirmaron conocerlos y sus definiciones fueron en su mayoría acertadas. Algunos docentes los definieron así:

- “Parámetros establecidos en cada nivel que muestran una secuencia del progreso en el aprendizaje de la lengua desde el primer grado hasta el último”.
- “Parámetros de proficiencia en la lengua extranjera”.
- “Están agrupados por grados y niveles de desempeño teniendo en cuenta la competencia lingüística, monólogo, escritura, lectura”.

Aunque se observan algunas imprecisiones se puede decir que los docentes tienen una idea bastante aproximada de lo que son los estándares.

En lo relacionado con las metas que se deben alcanzar en cada grado de escolaridad según el PNB, de los 63 docentes, 41 de ellos (65%) afirmaron tenerlas claras; sin embargo cuando se les pidió explicar las metas, la mayoría no parecía tenerlas tan claras y dieron respuestas como:

- “Para mí es lo que anteriormente denominábamos logro”.
- “Al finalizar la educación básica primaria, los estudiantes deben tener un nivel A2 y al finalizar la secundaria nivel B2”.
- “Por grupos de escolaridad hay unas metas y según la evolución de aprendizaje se aplican”.

De acuerdo con la cartilla de estándares y la agrupación de grados allí descrita, se espera que los estudiantes alcancen el nivel B1 al terminar grado 11, pero se empieza a desarrollar en grado 8.

Los porcentajes de docentes que afirmaron tener claridad en los estándares y las metas disminuyeron y sus respuestas muestran algunas confusiones, lo cual sugiere que es necesaria una mayor intervención de las entidades

gubernamentales para difundir esta información, capacitar a los docentes y aclarar estas imprecisiones.

Aunque la mayoría de los docentes conoce el PNB y dicen estar de acuerdo con su implementación, un alto porcentaje de ellos no conocen aún los estándares. El desconocimiento del PNB y los estándares por parte de los docentes en el rango de hasta 29 años (55.6%), podría estar justificado por los años de experiencia en la enseñanza del inglés, pues en su mayoría presentan de 1 a 5 años; este desconocimiento también podría deberse al hecho de que 3 de ellos no se han graduado aún de la licenciatura y 1 de ellos tiene otra profesión.

Resulta curioso que en el rango de más experiencia (más de 10 años), un alto porcentaje, 33.3% equivalente a 7 docentes, dijeron no tener claras las metas, si llevan muchos años enseñando, incluso desde que el PNB se propuso. Esto sugiere que se debe continuar con los talleres de estándares y las diferentes capacitaciones que el MEN, las Secretarías de Educación y las universidades ofrecen a los docentes de inglés, con el fin de difundir la información relacionada con el PNB y de esta manera llegar a algunos sectores que hasta el momento no han recibido este tipo de capacitaciones.

Los docentes de secundaria conocen más los estándares (82.7%) y tienen más claridad en las metas (68.9%) que se deben alcanzar en cada grado de escolaridad que los docentes de primaria, quienes en un 57.9% conoce los estándares y un 63.1% tiene claridad en las metas. Esto podría ser explicado por el porcentaje de capacitación recibida, el 72.4% de los docentes de secundaria han recibido capacitación para implementar el PNB mientras que sólo el 42.1 % de los docentes de primaria lo ha hecho.

En la variable sexo, aunque la muestra contiene más mujeres, los hombres son los que conocen el PNB en un porcentaje más alto, 82.8% y 91.3% respectivamente. Son ellos también quienes tienen mayor conocimiento de los estándares 78.3% y más claridad en las metas 73.9%. En el caso de las mujeres sólo el 72.4% conoce los estándares y el 58.6% tiene claridad en las metas.

Algunas de las respuestas dadas por las mujeres en el conocimiento de estándares fueron:

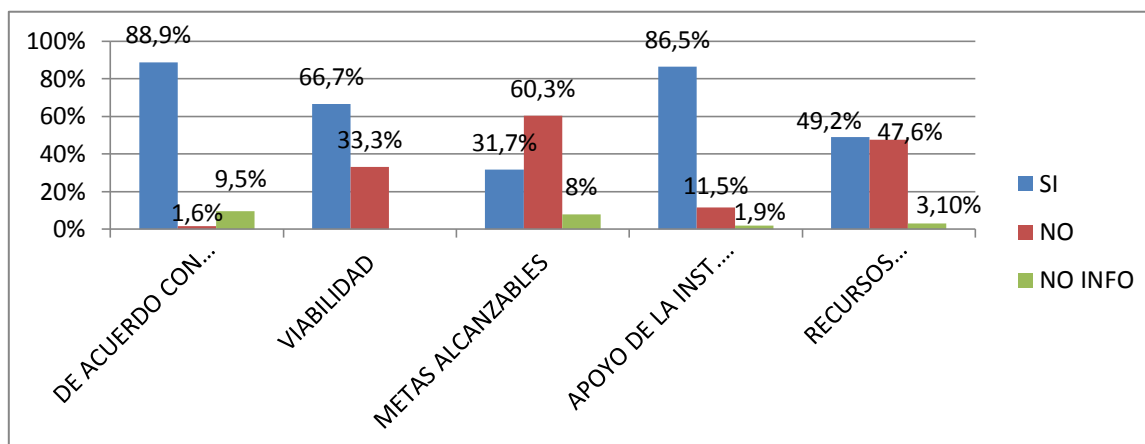
- “El objetivo es la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad al menos en una L2”.
- “Conozco cuales son los logros de cada grupo de grados y cuales son las habilidades a desarrollar y en qué contexto”.
- “Los estándares están centrados hacia la política determinada por el Marco Común Europeo de lo que se espera que los estudiantes sepan y hagan según su nivel escolar”.

Y en cuanto a las metas, las mujeres dieron respuestas como:

- “Se tiene en cuenta la edad de los estudiantes y sus procesos mentales”.
- “Muestra las competencias que los estudiantes deben desarrollar siempre y cuando se cumplan las condiciones en cada nivel”.
- “Adquirir los elementos necesarios para llevar a cabo cada una de las competencias que se deben trabajar para el aprendizaje de la L2”.

Como puede apreciarse en estas respuestas, es evidente la poca comprensión que algunos docentes tienen de los estándares y las metas, cabe entonces preguntarse ¿Cómo se va a implementar un programa como el PNB con el desconocimiento y la poca claridad en conceptos claves para su ejecución? “Una Política educativa no se agota en el diseño y la emisión de la misma; incluye también.... y conocer y comprender la norma por quienes están encargados de implementarla en contextos reales: los directivos docentes y los profesores”. (Hope, 2002, p.40 en: Miranda y Echeverry, 2011).

Componente afectivo:



Gráfica General N° 2

Según Bem D.J. (1970), el componente afectivo es el sentimiento a favor o en contra de un objeto social. Éste es el más característico de las actitudes; Las emociones juegan un papel importante en nuestras creencias y actitudes. Triandis (1974) define “objeto social” como cualquier persona, producto o creación de una persona o acontecimiento social. En este campo los docentes manifestaron posturas de manera subjetiva mostrando conformidad o inconformidad con diferentes aspectos del Programa Nacional de Bilingüismo, incluso en preguntas que no buscaban este tipo de respuesta.

De los 63 docentes encuestados, 56 (88.9%) afirmaron estar de acuerdo con la implementación del PNB. Según Bem D.J. (1970), los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. Teniendo en cuenta la postura de este autor, se encontraron algunas contradicciones en las respuestas de los docentes, puesto que sólo 53 de ellos afirmaron conocerlo y 3 docentes que no lo conocen, afirmaron estar de acuerdo con su implementación. Sin embargo, según este resultado (88.9%), se podría decir que el PNB presenta un alto nivel de aceptación entre los docentes de inglés del sector privado.

Aunque los docentes presenten una actitud favorable frente al PNB, como afirman Kennedy y Kennedy (1996), las actitudes de los profesores frente a la implementación de un cambio, son un factor importante en su comportamiento, pero trazar una relación de causa y efecto entre actitudes y comportamiento no es suficiente para el éxito en la implementación de cambio.

En cuanto a la viabilidad del PNB, de los 63 docentes, 42 de ellos (66.7%) lo consideran una política viable y 21 docentes (33.3%) afirman que no lo es. Aunque en la encuesta esta pregunta es dicotómica y no indaga por qué, algunos docentes ampliaron el “No” y dijeron:

- “Las condiciones que existen en estos momentos en la educación, sobre todo en lo que respecta a las capacitaciones que se deben dar a los profesores, no son las ideales”.
- “El planteamiento es excelente pero adolece de la capacitación pertinente de maestros y requiere de una inversión que lleve a los fines propuestos”.
- “No se cuenta con una intensidad horaria acorde con la propuesta ni se cuenta con los recursos adecuados”.

Cuando se les preguntó si las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional podrían ser alcanzadas en el tiempo establecido (año 2019), de los 63 encuestados, 20 docentes (31.7%) afirmaron que sí, 38 docentes (60.3%) respondieron que no; se observa que el porcentaje de docentes que consideran que las metas NO son alcanzables es mayor.

Esta pregunta también es dicotómica y no indaga por qué; sin embargo, en otras secciones de la encuesta algunos docentes ampliaron la información:

- “Es una meta que no se puede alcanzar en el tiempo estimado”.
- “Pienso que es un reto ambicioso en el que dudo que el gobierno preste toda la capacitación, ayuda y material para que los estudiantes de entidades públicas alcancen el nivel B2”.
- “Como todo lo que se hace en este país son paños de agua tibia y no hay coherencia entre lo planteado y el contexto situacional de las instituciones”.

Algunos de ellos realizaron críticas interesantes teniendo en cuenta que aunque trabajan en el sector privado dieron opiniones relacionadas con el sector público o contrastado con éste, por ejemplo:

- Las metas son claras pero no alcanzables en el sector público.
- En el sector privado son alcanzables por los recursos y las horas de clase.

- Hay inequidad entre estudiantes de los sectores público y privado.

Esta percepción de inequidad en la implementación del PNB entre el sector público y privado que manifiestan los docentes se retomará en la discusión más adelante y se intentará explicar el por qué.

Algunos docentes afirman que las capacitaciones ofrecidas por el Gobierno son sólo para los docentes del sector público. Tal vez por hacer parte del gremio de docentes, ellos se dan cuenta de las diferentes opciones que se les brindan a los del sector público o quizás sea porque algunos de ellos tienen la oportunidad de trabajar en ambos sectores y se dan cuenta, de primera mano, lo que sucede con respecto a las capacitaciones ofrecidas en ambos sectores.

Estas dos preguntas implican una alta carga afectiva en las respuestas de los docentes, puesto que las metas se convierten en resultados que deberán ser mostrados en el 2019, y en este proceso los docentes están directamente involucrados, y aunque estos resultados no dependen 100% de ellos, sus respuestas reflejan la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar las metas. Aquí se manifiestan tanto actitudes como expectativas; las expectativas pueden ser consideradas como una actitud particular en el aspecto específico de la percepción de las posibilidades futuras. El tipo de expectativas que aquí se evidencia se refiere a las expectativas de eficacia, las cuales son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene la persona para llevar a cabo acciones exitosas.

Peak (1955, citado por Triandis, 1974), ha sugerido que la actitud hacia un objeto concreto depende de la relación instrumental entre el objeto y nuestras metas. Así, experimentamos afecto positivo hacia objetos que nos ayudan a conseguir nuestras metas, y afectos negativos hacia objetos que se interponen o nos conducen a metas no deseadas. Concretamente, la carga afectiva hacia el objeto de actitud está relacionada con las probabilidades de los resultados que son predominantes y la evaluación de cada uno de estos resultados.

Un alto porcentaje de los docentes en los cuatro rangos de edad consideran viable el PNB; sin embargo encontramos que los docentes en un alto porcentaje

consideran que las metas no son alcanzables en el tiempo establecido, especialmente los docentes en el rango de 30 a 39 años (84%). Los docentes del rango hasta 29 años, consideran que las metas sí son alcanzables en un porcentaje más alto (55.6%); sin embargo se debe tener en cuenta lo comentado anteriormente, esto es, los pocos años de experiencia en la enseñanza del inglés, el hecho de que algunos no se hayan graduado aún, el desconocimiento del PNB y los estándares por algunos de ellos y la poca claridad que tienen en lo relacionado con las metas que se deben alcanzar por cada grado de escolaridad; todo esto sugiere que están un poco más ajenos al contexto y menos conscientes de la realidad, pues si la mayoría de ellos no tienen claras las metas (55.6%), no podrían decir que sí son alcanzables en el tiempo establecido. “Cuanta más información se tiene sobre un objeto de actitud, en mayor disposición se está de percibir tanto los buenos como los malos aspectos del mismo (Scott, 1969) y, según esto, se puede tender a mostrar respuestas más complejas al respecto” (en: Triandis, 1974, P.8).

Según los datos, los hombres consideran que el PNB es una política viable (73.9%) en un porcentaje más alto que las mujeres (55.2%). Sin embargo resulta contradictorio el resultado relacionado con las metas, pues los hombres no consideran que éstas se puedan alcanzar en el tiempo establecido en un porcentaje más alto que las mujeres, 65.2% y 62.1% respectivamente.

El porcentaje más alto de docentes que considera que el PNB no es una política viable es el de más de 10 años de experiencia con un 57.1% (12 docentes), seguido por los docentes en el rango de 6 a 10 años, el 66.7% (8 docentes). Estos docentes con más años de experiencia, son los que más conocen el programa (en el rango de más de 10 años - 20/21 equivalente a 95.2%, y en el rango de 6 a 10 años - 10/12 equivalente a 83.3%), por lo tanto son más conscientes de las implicaciones de su implementación y se muestran más escépticos y críticos.

En el rango de 2 a 5 años de experiencia se presentó el porcentaje más alto (92.5%) de docentes que consideran viable el PNB; sin embargo, estos resultados son contradictorios al contrastarlos con la pregunta relacionada con las metas,

pues estos mismos docentes, en un alto porcentaje (69.2%), consideran que estas no se pueden alcanzar en el tiempo establecido.

Los docentes de secundaria consideran que el PNB es una política viable en un porcentaje más alto que los docentes de primaria, 65.5% y 63.1% respectivamente; sin embargo en lo relacionado con las metas, los docentes de secundaria consideran que no pueden ser alcanzadas en el tiempo establecido en un porcentaje más alto que los docentes de primaria, 65.5% y 52.6% respectivamente. Esto podría deberse a que los docentes de secundaria están más en contacto con los resultados de pruebas que miden la proficiencia en inglés de los estudiantes tales como Icfes y pruebas saber, y han visto que su desempeño no se acerca al nivel esperado para el 2019.

Sin embargo, la evaluación que los docentes realizan de las metas del PNB y si éstas son alcanzables o no, no se basa simplemente en la percepción de su propio desempeño, sino que está basada también en la realidad de su contexto y esto se evidencia en la respuesta a la pregunta ¿Considera usted que cuenta con los recursos físicos, tecnológicos y el material didáctico necesario para enseñar sus clases? De los 63 encuestados, 30 docentes (47.6%) respondieron que no, es decir, casi la mitad de ellos considera que no cuenta con los recursos necesarios para enseñar sus clases. Esta respuesta de los docentes coincide con los hallazgos de la investigación de Ya-Chen Su (2006), quien afirma que los docentes de inglés en el nivel de primaria en Tawian enseñan sus clases con limitaciones como poca intensidad horaria y recursos limitados.

El 66.7% de los docentes considera que el PNB es una política viable y el 47.6% afirma no contar con los recursos necesarios para sus clases; al contrastar estas dos respuestas se observa una contradicción, ¿cómo va a ser una política viable si no se cuenta con los recursos necesarios para alcanzar las metas propuestas?

Miranda y Echeverry (2010) encontraron que de los 22 colegios privados participantes en su estudio, (19 de ellos conforman la muestra de la presente investigación), sólo 8 (36.4%) cuentan con un laboratorio de lenguas. En cuanto a los recursos generales para enseñar las clases, todos cuentan con: impresoras,

televisores, computadores, grabadoras y reproductores de discos compactos. El 86.4% cuenta con fotocopadoras, el 72.7% con Video Beams, el 90.9% con reproductores DVD y el 95.5% tiene acceso a internet. Las autoras afirman que los recursos son importantes no sólo en accesibilidad sino también en número, y aquí se presenta una dificultad puesto que éstos son compartidos con los docentes de otras áreas y el acceso a ellos por parte de los docentes de inglés podría ser limitado.

Los resultados reportados por Miranda y Echeverry en cuanto a los recursos especializados para la enseñanza del inglés son los siguientes: el 77.3% cuenta con diccionarios bilingües, 90.9% con textos guía en inglés, 68.2% con cintas de audio en L2, 86.4% con discos compactos en L2, 68.2% con *flashcards* (tarjetas de vocabulario ilustradas), 59.1% con afiches, 72.7% con videos en L2, 45.5% con software para la enseñanza de L2, 36.4% con libros especializados para la enseñanza de L2, 22.7% *Big Books* (libros de literatura ilustrados para practicar la lectura en L2).

Otro aspecto importante señalado por las autoras se refiere a las diferencias significativas entre las instituciones en la disponibilidad y número de estos recursos; mientras algunos colegios cuentan con solo una grabadora y un reproductor de disco compacto, otras cuentan con 20. En lo relacionado con cintas de audio, discos compactos, textos guías, libros especializados para la enseñanza del inglés, *flashcards* y afiches, la diferencia fluctúa entre 0 y cientos de estos materiales. Según las autoras, estas circunstancias podrían afectar el aprendizaje del inglés y la implementación del PNB, y por lo tanto podrían llevar a diferentes niveles en el alcance de las metas o al no alcance de ellas por parte de algunas instituciones.

El anterior estudio corrobora lo que los docentes de inglés afirmaron en relación con los recursos, en particular en los especializados para la enseñanza del inglés, y explica de alguna manera el por qué 21 docentes (33.3%) consideran que el PNB no es viable y 38 docentes (60.3%) consideran que las metas no serán alcanzadas en el 2019.

Las metas del PNB se refieren al nivel de desempeño en inglés que se espera que los estudiantes tengan en el 2019, este es el nivel B1 para el 100% de egresados de grado 11. Cuando se le pregunta a los docentes por las metas y si son alcanzables o no, se les está pidiendo de manera indirecta que evalúen el desempeño que sus estudiantes tendrán en el 2019. Aquí entra en juego la hipótesis de predisposición perceptual y la precisión de los docentes en sus percepciones de desempeño de los estudiantes (Jussim, 2005).

La hipótesis de este autor sugiere que las expectativas docentes predicen su propio juicio del logro de los estudiantes más que predecir su logro real. Sin embargo, los resultados de su estudio mostraron que las percepciones de los docentes relacionadas con el desempeño de los estudiantes están basadas en gran parte en factores apropiados y que estas expectativas se plantean usualmente con base en información válida.

En el caso de los docentes de inglés del presente estudio se podría decir que el conocimiento que tienen de sus estudiantes y su desempeño actual, de las condiciones de implementación del PNB, del contexto y de los estratos sociales en los que trabajan, es información válida que contribuye a que los docentes posean elementos de juicio para asegurar que las metas no son alcanzables en este momento; aquí están manifestando las percepciones de desempeño que sus estudiantes tendrán. Sin embargo, aún no se puede determinar si estas predicciones son acertadas; solo se sabrá en el 2019 si las metas se pudieron alcanzar y si las percepciones de los docentes de inglés en cuanto al rendimiento de sus estudiantes estuvieron basadas en factores apropiados.

Entre las razones expuestas por los docentes a la pregunta, ¿Cree usted que su institución apoya la implementación del PNB? los docentes que respondieron NO dijeron lo siguiente:

- No hay suficientes herramientas y recursos.
- Falta inversión para la implementación.
- Existe incoherencia entre el programa y el contexto.
- Falta incremento de la intensidad horaria en inglés.
- Falta capacitación docente.

- Hay contradicción entre los objetivos del PNB y la realidad.
- Falta material didáctico y tecnológico.
- Falta espacio adecuado para la enseñanza.

Estas respuestas de los docentes se pueden contrastar con el estudio de Miranda y Echeverry (2011), cuyos resultados muestran que existe diferencias en la naturaleza y cantidad de acciones referidas a la gestión escolar que las instituciones privadas están realizando para la implementación del PNB. El 22.7% de los directivos desconoce el programa, y las autoras afirman que el éxito de su implementación depende en gran medida del apoyo decidido y del trabajo directivo.

Miranda y Echeverry encontraron que la mayoría de las instituciones (59%) aún no ha incluido referencia explícita de la implementación del PNB en estas secciones del PEI: misión, visión y perfil del estudiante. Según las autoras: “La exclusión del inglés en función del PNB en el quehacer de la institución (misión) con un propósito duradero, sugiere que algunas instituciones no podrían responder a los retos que la política ha trazado. Por consiguiente, se descarta del grupo de proyectos que la institución desea hacer realidad (visión)”, p. 88.

Aquí se evidencia, de alguna manera, lo que afirman los docentes de inglés en relación con la incoherencia entre el programa y el contexto, al igual que la contradicción entre los objetivos del PNB y la realidad de las instituciones. Aunque esta incoherencia y contradicción no se refiere únicamente a la gestión escolar, es decir a las acciones que los directivos docentes han emprendido para implementar el programa, tampoco al hecho de que aparezca explícito o no en el PEI, sino que tiene que ver también con la escases de recursos mencionada anteriormente. “Una política educativa no se agota en el diseño y la emisión de la misma; incluye también contar con las condiciones que le sean propicias en las instituciones educativas...”. (Hope, 2002, p.40 en: Miranda y Echeverry, 2011).

Otro aspecto indagado por las autoras se refiere a los mecanismos de comunicación para difundir información relacionada con el PNB, y encontraron que el 59.1% de los colegios ha desarrollado reuniones para presentar y discutir el PNB con docentes, el 22.7% con estudiantes y el 18.2% con los padres de familia,

lo cual afirman las autoras, dificulta el reconocimiento y aceptación del programa y podría dar espacio a la improvisación y al establecimiento de estrategias de mejoramiento a destiempo.

Al cruzar esta información con los hallazgos de la presente investigación, se corrobora que existe un porcentaje alto de docentes de inglés que conoce el PNB (84.1%), y esto se debe, en parte, a las reuniones programadas por los directivos para socializar la política. Cuando se les pidió a los docentes seleccionar a través de qué medios se enteraron del PNB, el 15.6% afirmó que por el rector de su institución, el 33.3% mediante publicaciones del MEN, 33.3% por artículos de prensa, el 24.4% por sus colegas, el 22.2% por el coordinador de área y el 31.1% por otros medios tales como la televisión o el internet. Sin embargo, según los resultados de Miranda y Echeverry (2011), se necesita mayor difusión entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en especial para estudiantes y padres de familia.

Entre los hallazgos de Miranda y Echeverry en la gestión escolar para la implementación del PNB, está la capacitación y formación de docentes entre otros aspectos. En el 41% de los colegios, los profesores de inglés en primaria y secundaria están tomando cursos de inglés. Sin embargo la mayoría de las instituciones que han promovido asesorías o capacitaciones para desarrollar temas de metodologías (72.7%) la han recibido de editoriales. Sólo en el 13.6% de los colegios, los profesores de inglés están tomando cursos formales de metodologías o estándares.

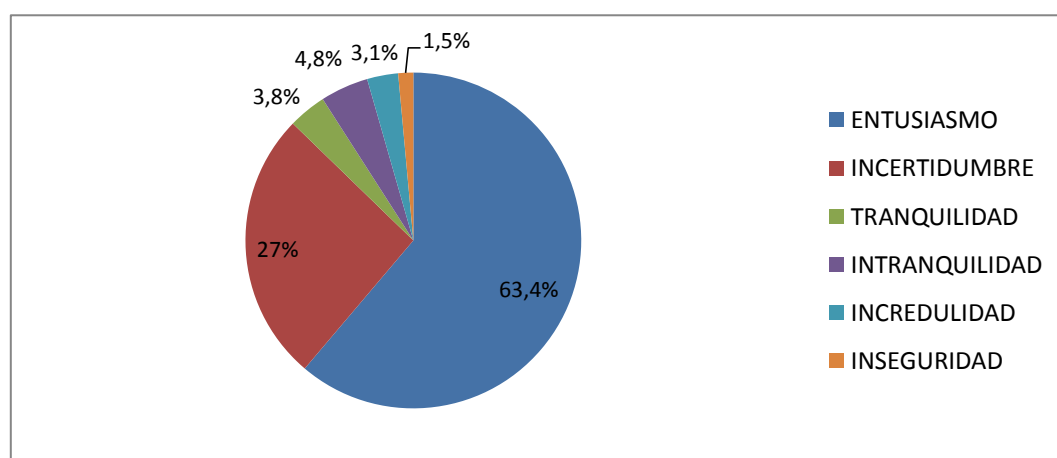
Esto podría explicar por qué, en la presente investigación, de 39 docentes (62%) que afirman haber buscado capacitación para implementar el PNB, el 12.1 % (4 docentes) afirman que fue regular; cuando se les pregunta por qué, responden: “La capacitación no siempre cumple las expectativas”, “falta personal adecuado para las capacitaciones”, “capacitación no adecuada a cargo de editoriales”, “capacitación superficial”.

En relación con las horas asignadas para la clase de inglés, Miranda y Echeverry encontraron que en promedio se asignan 2 horas semanales para primaria y 3 horas para educación secundaria y media, es decir, alrededor de 2.5

horas semanales durante la vida escolar, intensidad horaria que, según las autoras, no favorece el aprendizaje de la lengua por la discontinuidad que se presenta en el proceso. Esto confirma lo manifestado por los docentes cuando aseguran que falta incrementar de la intensidad horaria en inglés y explica también el escepticismo de la mayoría de ellos en cuanto a la viabilidad del programa y la consecución de las metas en el 2019.

Para implementar una política como el PNB es necesario tomar una perspectiva sistemática del cambio (Kennedy y Kennedy: 1996), lo cual implica diseñarla teniendo en cuenta el contexto particular en el que se desea implementar, en lugar de imponer un cambio en él. El Programa podría ser viable siempre y cuando se implemente paulatinamente, se realicen los ajustes necesarios y los asesores encargados de la implementación tengan en cuenta las necesidades y los cambios de la sociedad.

En cuanto a los sentimientos que el PNB genera en los docentes tenemos:



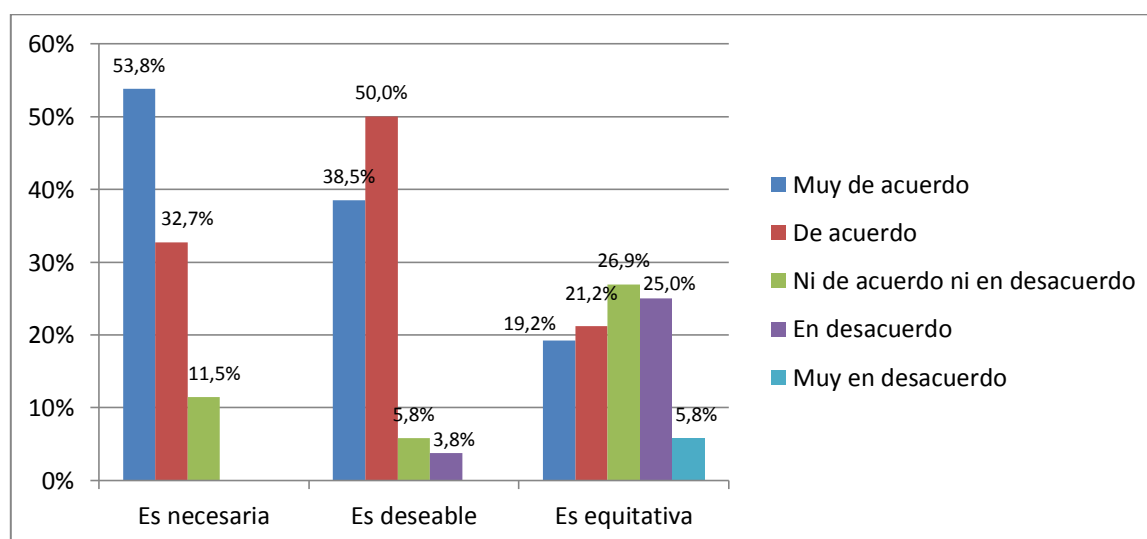
Gráfica General N° 3

El PNB genera más sentimientos positivos en el rango de 2 a 5 años de experiencia (76.9%) y más sentimientos negativos en el rango de más de 10 años de experiencia (52.4%). Por lo general, los docentes que están empezando su profesión presentan niveles de motivación más altos que los docentes que llevan trabajando más tiempo; tal vez al tener más años de experiencia, los docentes han conocido diferentes políticas que al ser establecidas por el “gobierno de turno”, no han tenido una continuidad para ser desarrolladas apropiadamente o no han

contado con las condiciones necesarias para una implementación exitosa; podría ser que por dichas razones estos docentes se muestran escépticos con respecto a los resultados que se puedan obtener con la implementación de la política actual. También puede ser que los docentes con más años de experiencia tienen más conciencia de las implicaciones de la implementación de un programa como éste y por eso les genera más sentimientos negativos, podrían estar sintiendo temor frente a diferentes aspectos del PNB, tales como tener un nivel determinado de inglés o la necesidad de actualizar sus prácticas metodológicas.

El programa genera sentimientos positivos en los docentes de primaria en un 68.4% de los casos y en los de secundaria en un 65.5%; se podría decir que el PNB genera más sentimientos positivos en los docentes de primaria que en los de secundaria debido a que los docentes de primaria han tenido menos capacitación para implementar el PNB, tienen menos conocimiento de los estándares y las metas, por lo tanto no dimensionan las implicaciones de su implementación.

Cuando se les preguntó a los docentes si consideraban que la implementación del PNB en Colombia:



Gráfica General N° 4

Es necesaria: De los 52 docentes, 45 profesores (86.5%) manifestaron estar de acuerdo.

Es deseable: De los 52 docentes, 46 profesores (88.5%) dijeron estar de acuerdo.

Es equitativa: De los 52 docentes, 21 profesores (40.4%) contestaron que estaban de acuerdo.

Según estos resultados, los docentes en un alto porcentaje consideran la implementación del PNB necesaria y deseable, lo cual sugiere una actitud muy favorable hacia el programa. En el rango de más de 10 años de experiencia se encontraron los porcentajes más altos con respecto a si la implementación es necesaria (95.2%) y si es deseable (95.3%) y, aunque piensen que las condiciones no están dadas aún, quizás su experiencia hace que tengan un panorama más amplio en cuanto al programa y a los beneficios que éste podría traerle a la comunidad en general.

El porcentaje más bajo se obtuvo en el aspecto relacionado con la equidad del PNB (40.4%) y esta respuesta está justificada en otras secciones de la encuesta, es decir en las comparaciones que los docentes realizaron entre los sectores privado y público. Algunos docentes hicieron comentarios como:

- “En Colombia hay abismos muy grandes de diferencias entre instituciones privadas y públicas que crean ventajas para un grupo sectorizado de estudiantes y múltiples desventajas para la mayoría de los estudiantes a nivel nacional.”
- “Es necesario que el gobierno ofrezca capacitación a todos los docentes en general y no limitarse a los docentes del sector público, ya que la educación es de todos y para todos”.
- “Considero que los colegios privados tienen la posibilidad de implementar el programa por las horas dedicadas a ello y sus recursos, sin embargo el sector público tiene pocas posibilidades por ser lo opuesto a lo privado”.
- “Las metas no me parecen alcanzables en todas las instituciones, la nuestra que es privada hace grandes esfuerzos pero los estudiantes que recibimos de instituciones públicas no tienen las mismas condiciones”.

Como puede apreciarse en estos comentarios, los docentes del sector privado perciben inequidad entre los dos sectores y aseguran que el sector público se

encuentra en desventaja debido a la escasez de recursos materiales, físicos y humanos y la poca intensidad horaria semanal para las clases de inglés. Sin embargo, en lo referente a las oportunidades de capacitación ofrecidas, algunos docentes del sector privado se sienten en desventaja frente a los docentes del sector público y aseguran que en el sector oficial se ofrecen más oportunidades de mejoramiento docente.

De acuerdo con los datos el 48.7% de los hombres considera que el programa es equitativo y en el caso de las mujeres el 34.5%; el 21.7% de los hombres y el 37.9% de las mujeres consideran que no lo es. Esto muestra que los docentes en general, perciben cierto nivel de inequidad en la implementación del programa, las mujeres en mayor medida que los hombres.

Los docentes de secundaria consideran el PNB equitativo en un 44.8% e inequitativo en un 37.6%; los de primaria opinan que es equitativo en un 36.8% e inequitativo en un 10.5%. A pesar de que los docentes de primaria se han visto menos favorecidos en las oportunidades de capacitación, consideran equitativo el programa en mayor medida que los docentes de secundaria.

Resulta evidente que se necesita mayor intervención por parte de las entidades gubernamentales, además del diseño de estrategias para garantizar que las condiciones de implementación fuesen iguales para todos.

Aunque la pregunta relacionada con la equidad en la implementación del PNB es cerrada y el objetivo de la presente investigación no es comparar los sectores público y privado ni explicar las diferencias de opinión de los docentes según el género o el nivel en que enseñan, se podría buscar una explicación general a sus respuestas tomando como referencia los resultados presentados en el informe del macro proyecto (Cárdenas et al. 2011), el cual tiene la misma muestra de colegios privados seleccionada en esta investigación.

En este informe se menciona que existen diferencias en los recursos que poseen los sectores público y privado:

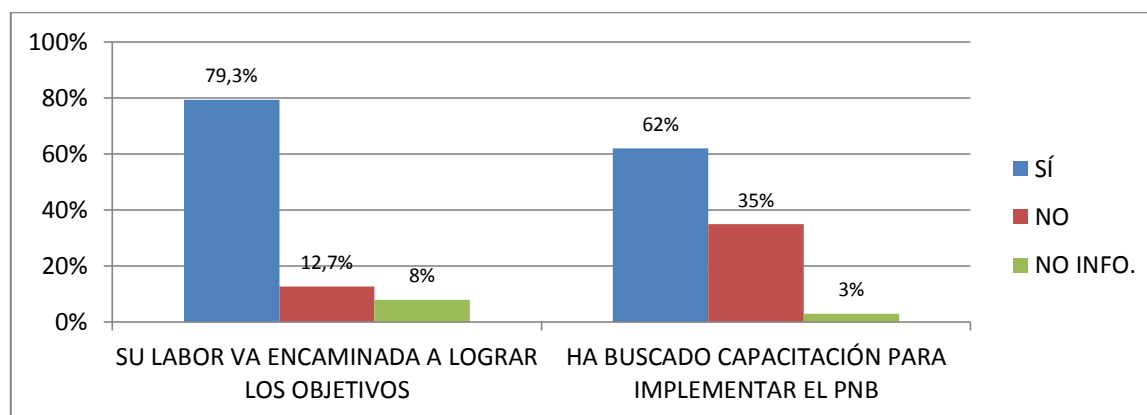
En el sector privado: el 100% cuenta con impresora, computador, televisor, grabadora y lector de Cd; el 95% tiene acceso a internet y el 90.9% cuenta con DVDs.

En el sector público: solo el 80% cuenta con impresora, computador, televisor, grabadora y lector de Cd; el 63.5% tiene acceso a internet y el 73.5% cuenta con DVDs.

El informe del macro proyecto también muestra que en el sector privado el 72,72% de las instituciones asignó licenciados en idiomas, lenguas extranjeras o afines para atender los cursos en primaria. En el sector oficial el 25,0% de las instituciones oficiales asignó licenciados en lenguas extranjeras, modernas o idiomas para atender los cursos de inglés en primaria.

Estas podrían ser algunas de las razones por la cuales los docentes respondieron que el PNB no es equitativo, aunque estas son inferencias con base en otro informe, ya que la encuesta de la presente investigación no preguntaba directamente esta información y es difícil determinar a qué tipo de inequidad se refieren los docentes.

Componente conductual:



Gráfica General N° 5

Según Triandis (1974), este componente es una predisposición a actuar de cierta manera y refleja las intenciones de comportamiento de la persona hacia los objetos de actitud.

Se encontró que de los 63 docentes encuestados, 50 profesores (79.3%) consideran que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB, de acuerdo con estos resultados se podría decir que la mayoría de los docentes presenta una actitud favorable hacia el PNB y está actuando coherentemente con ella, puesto que 56 de ellos (88.9%) afirmaron estar de acuerdo con la implementación del programa.

Triandis también afirma que, la intención de comportamiento de una persona, es decir, lo que está dispuesta a hacer hacia un objeto de actitud, está íntimamente relacionado con las normas de comportamiento, esto es, con lo que la gente cree que debería hacer. Para este autor el comportamiento es causa de la actitud; sin embargo, la actitud no es una causa necesaria ni suficiente del comportamiento, aunque es una causa contribuyente. El comportamiento es una función de actitudes, normas, costumbres y expectativas sobre esfuerzo. Cuando los cuatro factores son estables, existe relación entre las actitudes y el comportamiento.

Se encontró que de los 63 encuestados, 39 docentes (62%) han buscado capacitación para implementar el PNB en su práctica pedagógica. Aunque los docentes presentan una actitud favorable hacia el PNB, ella no es causa suficiente para el comportamiento, sólo el 62% de ellos ha buscado capacitación; esto tendría que ver también con las expectativas sobre el esfuerzo, pues las capacitaciones por lo general se ofrecen en un horario distinto al laboral, por lo tanto los docentes deben invertir parte de su tiempo libre para asistir a ellas. Otra explicación podría ser que no hay suficientes oportunidades de capacitación para todos como algunos docentes han argumentado.

En la variable edad, el porcentaje de docentes que considera que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB es: en el rango de hasta 29 años (88.9%), de 30 a 39 años (80%), de 40 a 49 años (72.7%), de 50 a 59 años

(75%). El porcentaje de docentes que ha buscado capacitación para la implementación del PNB es: en el rango de hasta 29 años (66.7%), de 30 a 39 años (60%), de 40 a 49 años (54.5%), de 50 a 59 años (75%). Estos datos muestran que los docentes están actuando coherentemente con sus opiniones puesto que la mayoría de ellos afirma estar de acuerdo con la implementación del PNB, lo está implementando en sus clases y han buscado capacitación para hacerlo.

De 29 mujeres encuestadas, 20 de ellas (69%) consideran que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB y 6 mujeres (20.7%) dijeron que no. De 23 hombres encuestados, 21 de ellos (91.3%) consideran que su labor va encaminada a lograr los objetivos del PNB y 1 hombre (4.3%) dijo que no. De 29 mujeres encuestadas, 20 de ellas (69%) han buscado capacitación para la implementación del PNB y 8 mujeres (27.6%) dijeron que no. De 23 hombres encuestados, 13 de ellos (56.5%) han buscado capacitación para la implementación del PNB y 10 hombres (43.5%) dijeron que no.

Estos datos sugieren que tanto hombres como mujeres están actuando consecuentemente con sus opiniones, pues los hombres se han mostrado más de acuerdo con la implementación del PNB, tienen más conocimiento de él y de los estándares, tienen más claridad en las metas que se deben alcanzar y dicen estar encaminando su labor diaria a lograr los objetivos del programa; por otra parte, en las respuestas de las mujeres, se han presentado unos porcentajes más bajos en todos los aspectos anteriores y un 20.7% de ellas considera que su labor diaria no está encaminada a lograr los objetivos del PNB, lo cual muestra que sus acciones concuerdan con sus opiniones; Sin embargo, resulta curioso que las mujeres han buscado más capacitación que los hombres para la implementación del PNB, 69% y 56% respectivamente, lo cual es contradictorio porque ellos presentan expectativas más altas con respecto a lo que el PNB les aportará en *crecimiento profesional* (86.9%) y *oportunidades para el perfeccionamiento del inglés* (82.6%) pero esto no se ve reflejado en el porcentaje de capacitación recibida.

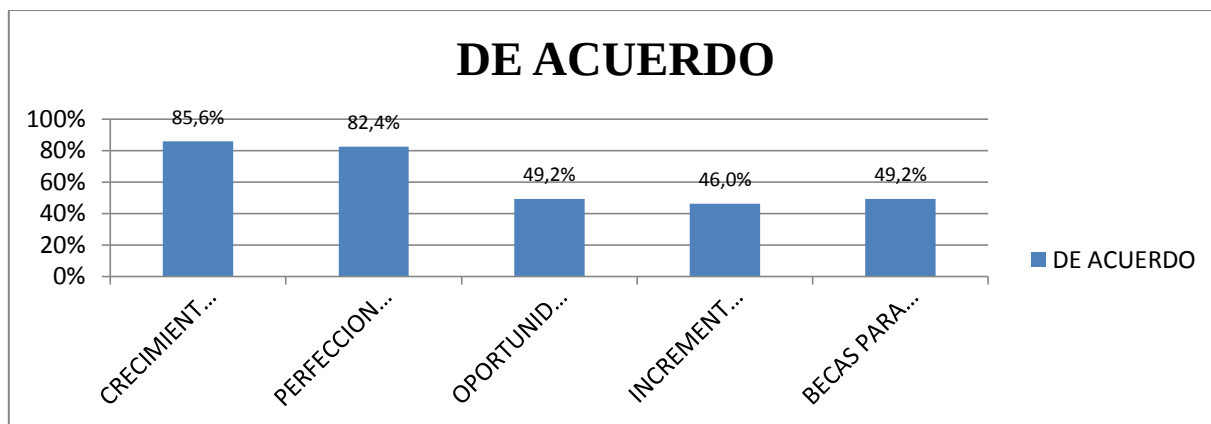
En la variable años de experiencia, el porcentaje más alto de docentes que considera que su labor diaria está encaminada a lograr los objetivos del PNB se dio en el rango de 2 a 5 años de experiencia con 92.3%, seguido de los docentes del rango de 6 a 10 años con 83.3%. El porcentaje más alto de docentes que afirma que su labor no está encaminada a lograr los objetivos del PNB se dio en el rango de más de 10 años de experiencia con 23.8% (5 docentes de 21); sin embargo este rango de edad es el que más capacitación ha recibido (71.4%). Cabría preguntarse ¿por qué estos 5 docentes, a pesar de haber recibido capacitación, afirman que su labor diaria no está encaminada a lograr los objetivos del PNB? El porcentaje de capacitación recibida en los demás rangos es: de 6 a 10 años, 66.7%, de 2 a 5 años, 46.2% y en el rango de hasta 1 año 33.3%. Los datos sugieren que aún falta intervención por parte de las entidades gubernamentales para lograr mayor cobertura en las oportunidades de capacitación para los docentes.

De 19 profesores que enseñan en primaria, 14 de ellos (73.7%) consideran que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB y de 29 docentes que enseñan en secundaria, 25 (86.2%). De 19 profesores que enseñan en primaria, 8 de ellos (42.1%) han buscado capacitación para implementar el PNB en su práctica pedagógica y de 29 docentes que enseñan en secundaria, 21 (72.4%).

Los datos sugieren que los docentes de secundaria consideran que han recibido capacitación y que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB en un porcentaje más alto que los docentes de primaria; lo anterior indica que los docentes de secundaria están actuando coherentemente con sus opiniones puesto que ellos dijeron estar de acuerdo con la implementación del PNB en su institución en un porcentaje más alto que los docentes de primaria. Tal vez los docentes de secundaria pueden medir más concretamente las implicaciones de la política, puesto que están en contacto directo con los resultados de pruebas de desempeño de inglés como el ICFES y es probable que a estos docentes se les haya ofrecido más oportunidades de capacitación con el fin de mejorar los promedios de los estudiantes en este tipo de pruebas.

10.2 EXPECTATIVAS PROFESIONALES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

A la pregunta, ¿Cree usted que la implementación del PNB le aportará en los siguientes aspectos? Los docentes respondieron:



Gráfica General N° 6

1. Crecimiento profesional: de los 63 encuestados, 54 docentes (85.6%) se mostraron de acuerdo.

2. Oportunidades para el perfeccionamiento del inglés: de los 63 encuestados, 52 docentes (82.4%) se mostraron de acuerdo.

3. Oportunidades de ascenso laboral: de los 63 encuestados, 31 docentes (49.2%) se mostraron de acuerdo.

4. Incremento salarial: de los 63 encuestados, 29 docentes (46%) se mostraron de acuerdo.

5. Oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior: de los 63 encuestados, 31 docentes (49.2%) se mostraron de acuerdo.

10.2.1 EXPECTATIVAS PROFESIONALES SEGÚN LAS VARIABLES

Los resultados a continuación hacen referencia al porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo con los siguientes aspectos:

Variables Aspectos	Edad	Sexo	Años de experiencia	Niveles en que enseña
Crecimiento profesional	30 a 39 años (92%)	Hombres (86.9%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (93.1%)
Oportunidades de perfeccionamiento del inglés	30 a 39 años (92%)	Hombres (82.6%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (89.7%)
Ascenso laboral	40 a 49 años (63.7%)	Hombres (56.5%)	Hasta 1 año (66.7%)	Docentes de secundaria (62.1%)
Incremento salarial	30 a 39 años (56%)	Hombres (56.5%)	más de 10 años (52.4%)	Docentes de secundaria (55.2%)
Oportunidades para estudios superiores en el país o el exterior	30 a 39 años (56%)	Hombres (65.2%)	2 a 5 años (69.3%)	Docentes de secundaria (58.6%)

La tendencia que se observa en la tabla según las variables es la siguiente: las expectativas profesionales más altas las presentan los docentes de secundaria, con experiencia de 2 a 5 años, hombres, entre 30 y 39 años de edad.

En la variable edad, las expectativas más bajas en los aspectos *crecimiento profesional* y *oportunidades para el perfeccionamiento del inglés* se encontraron en el rango de 50 a 59 años con 75%. Este nivel bajo de expectativas podría deberse a que estos docentes han estado en contacto con reformas educativas durante muchos años y podrían haber sentido que no les ha aportado lo que esperaban a nivel profesional.

En los siguientes aspectos, las tendencias más bajas de expectativas de los docentes se presentan así: *en oportunidades de ascenso laboral*, en el rango de 50 a 59 con 25%. *En incremento salarial*, en el rango de hasta 29 años con 33.3%. *En oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior*, en el rango de 50 a 59 el 25%. Estos datos sugieren que la mayoría de los docentes no consideran que el PNB les vaya a traer beneficios económicos o los proyecte para realizar estudios superiores en el país o en el exterior; tal vez los docentes han podido apreciar que, independientemente de la política que se esté implementando y de sus características, no tienen muchas posibilidades de ascender; además, no es sabido que el gobierno o las instituciones otorguen incentivos económicos a los docentes ni a las instituciones del sector privado por llevar a cabo la implementación.

En la variable sexo, las mujeres presentan expectativas profesionales más bajas. En *Crecimiento profesional* con 82.8% y *Oportunidades para el perfeccionamiento del inglés* con 79.3%. Resulta contradictorio que los hombres presenten expectativas más altas en estos dos aspectos y aun así hayan buscado menos capacitación que las mujeres.

En los tres aspectos siguientes las mujeres también presentan las tendencias más bajas. En *oportunidades de ascenso laboral* las mujeres están de acuerdo con 44.8%. En *incremento salarial* con 44.8%. En *oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior* en un 41.3%. Estos datos sugieren que los docentes no esperan obtener beneficios económicos o subsidios para estudios superiores con la implementación del PNB. Estas expectativas pueden estar basadas en la realidad que han vivido los docentes desde que se propuso el programa, pues hasta ahora no han obtenido ninguno de los beneficios antes mencionados.

En la variable años de experiencia se encontró que el nivel más bajo de expectativas se presentó en el rango de hasta 1 año de experiencia en *crecimiento profesional* con 66.7% y en *oportunidades para el perfeccionamiento del inglés* con 33.3%. Este bajo nivel de expectativas profesionales puede ser debido a que

de los 3 docentes, 2 de ellos no conocen el PNB y no son licenciados en lenguas extranjeras, por lo tanto no son conscientes de lo que el programa les podría aportar.

En los siguientes aspectos las tendencias más bajas fueron: en *oportunidades de ascenso laboral*, en el rango de 2 a 5 años de experiencia con 38.5%. En *incremento salarial*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%. En *oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%. Nuevamente se evidencia que los docentes sin experiencia no dimensionan lo que el PNB podría aportarles a nivel profesional.

En la variable niveles en que enseña, los docentes de primaria presentaron porcentajes más bajos en cuanto a lo que el PNB les aportará profesionalmente. En *crecimiento profesional*, los docentes de primaria se mostraron de acuerdo con 84.3% y en *oportunidades para el perfeccionamiento del inglés* en un 79.1%. Las altas expectativas de los docentes de secundaria están directamente relacionadas con el alto porcentaje de capacitación recibida y por ende han sentido que el PNB les aporta en su crecimiento profesional; contrario a esto, los docentes de primaria han recibido menos capacitación y por eso no se han sentido tan beneficiados profesionalmente con esta política; aquí se evidencia nuevamente la inequidad del PNB que los docentes en general han manifestado.

Las tendencias más bajas continúan presentándose en los docentes de primaria en los siguientes aspectos: En *oportunidades de ascenso laboral*, con 31.6%. En *incremento salarial*, con 42.1%. En *oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior*, con 47.3%.

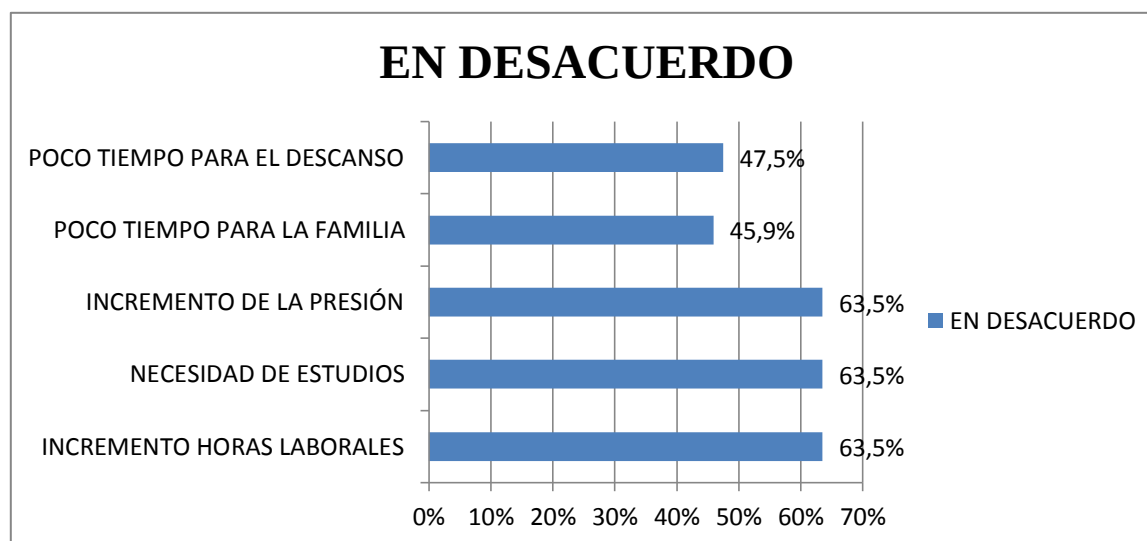
El tipo de expectativas aquí expuesto frente al PNB se refiere a las expectativas de resultado, la estimación hecha por los docentes sobre la probabilidad de que su participación en el programa, tenga consecuencias laborales, profesionales y sociales; éstas son apreciaciones subjetivas de que se

producirá un resultado específico si se lleva a cabo una determinada conducta de forma exitosa.

Se evidencia la tendencia de expectativas bajas de los docentes en los tres aspectos mencionados y esto podría explicarse con base en las circunstancias actuales, pues desde el 2004 que el programa fue propuesto hasta ahora en el 2012, ellos no han recibido ninguno de estos beneficios: oportunidades de ascenso laboral, incremento salarial ni becas para estudios superiores en el país o en el exterior. Sin embargo, en crecimiento profesional y oportunidades para el perfeccionamiento del inglés, los porcentajes fueron muy altos, lo cual sugiere que los docentes de inglés ven al PNB como una oportunidad para crecer profesionalmente. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Treviño en su estudio (2003), en el que plantea que los docentes están estableciendo expectativas adecuadas basándose en las condiciones materiales que enfrentan, en las oportunidades educativas, y en las expectativas sociales.

10.3 EXPECTATIVAS PERSONALES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO

A la pregunta, ¿Cree usted que la implementación del PNB le afectará en los siguientes aspectos? Los docentes respondieron:



Gráfica General N° 7

1. Incremento de las horas laborales: de los 63 encuestados, 10 docentes (15.8%) se mostraron de acuerdo y 40 docentes (63.5%) se mostraron en desacuerdo.

2. Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre: de los 63 encuestados, 17 docentes (27%) se mostraron de acuerdo y 40 docentes (63.5%) se mostraron en desacuerdo.

3. Incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados: de los 63 encuestados, 14 docentes (22.2%) se mostraron de acuerdo y 40 docentes (63.5%) se mostraron en desacuerdo.

4. Poco tiempo disponible para compartir con su familia: de los 63 encuestados, 16 docentes (25.4%) se mostraron de acuerdo y 29 docentes (45.9%) se mostraron en desacuerdo.

5. Poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento: de los 63 encuestados, 15 docentes (23.8%) se mostraron de acuerdo y 30 docentes (47.5%) se mostraron en desacuerdo.

10.3.1 EXPECTATIVAS PERSONALES SEGÚN LAS VARIABLES

Los resultados a continuación hacen referencia al porcentaje de docentes que se muestra en desacuerdo con los siguientes aspectos:

Variables Aspectos	Edad	Sexo	Años de experiencia	Niveles en que enseña
Incremento de horas laborales	50 a 59 años (75%)	Mujeres (75.8%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (72.5%)
Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre	Hasta 29 años (88.8%)	Mujeres (79.3%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (82.8%)
Incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados	Hasta 29 años (77.8%)	Mujeres (75.9%)	2 a 5 años (84.7%)	Docentes de secundaria (75.8%)
Poco tiempo disponible para compartir con su familia	30 a 39 años (60%)	Hombres (43.4%)	6 a 10 años (66.6%)	Docentes de secundaria (58.6%)
Poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento	Hasta 29 años (55.5%)	Mujeres (51.7%)	6 a 10 años (58.4%)	Docentes de secundaria (58.6%)

La tendencia que se observa en la tabla según las variables es la siguiente: los docentes que consideran que saldrán menos afectados con la implementación del PNB son los de secundaria, con experiencia de 2 a 5 años, mujeres, rango de edad hasta 29 años.

En la variable edad, el porcentaje más bajo de docentes que se muestra en desacuerdo es: En *incremento de las horas laborales*, en el rango de 40 a 49 años con 45.5%. En *necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre*,

en el rango de 50 a 59 años con 50%. En *incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados*, en el rango de 40 a 49 años con 45.5%. Se observa que los docentes de mayor edad por tener más experiencia en la educación, parecen ser más conscientes de las implicaciones que traen consigo reformas educativas como ésta y por ende creen que la implementación del PNB les podría generar mayor presión por parte de las directivas y demandarles tiempo extra para la consecución de las metas.

El porcentaje más bajo de docentes que se muestra en desacuerdo en los siguientes aspectos es: En *poco tiempo disponible para compartir con su familia*, en el rango de hasta 29 años de edad con 33.3%. En *poco tiempo para el descanso y las actividades de esparcimiento*, en el rango de 40 a 49 años con 27.3%.

En la variable sexo, los hombres presentan el porcentaje más bajo de docentes que se muestra en desacuerdo, es decir que ellos piensan que sí se pueden ver afectados en cierta medida en estos aspectos. En *incremento de las horas laborales* el 56.5%. En *necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre* el 65.2%. En *incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados* el 65.2%. En *poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento*, con 47.8%, excepto en el aspecto *poco tiempo disponible para compartir con su familia*, en la que los hombres están en desacuerdo en mayor medida que las mujeres 43.4% y 41.7% respectivamente.

En la variable años de experiencia, el porcentaje más bajo de docentes que se muestra en desacuerdo en estos tres aspectos es: En *incremento de las horas laborales*, en el rango de 6 a 10 años de experiencia con 41.7%. En *necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 66.7%. En *incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados*, en el rango de más de 10 años de experiencia con 61.9%. Estos resultados sugieren que los

docentes que consideran que estarán menos afectados por el PNB están en el rango de 2 a 5 años de experiencia.

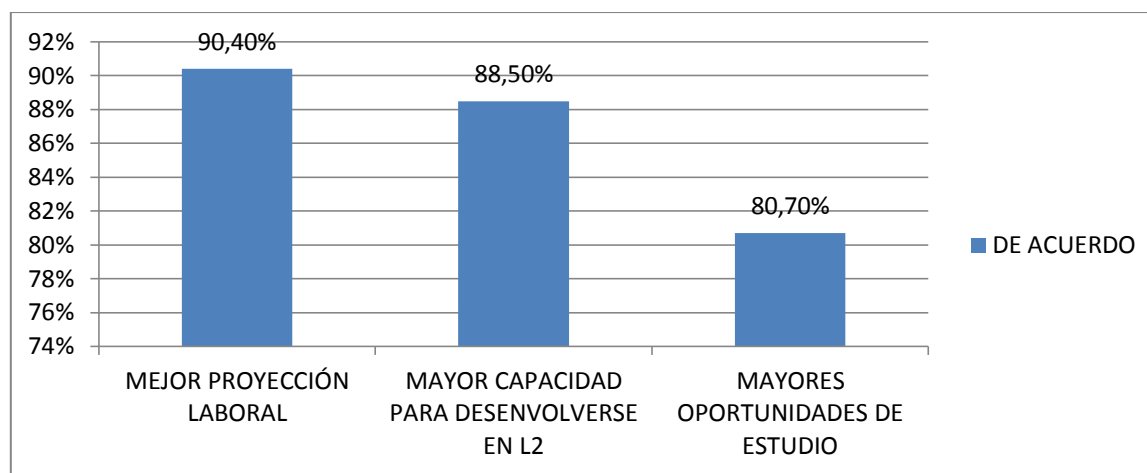
La tendencia más baja en los siguientes aspectos es: En *poco tiempo disponible para compartir con su familia*, en el rango de 2 a 5 años de experiencia con 46.2%. En *poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento*, en el rango de 2 a 5 años de experiencia con 46.2%. Estos resultados sugieren que los docentes que consideran que estarán más afectados por el PNB en lo relacionado con su tiempo libre están en el rango de 2 a 5 años de experiencia, contrario a los aspectos anteriores, en los cuales estos mismos docentes consideran ser los menos afectados.

En la variable niveles en que enseña, el porcentaje más bajo de docentes que se muestra en desacuerdo se presenta en los docentes de primaria: En *incremento de las horas laborales*, con 57.9%. En *necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre*, con 73.6%. En *incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados*, con 63.1%. En *poco tiempo disponible para compartir con su familia*, con 36.8%. En *poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento*, con 42.1%.

10.4 EXPECTATIVAS GENERALES FRENTE AL PNB

Esta última parte se anexó a la versión final de la encuesta, por lo tanto el total de docentes encuestados es de 52 y no de 63.

En cuanto a lo que los estudiantes tendrán con la implementación del PNB:



Gráfica General N° 8

Mejor proyección laboral: De los 52 docentes, 47 profesores (90.4%) se mostraron de acuerdo.

Mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel preestablecido (B1): De los 52 docentes, 46 profesores (88.5%) respondieron que estaban de acuerdo.

Mayores oportunidades de estudio en el exterior: De los 52 docentes, 42 profesores (80.7%) dijeron estar de acuerdo.

10.4.1 SEGÚN LAS VARIABLES LOS ESTUDIANTES TENDRÁN

Los resultados a continuación hacen referencia al porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo con los siguientes aspectos:

Variables Aspectos	Edad	Sexo	Años de experiencia	Niveles en que enseña
Mejor proyección laboral	50 a 59 años (100%)	Hombres (91.3%)	6 a 10 años (100%)	Docentes de secundaria (96.5%)
Mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel preestablecido (B1)	50 a 59 años (100%)	Hombres (91.3%)	Más de 10 años (95.2%)	Docentes de secundaria (93.1%)
Mayores oportunidades de estudio en el exterior	50 a 59 años (100%)	Hombres (82.6%)	6 a 10 años (91.7%)	Docentes de secundaria (82.8%)

La tendencia que se observa en la tabla según las variables es la siguiente: los docentes que consideran que los estudiantes saldrán más beneficiados con la implementación del PNB son los de secundaria, con más años de experiencia (6 a 10 años y más de 10 años), hombres, de mayor edad (50 a 59 años).

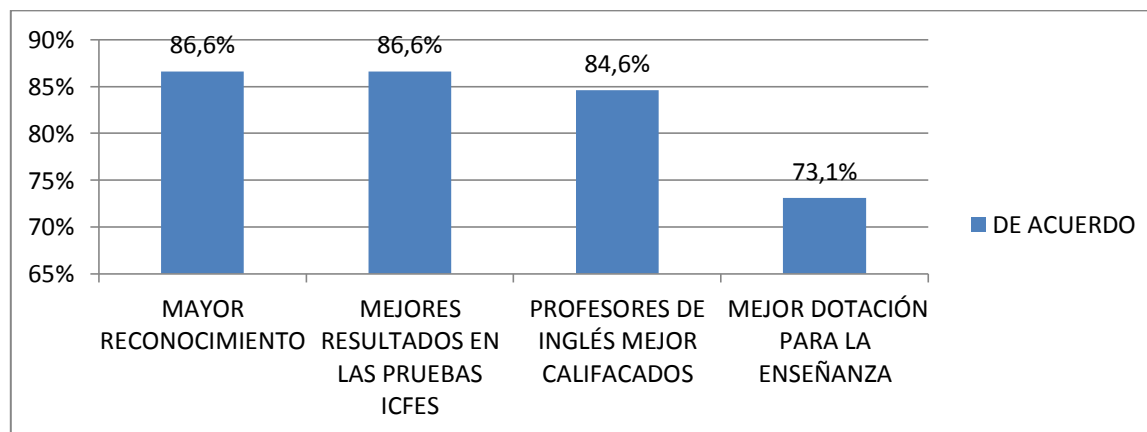
En la variable edad, los porcentajes de expectativas más bajos son: en *mejor proyección laboral*, en el rango de 40 a 49 con 81.9%. En *mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel pre establecido (B1)*, en el rango de hasta 29 años el 77.7%. En *mayores oportunidades de estudio en el exterior*, en el rango de 40 a 49 con 72.8%. Estos datos evidencian que siendo estos los porcentajes más bajos presentan una tendencia favorable, es decir, los docentes tienen expectativas altas en cuanto a lo que el PNB podría brindarle a los estudiantes para su futuro.

Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres consideran que el PNB le aportará a los estudiantes grandes beneficios, aunque son las mujeres quienes presentan una tendencia más baja: en *mayor proyección laboral*, con 89.7%. En *mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel pre establecido (B1)*, con 86.2%. En *mayores oportunidades de estudio en el exterior*, con 79.3%.

En la variable años de experiencia, los porcentajes más bajos se presentan en: *mejor proyección laboral*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%. *Mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel pre establecido (B1)*, en el rango de 6 a 10 años de experiencia con 91.7%. *Mayores oportunidades de estudio en el exterior*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%.

Los resultados muestran que tanto los docentes de primaria como los de secundaria consideran que el PNB podría servirle a los estudiantes para estar mejor preparados en el futuro. Se evidencia también que los profesores de primaria presentan un nivel más bajo de expectativas en estos tres aspectos: *mejor proyección laboral*, con 79%. *Mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel pre establecido (B1)*, con 78.9%. *Mayores oportunidades de estudio en el exterior*, con 78.9%.

Con respecto a lo que las instituciones educativas tendrán con la implementación del PNB:



Gráfica General N° 9

Mayor reconocimiento local, regional y nacional: De los 52 docentes, 45 profesores (86.6%) afirmaron estar de acuerdo.

Mejores resultados en las pruebas Icfes y pruebas saber: De los 52 docentes, 45 profesores (86.6%) dijeron estar de acuerdo.

Profesores de inglés mejor calificados: De los 52 docentes, 44 profesores (84.6%) contestaron que estaban de acuerdo.

Mejor dotación para la enseñanza y aprendizaje del inglés: De los 52 docentes, 38 profesores (73.1%) se mostraron de acuerdo.

10.4.2 SEGÚN LAS VARIABLES LAS INSTITUCIONES TENDRÁN

Los resultados a continuación hacen referencia al porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo con los siguientes aspectos:

Variables Aspectos	Edad	Sexo	Años de experiencia	Niveles en que enseña
Mayor reconocimiento local, regional y nacional	Hasta 29 años y 50 a 59 años (100%)	Hombres (91.3%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (96.6%)
Mejores resultados en las pruebas Icfes y pruebas saber	50 a 59 años (100%)	Hombres (91.3%)	Más de 10 años (95.3%)	Docentes de secundaria (93.1%)
Profesores de inglés mejor calificados	50 a 59 años (100%)	Mujeres (86.2%)	6 a 10 años (100%)	Docentes de secundaria (93.1%)
Mejor dotación para la enseñanza y aprendizaje del inglés	50 a 59 años (100%)	Hombres (78.3%)	2 a 5 años (77%)	Docentes de secundaria (75.9%)

La tendencia que se observa en la tabla según las variables es la siguiente: los docentes que consideran que las instituciones saldrán más beneficiados con la implementación del PNB son los de secundaria, con más años de experiencia (6 a 10 años y más de 10 años), hombres, de mayor edad (50 a 59 años).

En la variable edad la tendencia más baja de expectativas se presenta en: *mayor reconocimiento local, regional y nacional*, en el rango de 40 a 49 con 81.4%. *Mejores resultados en las pruebas ICFES y pruebas saber*, en el rango de 40 a 49 con 81.9%. *Profesores de inglés mejor calificados*, en el rango de 40 a 49 con 81.9%. *Mejor dotación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés*, en el rango de 40 a 49 con 63.7%. En este último aspecto disminuye el porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo, lo cual sugiere que algunos docentes no presentan expectativas muy altas en cuanto a la dotación que las instituciones recibirán con la implementación del PNB. Se observa que el porcentaje más bajo de expectativas en los cuatro aspectos se presenta en el rango de 40 a 49 años.

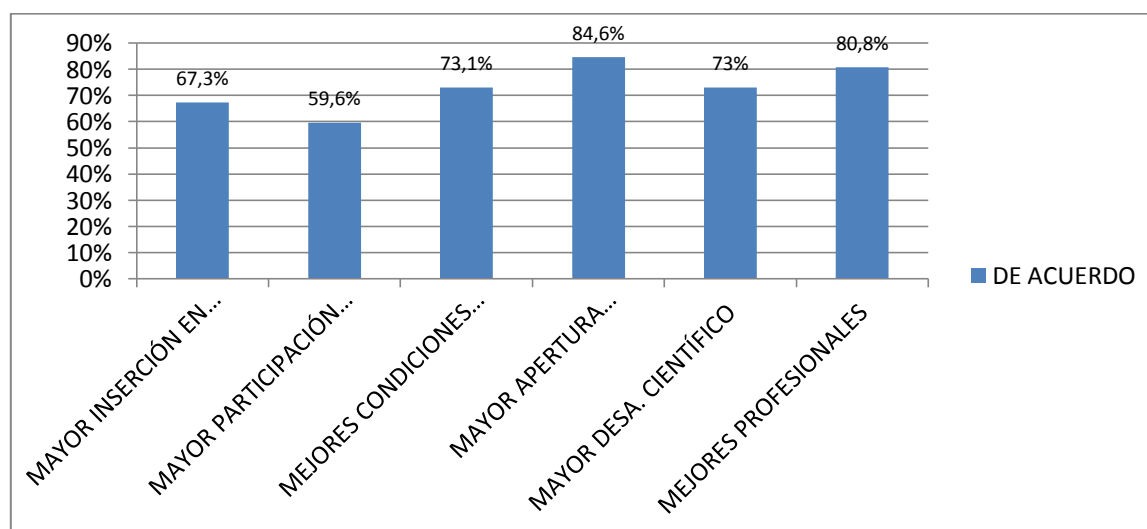
Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres consideran que la implementación del PNB ofrece buenas posibilidades para las instituciones, aunque son las mujeres quienes presentan una tendencia más baja: en *mayor reconocimiento local, regional y nacional*, con 82.8%. *Mejores resultados en las pruebas ICFES y pruebas saber*, con 82.7%. *Mejor dotación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés*, con 69%; excepto en el aspecto *profesores de inglés mejor calificados*, en el que las mujeres muestran una tendencia más alta (86.2%) que los hombres (82.6%).

En la variable años de experiencia la tendencia de expectativas más bajas se presentó en el rango de hasta 1 año de experiencia. *En mayor reconocimiento local, regional y nacional*, con 66.7%. *Mejores resultados en las pruebas Icfes y pruebas saber*, con 66.7%. *Profesores de inglés mejor calificados*, con 66.7%. *Mejor dotación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés*, con 66.7%. Este bajo porcentaje de expectativas podría deberse al poco conocimiento que los docentes

del rango hasta 1 año de experiencia presentan del programa y por ende no dimensionan lo que éste le podría brindar a las instituciones.

Los docentes de primaria presentan expectativas más bajas hacia lo que las instituciones pueden obtener con la implementación del PNB. En *mayor reconocimiento local, regional y nacional*, con 78.9%. *Mejores resultados en las pruebas ICFES y pruebas saber*, con 73.6%. *Profesores de inglés mejor calificados*, con 78.9%. *Mejor dotación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés*, con 73.6%. Es importante resaltar que en este último aspecto, el porcentaje más alto disminuye (75.9%) en relación con los tres anteriores, lo que indica que los docentes no consideran que el PNB contribuya a mejorar la dotación de las instituciones.

Con respecto a lo que el país tendrá con la implementación del PNB:



Gráfica General N° 10

Mayor inserción en los procesos de globalización: De los 52 docentes, 35 profesores (67.3%) se mostraron de acuerdo.

Mayor participación en la economía mundial: De los 52 docentes, 31 docentes (59.6%) aseguraron estar de acuerdo.

Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole: De los 52 docentes, 38 docentes (73.1%) afirmaron estar de acuerdo.

Mayor apertura cultural: De los 52 docentes, 44 profesores (84.6%) contestaron que estaban de acuerdo.

Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico: De los 52 docentes, 38 profesores (73%) respondieron que estaban de acuerdo.

Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación: De los 52 docentes, 42 docentes (80.8%) afirmaron estar de acuerdo.

Estos dos últimos aspectos están orientados a los argumentos utilizados nacionalmente para promocionar el Programa Nacional de Bilingüismo.

10.4.3 SEGÚN LAS VARIABLES EL PAÍS TENDRÁ

Los resultados a continuación hacen referencia al porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo con los siguientes aspectos:

Variables Aspectos	Edad	Sexo	Años de experiencia	Niveles en que enseña
Mayor inserción en los procesos de globalización	Hasta 29 años (77.7%)	Hombres (78.3%)	2 a 5 años (92.4%)	Docentes de secundaria (69%)
Mayor participación en la economía mundial	Hasta 29 años (77.8%)	Hombres (60.9%)	Más de 10 años (66.7%)	Docentes de secundaria (65.5%)
Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole	50 a 59 años (100%)	Hombres (78.2%)	Más de 10 años (81%)	Docentes de secundaria (79.3%)
Mayor apertura cultural	Hasta 29 y 50 a 59 años (60%)	Hombres (86.9%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (89.7%)
Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico	Hasta 29 años (88.9%)	Hombres (73.9%)	2 a 5 años (84.7%)	Docentes de secundaria (75.9%)
Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación	50 a 59 años (100%)	Hombres (86.9%)	2 a 5 años (92.3%)	Docentes de secundaria (93.1%)

La tendencia que se observa en la tabla según las variables es la siguiente: los docentes que consideran que el país saldrá más beneficiado con la implementación del PNB son los de secundaria, con 2 a 5 años de experiencia, hombres, rango de edad hasta 29 años.

Aunque las expectativas de los docentes son altas en cuanto a lo que el PNB le aportará al país, el porcentaje más bajo se presenta en los aspectos: mayor inserción en los procesos de globalización (67.3%) y mayor participación en la economía mundial (59.6%); las expectativas en estos dos aspectos son las más bajas cuando se compara con los porcentajes de lo que el PNB le aportará a los estudiantes y a las instituciones educativas. Con base en estos resultados, se podría decir que algunos docentes no consideran que el PNB pueda posicionar a Colombia en aspectos internacionales como la globalización y por ende su participación en la economía mundial.

En la variable edad, la tendencia de expectativas más bajas se presentó en: *mayor inserción en los procesos de globalización* en el rango de 40 a 49 años con 54.6%. *Mayor participación en la economía mundial*: En el rango de 50 a 59 años con 50%. Se evidencia que esta opinión se presenta en los dos rangos de edad más altos, podría interpretarse que se debe a su experiencia en general y a su conocimiento de la realidad nacional.

La tendencia más baja de expectativas se presenta en: *mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole*, en el rango de hasta 29 años con 66.7%. *Mayor apertura cultural*, en el rango de 30 a 39 años con 76%. *Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico*, en el rango de 30 a 39 años con 68%. *Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación*, en el rango de 30 a 39 años con 80%. Se sigue evidenciado cierto escepticismo frente al aspecto de negociación de diversa índole, como ocurrió con la inserción del país en la globalización y la economía mundial; el porcentaje más bajo se da en el rango de hasta 29 años con 66.7% de docentes que se mostraron de acuerdo en este aspecto, seguido del rango de 30 a 39 años con 72%. Resulta curioso que esta vez fueron los dos rangos de menor edad.

Según los resultados de la encuesta en estos seis aspectos, las mujeres presentan expectativas más bajas frente a lo que la implementación del programa le aportaría al país. En: *mayor inserción en los procesos de globalización*, con 38.6%. *Mayor participación en la economía mundial*, con 58.6%. En este aspecto se podría decir que existe cierto escepticismo o desconocimiento de los beneficios que el PNB pueda traer al país en cuanto a su participación en la economía mundial, pues el 34.8% de los hombres y el 26.6% de las mujeres contestaron ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual describe una postura neutral. *Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole*, las mujeres con 69%. En este caso el 20.7% de las mujeres y el 17.4% de los hombres respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que podría indicar que en este aspecto estos docentes se muestran incrédulos o no están seguros de lo que el PNB podría aportarle al país en los procesos de negociación. *Mayor apertura cultural*, las mujeres con 82.8%. *Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico*, las mujeres con 72.4%. En este aspecto se debe resaltar que el 26.1% de los hombres y el 17.2% de las mujeres contestaron ni de acuerdo ni en desacuerdo, porcentaje que indicaría que estos docentes tampoco están muy seguros de que el PNB aporte de forma contundente para que haya mayor desarrollo y participación en el ámbito científico. *Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación*, las mujeres con 75.8%.

En la variable años de experiencia, la tendencia más baja de expectativas se presentó en: *Mayor inserción en los procesos de globalización*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%. En este aspecto el 41.7% del rango de 6 a 10 años y el 33.3% del rango de más de 10 años respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo que podría indicar que en este sentido algunos docentes se muestran inseguros frente a lo que el PNB le aportará al país en la inserción en los procesos de globalización o creen que el programa no tendrá mayor incidencia. *Mayor participación en la economía mundial*, el porcentaje más bajo se dio en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%. *Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole*, en el rango de hasta 1 año de

experiencia con 33.3%. *Mayor apertura cultural*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 66.7%. *Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%. *Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación*, en el rango de hasta 1 año de experiencia con 33.3%.

El aspecto *mayor participación en la economía mundial* presentó el porcentaje más bajo entre todos los aspectos, (66.7%), aunque ese mismo porcentaje es el más alto en este aspecto, lo cual sugiere que el nivel de expectativas en general es bajo y muestra cierto escepticismo e incredulidad en que la implementación del PNB pueda incidir de alguna manera en mejorar la participación del país en la economía mundial. Las expectativas más bajas en todos los aspectos las presentaron los docentes del rango de hasta 1 año de experiencia, lo cual podría deberse, como se había mencionado anteriormente, al poco conocimiento que ellos tienen del programa.

Los docentes de primaria presentan un nivel de expectativas más bajo en los siguientes aspectos: *mayor inserción en los procesos de globalización*, con 68.4%; sin embargo, el 32% de los docentes de secundaria y el 21% de primaria respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. *Mayor participación en la economía mundial*, los docentes primaria con 57.9%, además el 31% de los docentes de secundaria y el 31.6% de los de primaria contestaron ni de acuerdo ni en desacuerdo. *Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole*, los docentes con 68.4%. El 17.2% de los docentes de secundaria y el 21% de los profesores de primaria, contestaron ni de acuerdo ni en desacuerdo. *Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico*, los docentes de primaria con 73.7%. El 20.7% de los profesores de secundaria y el 15.8% de los de primaria respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo. Partiendo del porcentaje de docentes tanto de primaria como de secundaria que respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, se podría inferir que tal vez ellos estén manifestando ciertas dudas con respecto a lo que el PNB pueda ofrecer al país en los aspectos relacionados

con su inserción en la globalización, su participación en la economía mundial, los procesos de negociación y su participación en el ámbito científico.

En los siguientes aspectos continúa la tendencia de expectativas más bajas en los docentes de primaria en: *mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación*, con 68.4% y *mayor apertura cultural*, con 79%.

11. CONCLUSIONES

El primer objetivo específico de la presente investigación fue conocer y analizar las actitudes de los docentes de inglés del sector privado en Santiago de Cali frente al Programa Nacional de Bilingüismo. Con las respuestas dadas por los docentes se pudo obtener más información de la solicitada y esto ayudó a detectar incoherencias entre el PNB, su implementación y el contexto de las instituciones. Los docentes se mostraron críticos en varios aspectos de la política tales como su viabilidad, alcance de las metas y los estándares; argumentaron no contar con los recursos necesarios, la capacitación adecuada y la intensidad horaria suficiente.

En términos generales se puede decir que la gran mayoría de los docentes de inglés del sector privado de los estratos socioeconómicos 1 a 4 conoce el Programa Nacional de Bilingüismo y los estándares, además presenta una actitud favorable hacia su implementación.

Un bajo porcentaje de docentes presenta claridad en las metas, lo cual representa una gran dificultad para su consecución. Esto muestra la necesidad de incrementar la capacitación por parte del Ministerio de Educación Nacional para alcanzar una cobertura total en este tipo de intervención. Algunos docentes consideran que las capacitaciones ofrecidas por las editoriales no son las idóneas. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de que éstas sean proporcionadas por universidades que cuentan con profesionales en la enseñanza del inglés y por lo tanto ofrecen no solo clases para mejorar el nivel de inglés de los docentes sino también cursos de metodología y didáctica que contribuyan a mejorar sus clases.

De acuerdo con algunas opiniones de los docentes, los estándares fueron tomados del Marco Común Europeo pero no fueron adaptados al contexto nacional y no tuvieron en cuenta las condiciones básicas necesarias para su implementación. La mayoría de docentes coincide en afirmar que se necesita mucha inversión para acondicionar las instituciones, dotarlas con los recursos necesarios y capacitar a los docentes para tener éxito en la ejecución del programa. No es suficiente con plasmar los estándares sobre el papel ni informar

a los docentes de su existencia, si estos no están alineados con el contexto y la realidad de las instituciones su ejecución y puesta en práctica resulta una utopía.

Un alto porcentaje de docentes considera que el PNB es necesario y deseable pero no equitativo. La inequidad del PNB manifestada por los docentes se refiere a la desventaja del sector público en recursos materiales, físicos y humanos, al igual que en la intensidad horaria asignada para las clases de inglés. Algunos docentes sin embargo, perciben inequidad también en las oportunidades de capacitación ofrecidas y argumentan que se dan más en el sector oficial que en el privado.

El segundo objetivo específico fue Indagar acerca de las expectativas que tienen los docentes frente al PNB tanto a nivel personal como a nivel profesional. Se encontró que en general los docentes presentan altas expectativas en varios aspectos del programa, lo consideran importante y de gran trascendencia social. No obstante argumentan ventajas y desventajas de la política.

Los docentes están conscientes de las implicaciones del programa; son los encargados de llevarlo a la práctica, viven el día a día con sus estudiantes y hacen el seguimiento de su desempeño. Esto hace que sus expectativas frente al programa sean adaptadas al contexto real y los lleva a darse cuenta que los niveles actuales de inglés de sus estudiantes están muy lejos de alcanzar las metas propuestas para el 2019.

Los docentes presentan expectativas altas con respecto a lo que el PNB les aportará a nivel profesional, excepto en las oportunidades de ascenso, incremento salarial y obtención de becas para estudios superiores en el país o en el exterior.

Se evidencia la adaptación de sus expectativas al contexto, es decir saben qué pueden y no esperar del PNB. También se evidencia una comunicación de expectativas entre los docentes, en especial entre los nuevos en la profesión; ellos se muestran más optimistas en cuanto a lo que el PNB les aportará que los docentes con más años de experiencia. Se muestran muy entusiasmados lo cual podría traducirse en cierto nivel de ingenuidad o desconocimiento de las implicaciones de un programa con esta magnitud. Los docentes con más años de

experiencia también se encuentran motivados con el programa pero sus expectativas son más bajas en algunos aspectos, tal vez porque han experimentado muchos cambios en la educación y han estado más en contacto con reformas educativas por lo tanto conocen cuáles beneficios son reales y cuales no lo son.

Aunque la mayoría de los docentes no considera que el PNB les vaya a afectar en la parte laboral, algunos consideran que podría afectarles de cierta manera en su tiempo libre. Esto se explica por los horarios de las capacitaciones pues por lo general se ofrecen después de la jornada laboral o los sábados.

Haciendo referencia a los estudiantes, un alto porcentaje de los docentes considera que el PNB podría ofrecerles mejores oportunidades para su futuro. Para la mayoría de docentes es indudable e indiscutible los beneficios que este programa podría traerle a los estudiantes siempre y cuando las condiciones de implementación fueran óptimas y se pudiera garantizar la consecución de las metas.

En cuanto a las instituciones educativas, los docentes consideran que éstas saldrán beneficiadas con la implementación del programa, excepto en el aspecto de mejorar su dotación. Los docentes han observado que el PNB se está implementando desde el 2004 y aún no se han mejorado los recursos en todas las instituciones, es por esto que muestran incredulidad en este aspecto.

Los docentes consideran que el PNB proyectará al país en diferentes ámbitos, pero se muestran escépticos en lo relacionado con su inserción en los procesos de globalización, en su participación en el ámbito científico y en la economía mundial, pues para lograr que Colombia se posicione en estas esferas, no depende exclusivamente del hecho que sus habitantes puedan hablar en inglés.

11.1 IMPACTO ACTUAL Y FUTURO

Aunque el objetivo inicial de la presente investigación fue indagar sobre actitudes y expectativas docentes, se obtuvo información complementaria relacionada con diferentes aspectos de la implementación del PNB tales como existencia de recursos físicos, materiales y humanos, oportunidades de capacitación docente e intensidad horaria para la enseñanza del inglés, entre otros. Esta información adicional enriqueció el análisis de los datos y al mismo tiempo justificó muchas de las posturas de los docentes frente al programa.

Todo lo anterior permite mostrar un panorama de las condiciones actuales de las instituciones y principalmente de las actitudes y expectativas de los docentes frente al PNB, las cuales resultan muy relevantes teniendo en cuenta que ellos son parte fundamental en su implementación. Las respuestas de los docentes permitieron detectar necesidades actuales en la ejecución del programa y se espera que estos resultados puedan servir de insumo a las entidades gubernamentales para desarrollar estrategias que mejoren su implementación y por ende garanticen el alcance de las metas propuestas.

También se espera que este estudio trascienda e incite a otras regiones a realizar este tipo de indagaciones relacionadas con actitudes y expectativas docentes; esto posibilitaría establecer un inventario de las posturas de los docentes frente al PNB a nivel regional y en el futuro a nivel nacional. Estas investigaciones resultan imperativas y relevantes puesto que los docentes son las voces de la implementación del programa, proveen la retroalimentación necesaria y pertinente con la cual se podrían diseñar planes de intervención y mejoramiento para garantizar el cumplimiento de las metas.

12. BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. New York: Multilingual Matters Ltd. 222 p.
- BATISTA, E. E. (1982). *Escala de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica*. Medellín: Editorial copiyepes. 176 p.
- BEM, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, Inc. 114 p.
- BERHENHOLTZ, H. & TARP, S (2005). *Política Lingüística: Conceptos y definiciones*. 20 ps. Disponible en:
http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf
- BONILLA, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Bogotá: Grupo editorial Norma. 285 p.
- CÁRDENAS, R. et al. (2011) *“El Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Un Diagnóstico de Condiciones de Implementación”*. Universidad del Valle. COLCIENCIAS. Código de registro: 1106-489-2522. Cali, Colombia. pp. 52.
- CELY, R. M. (2009). *Perfil del Docente de Inglés*. Ministerio de Educación Nacional. Armenia: en Revolución Educativa. 15 p.
- FLÓREZ, S. (2006). *A study of language attitudes in two creole-speaking islands: San Andres and Providence*: En revista Íkala: Revista de lenguaje y cultura, Universidad de Antioquia. 11(17). 119-147.

- GÜNEYLI, A. & ASLAN, C. (2009). *Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case)*. Procedia Social and Behavioral Sciences. *World Conference on Educational Sciences 2009*. pp. 313–319.
- HOFFMANN, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. New York: Longman inc. 353p.
- JUSSIM, L. & ECCLES, J. S. (1992). *Teacher expectations II: Construction and Reflection of Student Achievement*. Journal of Personality and Social Psychology. 63(6).
- JUSSIM, L. & HARBER, K. D. (2005). *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*. Personality and Social Psychology Review. 9(2). 131-155
- KENNEDY, C. & KENNEDY, J. (1996). *Teacher attitudes and change implementation*. System, 24(3). 351-360.
- MIRANDA, N. & Echeverry, A. (2010). *Infrastructure and Resources of Private Schools in Cali and the Implementation of the Bilingual Colombian Program*. Bogotá: How 17. pp. 11-30
- MIRANDA, N. & Echeverry, A. (2011). *La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali*. Íkala, Revista del Lenguaje y Cultura.16(29). 67-125
- SIERRA, A. (2007). *Developing knowledge, skills and attitudes through a study group: A study on teachers' professional development*. Íkala: Revista de lenguaje y cultura, Universidad de Antioquia. 12(18). 279-305.

- SU, Y. C. (2006). *EFL teachers' perceptions of English language policy at the elementary level in Taiwan*. Educational Studies, 32(3). 265–283.
- THURSTONE, L.L. & CHAVE, E.J. (1929). *The measurement of attitude*. Chicago, Illinois, U.S.A: The University of Chicago press. 96 p.
- TREVIÑO, E. (2003). *Expectativas de los docentes en las aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Centro de Estudios Comunicativos. Distrito Federal, México, 2º trimestre, XXXIII(002). 83-118. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033204.pdf>.
- TRIANDIS, H. C. (1974). *Actitudes y Cambios de Actitudes*. Barcelona, España: Ediciones Toray, S.A. 236 p.
- TUNG, P., TSANG, W. & LAM R. (1997). *English as a medium of instruction in post -1997 Hong Kong: What students, teachers, and parents think*. Journal of Pragmatics. 28. 441-459
- USMA, J. A. (2009). *Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion and Stratification in Times of Global Reform*. Bogotá: Revista Profile. 11. 123-141
- ZAJÍKOVÁ, L. (2004). *Actitudes y usos del guaraní en Paraguay*. Disponible en: http://www.datamex.com.py/guarani/opambae_rei/tembihai/zajicova_actitudes_usos_guarani_paraguay.html

ZULUAGA, O. (1997). *La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Colombia en 500 Años*. Segunda edición. Popayán: Editorial Unicauca. 11 p.

SITIOS WEB

“*Diagnóstico del nivel de inglés de los docentes de inglés del municipio de Sincelejo*”, 2008. Disponible en: http://cordinadoresdecalidaddesincelejo.wikispaces.com/file/view/Informe_diagnostico_Sincelejo.pdf

Biblioteca virtual Luis Angel Arango (Banco de la Republica) “*Las Lenguas Indígenas De Colombia*”. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. República de Colombia. “*Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!*” (2006). Serie Guías N° 22. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. República de Colombia. “*Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*”. (2011). Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

13. ANEXOS

13.1 CRONOGRAMA

Enero 2010- Junio 2011

CRONOGRAMA	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Construcción Teórica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Selección de muestra conjunta con el macro proyecto de instituciones y de población docente	X	X	X	X	X	X												
Acercamiento a las instituciones				X	X	X												
Organización del proyecto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño de instrumentos de recolección de información				X	X													
Recolección de información (1): encuestas				X	X	X		X	X									
Recolección de información (2): entrevistas									X	X	X	X						
Análisis (1): encuestas							X	X	X									
Análisis (2): entrevistas									X	X	X	X						
Corroboración de información con los participantes									X	X	X	X						

13.2 CARTA DE CONSENTIMIENTO



Santiago de Cali, Enero 15, 2010

Licenciado

La ciudad

Apreciado profesor:

La Universidad del Valle presentó ante COLCIENCIAS el proyecto de investigación “El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Santiago de Cali: un diagnóstico de condiciones de implementación” y recibió el aval de este organismo rector de la investigación en el país. En este proyecto participan cinco profesores de la Universidad del Valle, ocho estudiantes del Programa de Lenguas Extranjeras y cuatro estudiantes de la Maestría en Lingüística de la misma universidad. Además, en un esfuerzo interinstitucional, también participan dos profesoras de la Universidad de San Buenaventura.

El objetivo de esta investigación, es establecer las condiciones con que cuentan las instituciones educativas para hacer frente a la enseñanza del idioma inglés dentro del PNB, tanto a nivel de recursos humanos como a nivel de recursos materiales y conocer el lugar del inglés en el PEI y el currículo. Dentro de este macro proyecto, existe también el deseo de determinar cuáles son las actitudes y expectativas que el PNB ha generado en los docentes de inglés de las instituciones educativas participantes.

Para el desarrollo de esta investigación hemos seleccionado una muestra de instituciones públicas y privadas correspondientes a los estratos 1 a 4, asegurando la representatividad por comunas. De las instituciones seleccionadas necesitamos información que nos permita el logro de los objetivos propuestos; esta información se obtendrá a través de observaciones de los espacios (no de clases), estudio de documentos (PEI, currículo, plan de área, planes de clase), encuestas a los diferentes estamentos, entrevistas, pruebas de lengua inglesa a docentes y a una muestra de estudiantes. La información no tiene el propósito de evaluar instituciones ni personas, sino establecer con qué recursos humanos y materiales se cuenta para cumplir con la norma del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Les reiteramos que el objetivo de este proyecto es solamente describir y analizar las condiciones para el cumplimiento del PNB en su institución y en este caso, se busca describir y analizar las actitudes y expectativas de los docentes de inglés frente a la implementación del PNB, lo cual no conlleva procesos de evaluación o valoración de su actual desempeño dentro de la institución.

Su participación en el presente proyecto consistirá en diligenciar una encuesta relacionada con las actitudes y expectativas que el PNB le genera y posteriormente participar en una entrevista para ampliar esta información. Se garantiza total confidencialidad y la debida reserva de su identidad.

Agradecemos de antemano la atención que nuestra solicitud le merezca, ya que la realización de este diagnóstico permitirá, sin lugar a dudas, presentar una caracterización de las condiciones reales para el logro de las metas del PNB en la ciudad, lo cual no podemos lograr sin el contacto directo con las instituciones educativas y sus docentes. El grupo investigador y las universidades participantes proponen una contraprestación de su parte la cual comprenderá la colaboración de practicantes en el área de inglés y metodología, y el ofrecimiento, por parte de los profesores – investigadores, de cursos y talleres para los docentes de las instituciones y de asesorías para la revisión del currículo en el área de inglés.

Si tiene alguna duda o inquietud con respecto a esta solicitud, puede comunicarse con nosotros en el teléfono 321 21 00, extensión 2474 en la Universidad del Valle o escribirnos a los correos electrónicos siguientes:

roscarde@univalle.edu.co,
<orchavaronus@yahoo.com>fannyher@univalle.edu.co,<hartejada@univalle.edu.co>,<samacagelber@gmail.com>,<norbellam@gmail.com>,<apecheve@usbcali.edu.co>auralucerolopez@hotmail.com<englishclassca@gmail.com

Cordialmente,

ROSALBA CÁRDENAS RAMOS

Coordinadora grupo de investigación

Profesora Titular Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle

AURA LUCERO LÓPEZ Y MARTHA CECILIA MORENO

Estudiantes de maestría en Lingüística y español

Universidad del Valle

Si su respuesta es afirmativa a la presente solicitud por favor firme a continuación:

Nombre completo: _____

Firma: _____

Institución: _____

13.3 ENCUESTA

ENCUESTA DE ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS



Universidad del Valle

Universidad de San Buenaventura Cali



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación y de actitudes y expectativas que genera.

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE INGLÉS

OBJETIVO:

- Identificar las actitudes y las expectativas de los docentes de inglés frente a la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo.

La información que usted suministre aquí será muy valiosa para la presente investigación; se garantiza total confidencialidad; se le pide escribir sus datos para poder contactarle de nuevo, en caso de necesitar ampliar la información mediante una entrevista.

Nombre: _____

Institución: _____

Pública _____ Privada _____ Comuna _____ estrato _____

Número (s) de teléfono: _____

Correo electrónico (personal): _____

Nuestro objetivo va dirigido solamente a conocer las actitudes y expectativas que usted tiene frente al PNB, no se emitirá ningún tipo de evaluación a sus respuestas; siéntase libre de expresar su opinión.

Por favor marque con una X la opción que mejor describe su opinión, (una sola opción)

Conocimiento, actitudes y expectativas frente al PNB:

1. ¿Conoce el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)?

1.1 Sí

1.2 No

2. Explique brevemente qué conoce sobre el PNB

3. Si su respuesta a la pregunta anterior es Sí; ¿a través de qué medio(s) se enteró acerca del PNB?

- 3.1 Por medio del rector de su institución
- 3.2 Por medio del coordinador de área (inglés)
- 3.3 Por medio publicaciones del Ministerio de Educación
- 3.4 Artículo en la prensa de circulación nacional
- 3.5 Por medio de su(s) colegas
- 3.6 Otro _____ ¿Cuál? _____

4. ¿Está de acuerdo con la implementación del PNB en su institución?

- 4.1 Sí
- 4.2 No

5. ¿Conoce los estándares planteados por el Ministerio de Educación Nacional para alcanzar los objetivos del PNB?

- 5.1 Sí
- 5.2 No

6. ¿Qué conoce sobre dichos estándares?

7. ¿Para usted son claras las metas que se deben alcanzar en cada grado de escolaridad según el PNB?

- 7.1 Sí
- 7.2 No

Explique brevemente su respuesta

8. ¿Considera usted que el Programa Nacional de Bilingüismo es una política viable?

- 8.1 Sí
- 8.2 No

9. ¿Considera que las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional podrán ser alcanzadas en el tiempo establecido? (2019)

- 9.1 Sí
- 9.2 No

10. ¿Considera usted que su labor diaria va encaminada a lograr los objetivos del PNB?

- 10.1 Sí
- 10.2 No

11. ¿Ha buscado capacitación para implementar este programa en su práctica pedagógica?

- 11.1 Sí
- 11.2 No

12. Si la respuesta a la pregunta anterior es Sí, considera que esta capacitación ha sido:

- 5. Excelente
- 4. Muy buena
- 3. Buena
- 2. Regular
- 1. Insuficiente

¿Por qué?

13. ¿Qué sentimiento le genera la implementación del PNB?

- 13.1 Entusiasmo
- 13.2 Tranquilidad
- 13.3 Intranquilidad
- 13.4 Incertidumbre
- 13.5 Desmotivación
- 13.6 Otro, cuál _____

¿Por qué?

14 ¿Cree usted que la implementación del PNB le aportará en los siguientes aspectos?:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo
herramientas que mejoren su trabajo cotidiano con los estudiantes					
Crecimiento profesional					
Oportunidades para el perfeccionamiento del inglés					
Oportunidades de ascenso laboral					
Incremento salarial					
Oportunidades de becas para estudios superiores en el país o en el exterior					

15. ¿Cree usted que la implementación del PNB le afectará en los siguientes aspectos?:

	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo
Incremento de las horas laborales					
Necesidad de realizar estudios complementarios en su tiempo libre					
incremento de la presión por parte de las directivas institucionales para lograr los objetivos del PNB y mostrar resultados					
poco tiempo disponible para compartir con su familia					
Poco tiempo para el descanso y actividades de esparcimiento					

16. ¿Considera usted que la implementación del PNB apoya el trabajo en la lengua materna (Español)?

- 5. Muy de acuerdo
- 4. De acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 1. Muy en desacuerdo

17. ¿Cree usted que la implementación del PNB va en detrimento de la lengua materna (Español)?

- 1. Muy de acuerdo
- 2. De acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4. En desacuerdo
- 5. Muy en desacuerdo

18. ¿Considera usted que la implementación del PNB beneficia de algún modo el trabajo con las lenguas minoritarias?

- 5. Muy de acuerdo
- 4. De acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 1. Muy en desacuerdo

19. ¿Cree usted que la implementación del PNB va en detrimento de las lenguas minoritarias?

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

20. ¿Cree usted que su institución apoya la implementación del PNB?

- 20.1 sí
- 20.2 No

¿Por

qué?

Actitudes frente a la Profesión Docente:

1. ¿Es usted licenciado en lenguas modernas, extranjeras y/o idiomas?

- 1.1 Sí
- 1.2 No
- 1.3 Otra, ¿cuál? _____

2. Si su respuesta a la pregunta anterior es Sí, indique cual(es) motivos lo llevaron a escoger esta profesión:

- 2.1 Personales
- 2.2 Vocacionales
- 2.3 Económicos
- 2.4 Sociales
- 2.5 Otro, ¿cuál? _____

3. Si usted respondió "No" a la pregunta No 1, indique los motivos por los cuales enseña inglés:

4. Su grado de satisfacción con la enseñanza del inglés es:

5. Excelente
4. Muy bueno
3. Bueno
2. Regular
1. Malo

5. ¿La profesión como docente de ingles le permite desarrollar y aplicar todas sus potencialidades?

- 5. Muy de acuerdo
- 4. De acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 1. Muy en desacuerdo

6. ¿Las edades de sus estudiantes representan un reto para usted?

- 6.1 Sí
- 6.2 No

7. ¿Cómo considera la relación con sus estudiantes?

- 5. Excelente
- 4. Muy buena
- 3. Buena
- 2. Regular
- 1. Mala

8. ¿Considera usted que la institución donde trabaja, cuenta con los recursos físicos, tecnológicos y el material didáctico necesario para enseñar sus clases?

- 8.1 sí
- 8.2 no

9. Si respondió "No" a la pregunta anterior, ¿Cómo se siente frente a esta situación?

10. ¿Sus estudiantes presentan diferentes niveles de proficiencia en inglés?

- 10.1 sí
- 10.2 no

11. Si respondió "sí" en la pregunta anterior, ¿cómo califica usted esta situación?

(Marque las opciones que considere necesarias)

- 11.1 Como una dificultad superable con apoyo de la institución
- 11.2 Un obstáculo para potencializar las capacidades de otros
- 11.3 Un reto para mi labor diaria
- 11.4 Todas las anteriores

12. Cree usted que con la implementación del PNB en Colombia:

12.1 Los estudiantes tendrán

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo
Mejor proyección laboral					
Mayor capacidad para desenvolverse en la L2 en el nivel preestablecido (B1)					
Mayores oportunidades de estudio en el exterior					

12.2 Las instituciones educativas tendrán:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo
Mayor reconocimiento Local, regional y nacional					
Mejores resultados en las pruebas Icfes y pruebas saber					
Profesores de inglés mejor calificados					
Mejor dotación para la enseñanza y aprendizaje del inglés					

12.3 El país tendrá

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo
Mayor inserción en los procesos de globalización					
Mayor participación en la economía mundial					
Mejores condiciones para procesos de negociación de diversa índole					
Mayor apertura cultural					
Mayor desarrollo y participación en el ámbito científico					
Mejores profesionales para el desarrollo interno de la nación.					

Finalmente,

13. Considera usted que la implementación del PNB en Colombia:

	5. Muy de acuerdo	4. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2. En desacuerdo	1. Muy en desacuerdo
Es necesaria					
Es deseable					
Es equitativa					
Mejorará sustancialmente nuestra educación					
Mejorará significativamente las oportunidades de estudiantes y docentes					

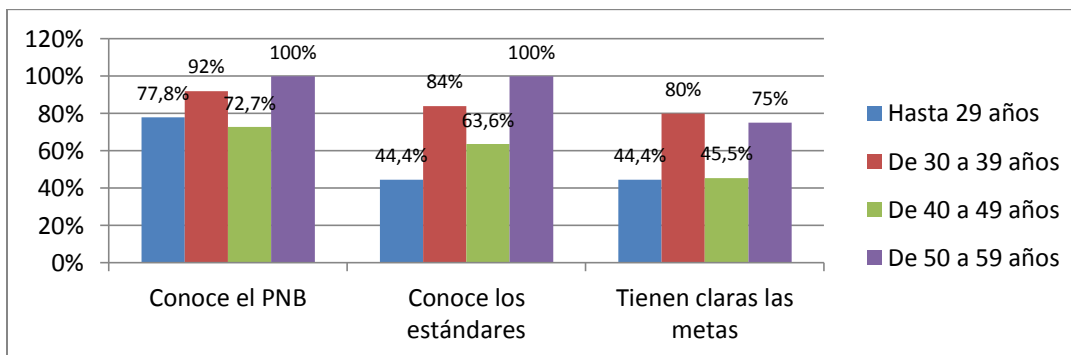
¡Muchas gracias por su colaboración!

13.4 GRÁFICAS SEGÚN LAS CUATRO VARIABLES: EDAD, SEXO, AÑOS DE EXPERIENCIA Y NIVEL EN QUE ENSEÑA

13.4.1 CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO:

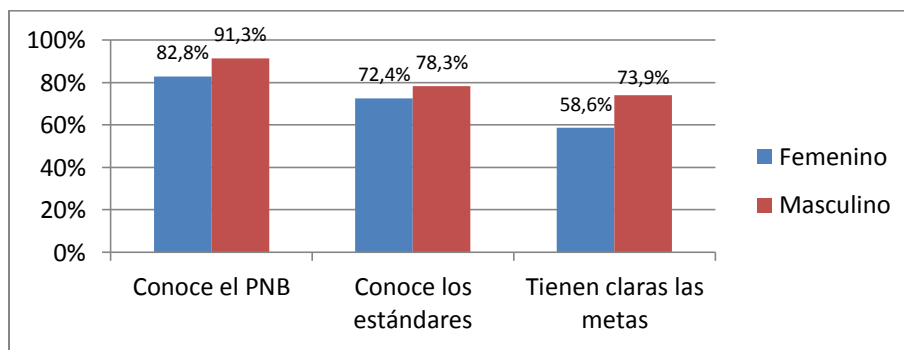
Componente Cognoscitivo:

1. EDAD



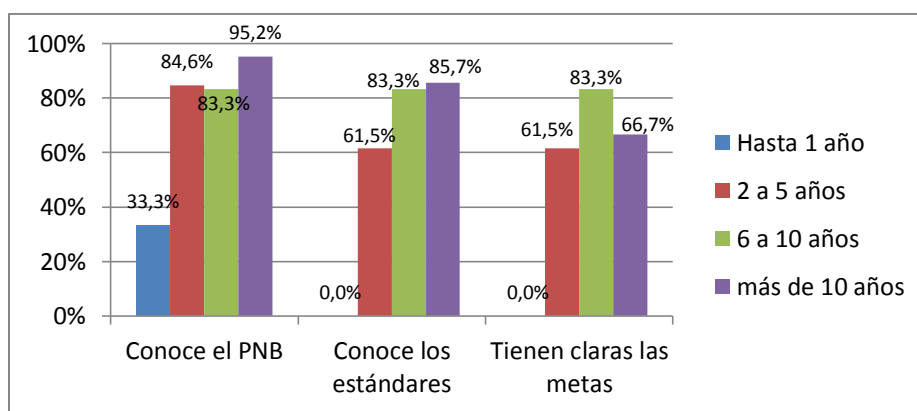
Gráfica N° 1

1. SEXO



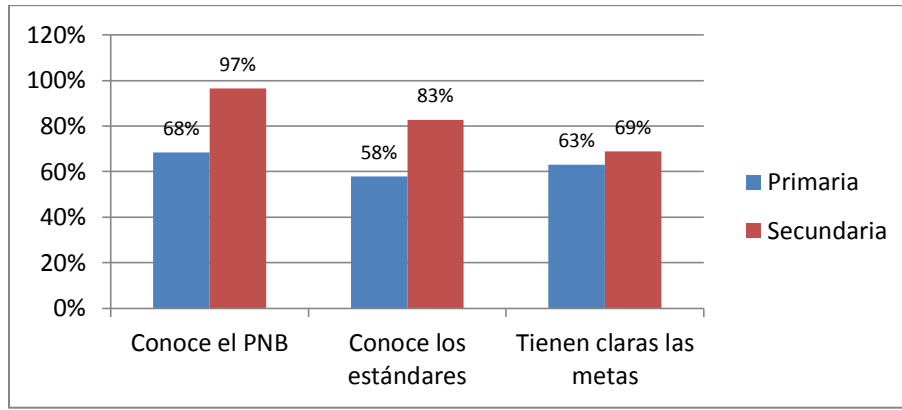
Gráfica N° 2

2. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 3

3. NIVEL EN QUE ENSEÑA

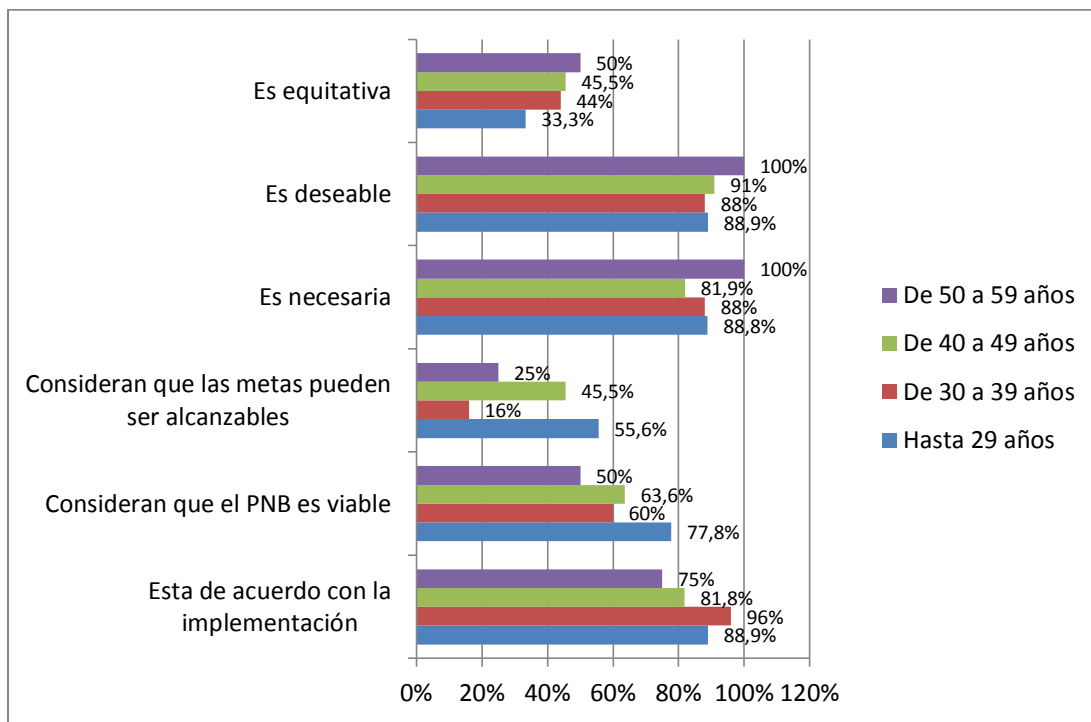


Gráfica N° 4

13.4.2 ACTITUDES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DEL BILINGÜISMO:

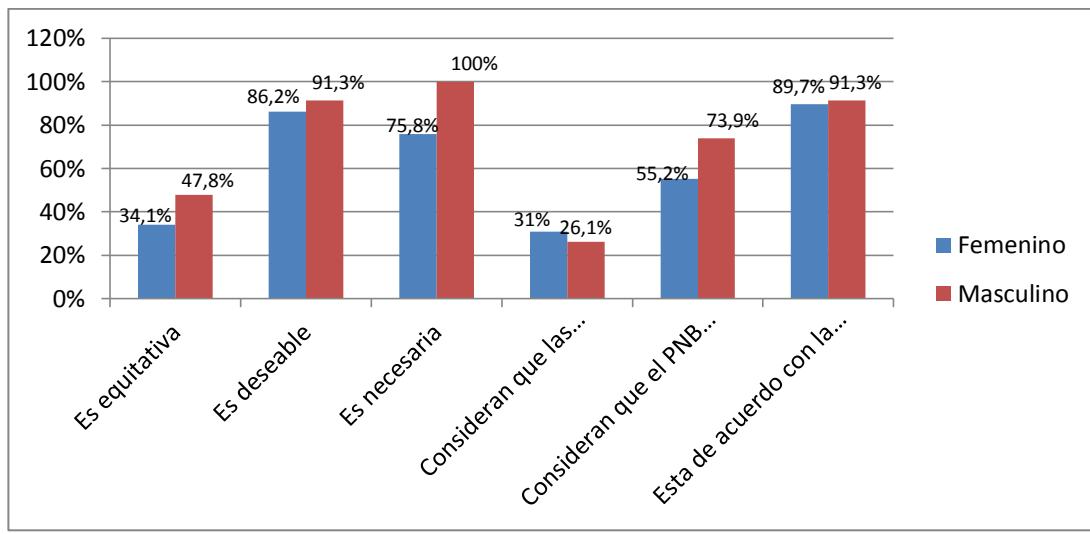
Componente Afectivo:

1. EDAD



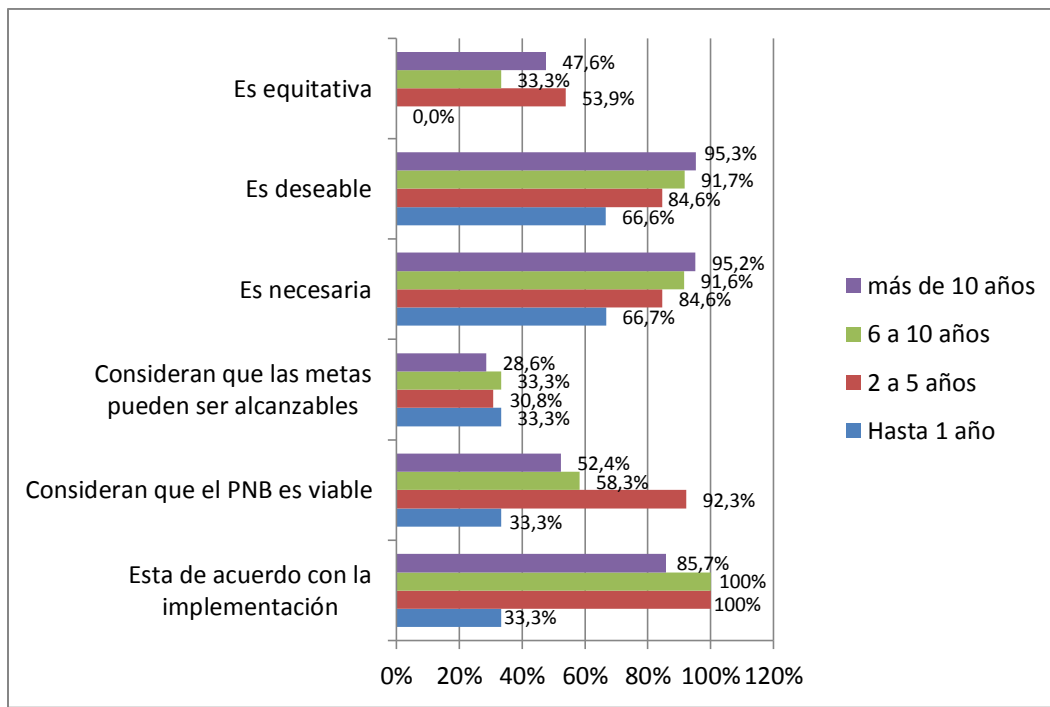
Gráfica N° 5

2. SEXO



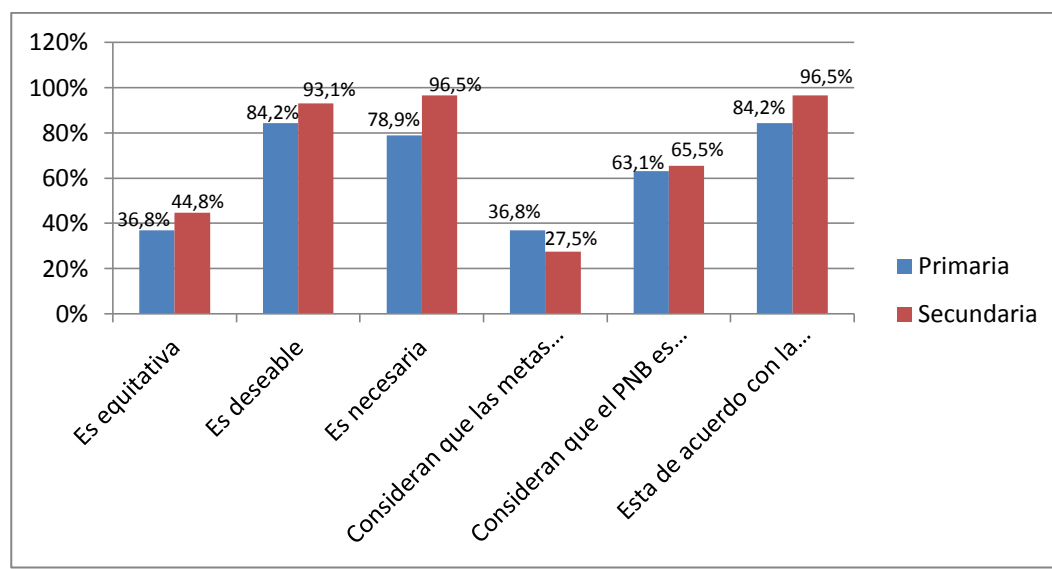
Gráfica N° 6

3. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 7

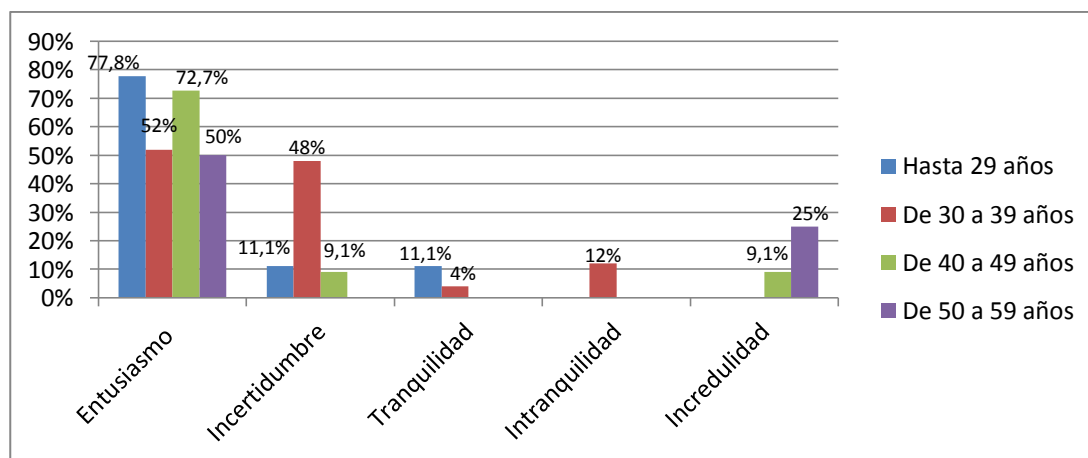
4. NIVEL EN QUE ENSEÑA



Gráfica N° 8

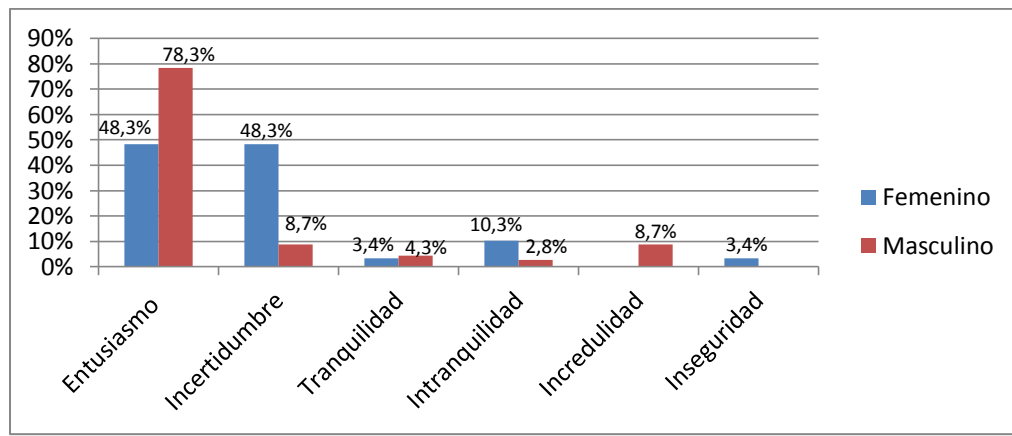
Sentimientos que genera el PNB:

1. EDAD



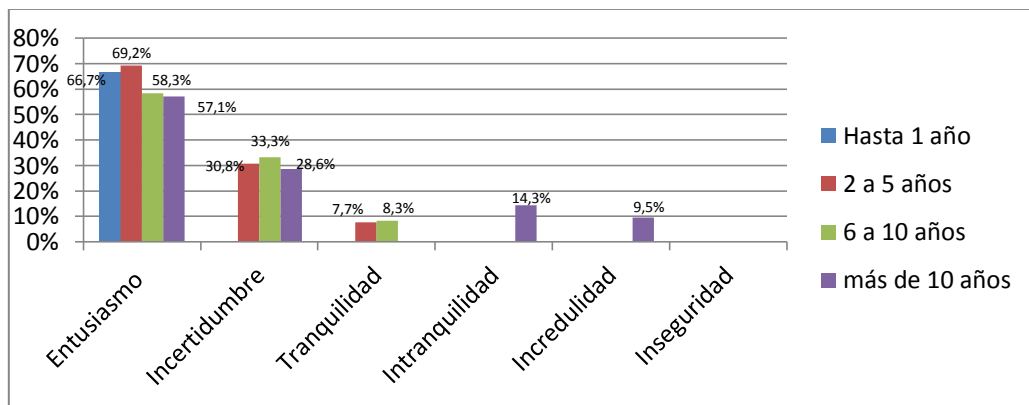
Gráfica N° 9

2. SEXO



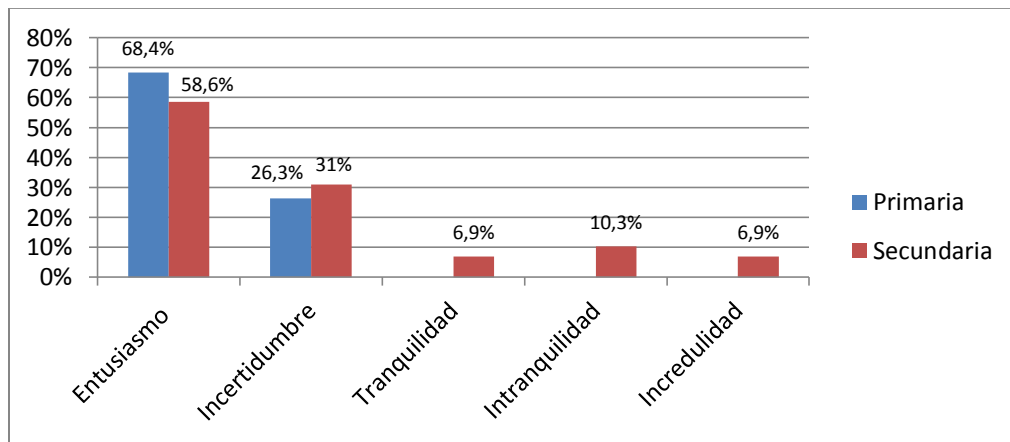
Gráfica N° 10

1 AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 11

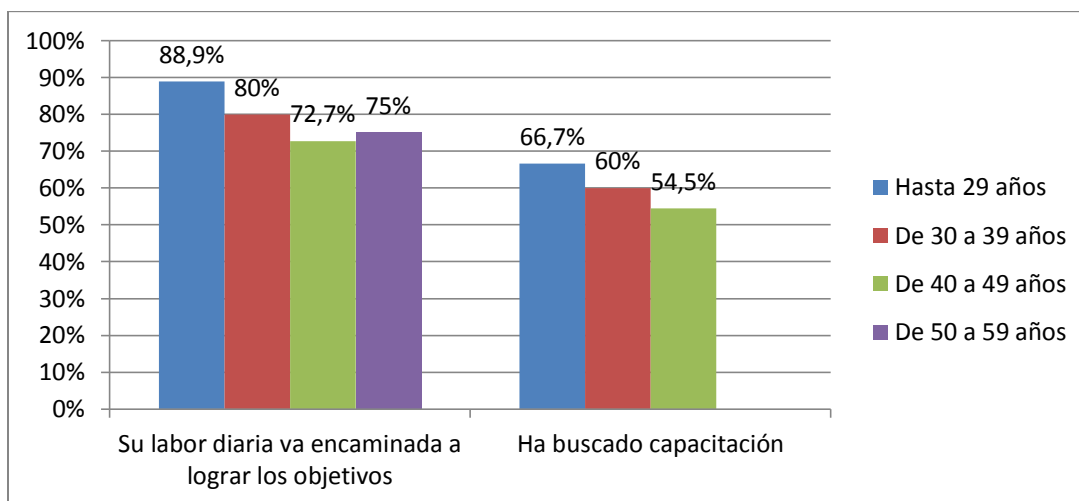
2 NIVEL EN QUE ENSEÑA



Gráfica N° 12

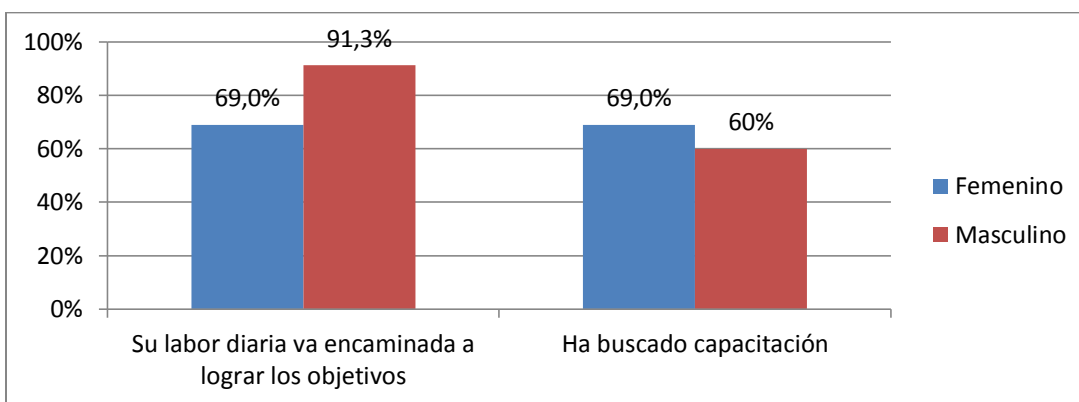
Componente Conductual:

1. EDAD



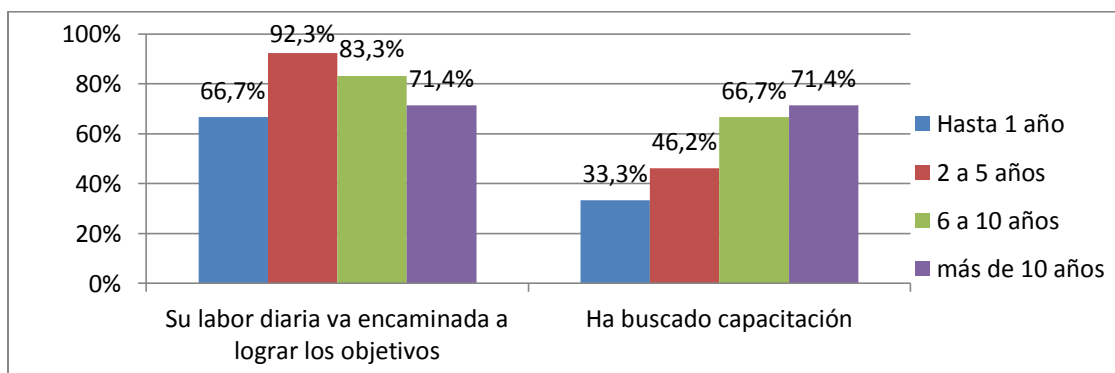
Gráfica N° 13

2. SEXO



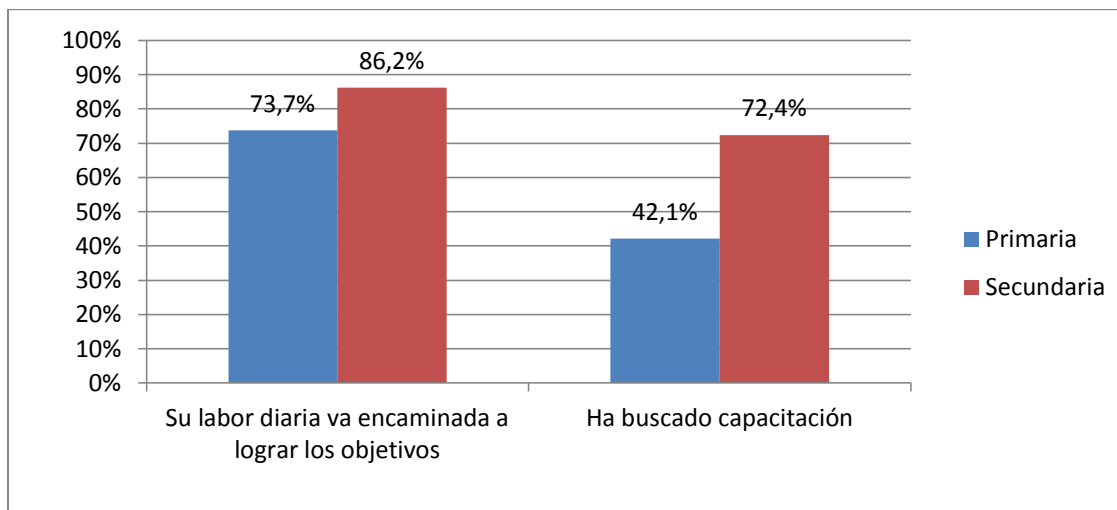
Gráfica N° 14

3. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 15

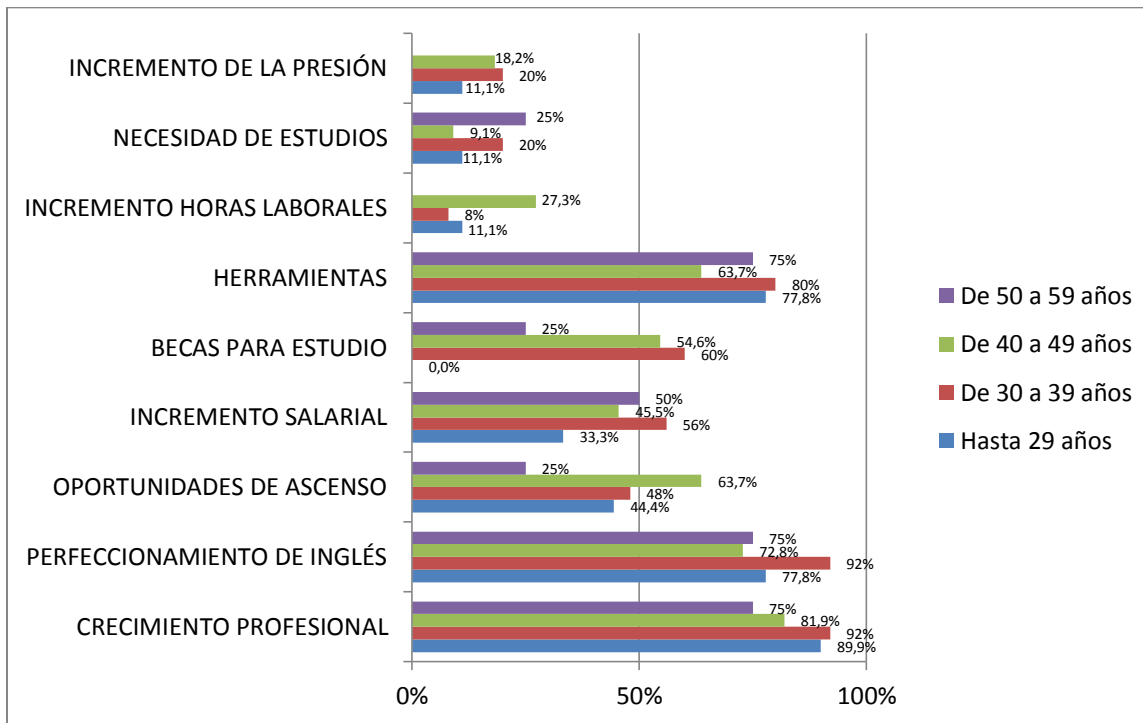
4. NIVEL EN QUE ENSEÑA



Gráfica N° 16

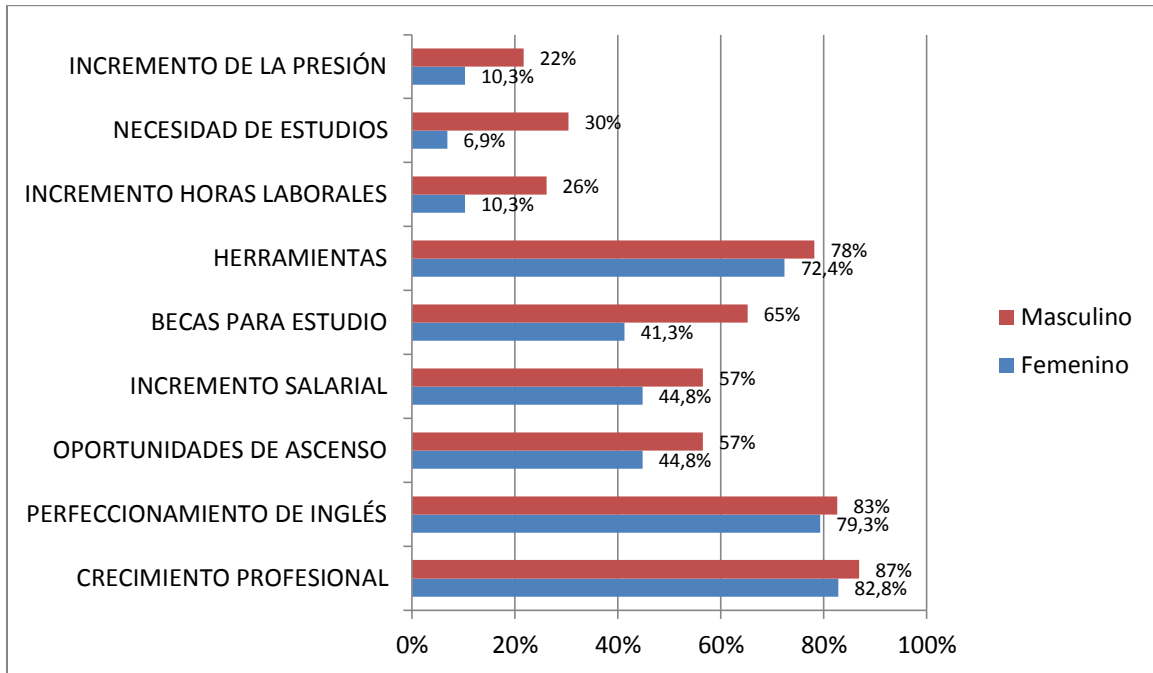
13.4.3 EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y PERSONALES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO:

1. EDAD



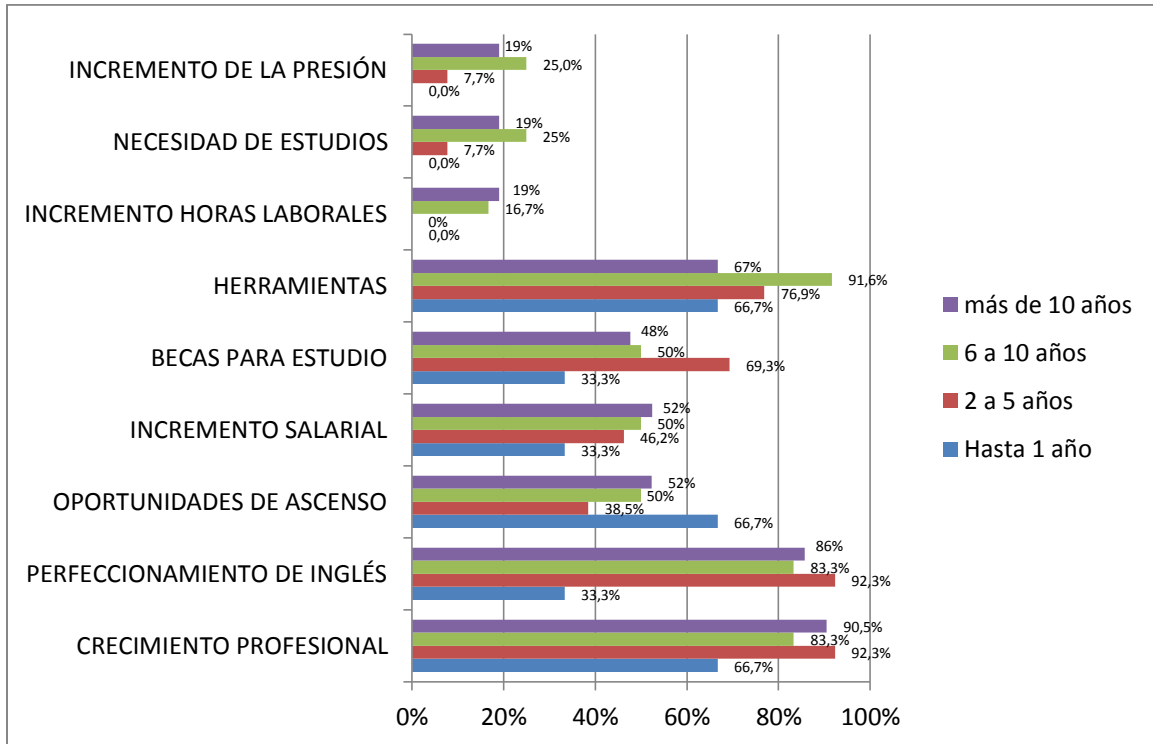
Gráfica N° 17

2. SEXO



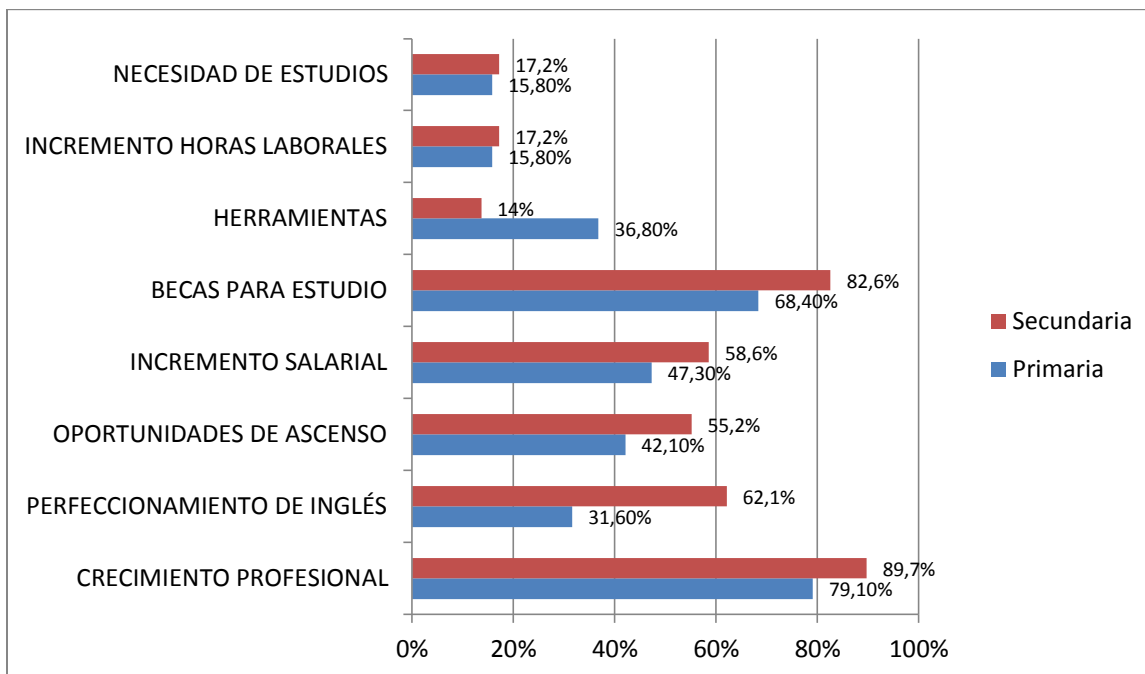
Gráfica N° 18

3. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 19

4. NIVEL EN QUE ENSEÑA

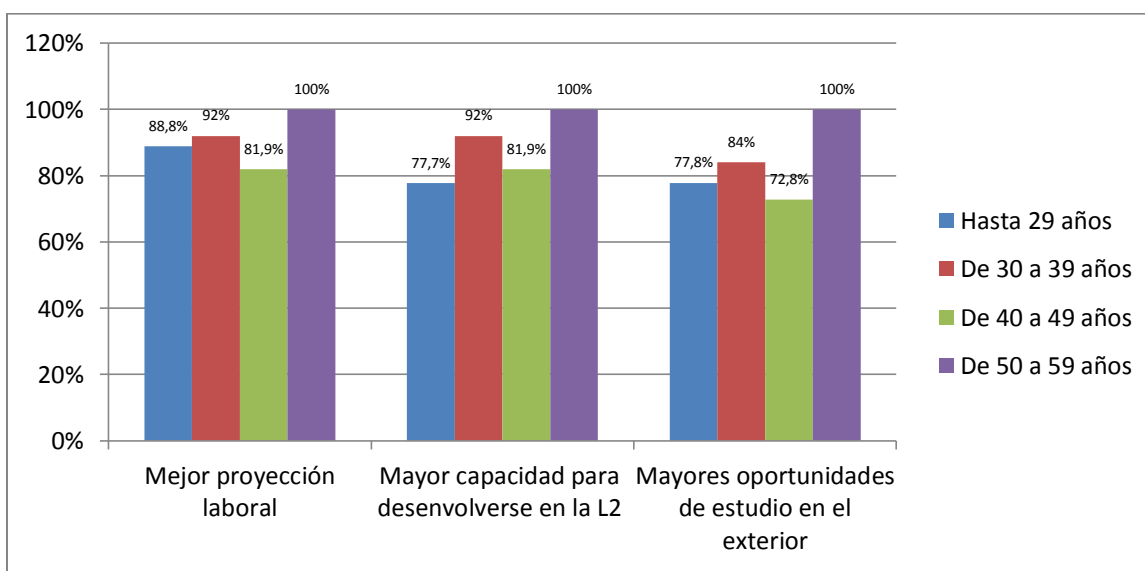


Gráfica N° 20

13.4.4 EXPECTATIVAS GENERALES FRENTE AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO:

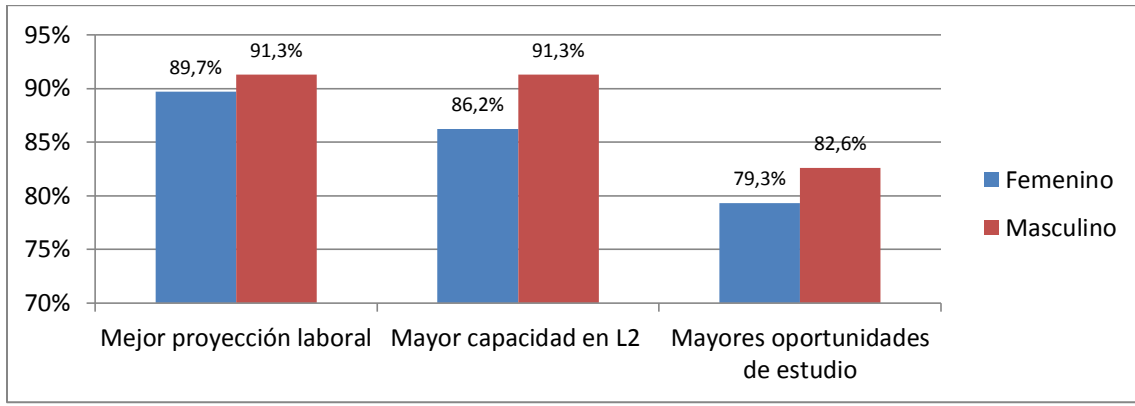
Los estudiantes tendrán:

1. EDAD



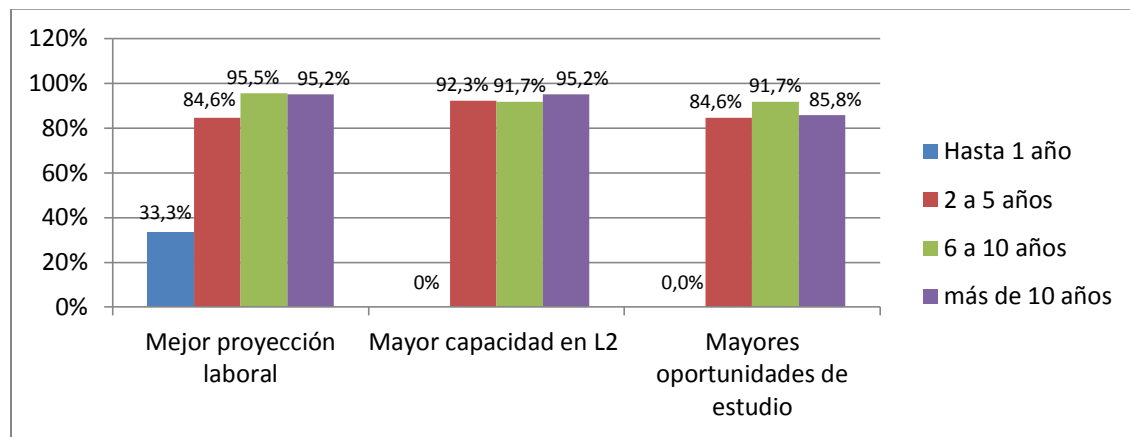
Gráfica N° 21

2. SEXO



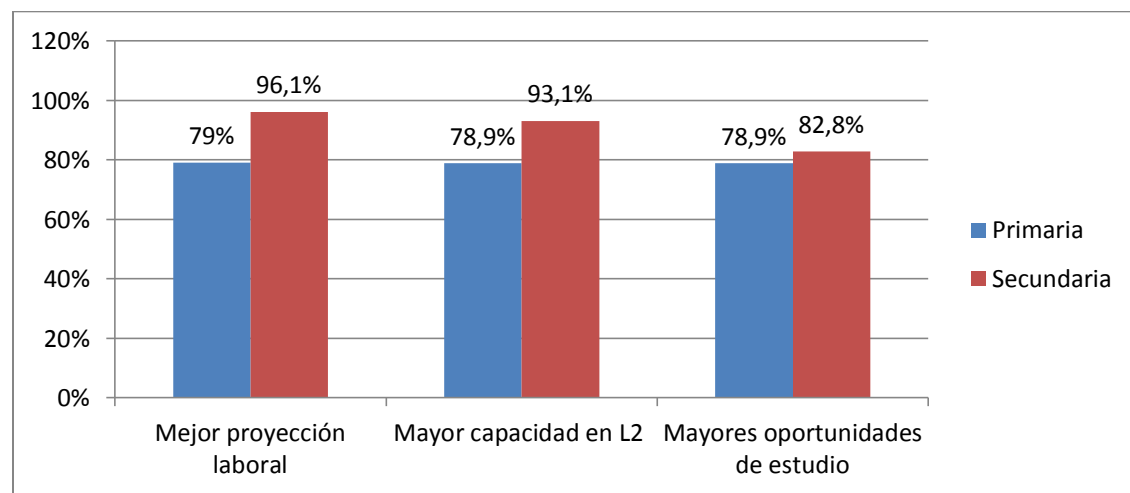
Gráfica N° 22

3. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 23

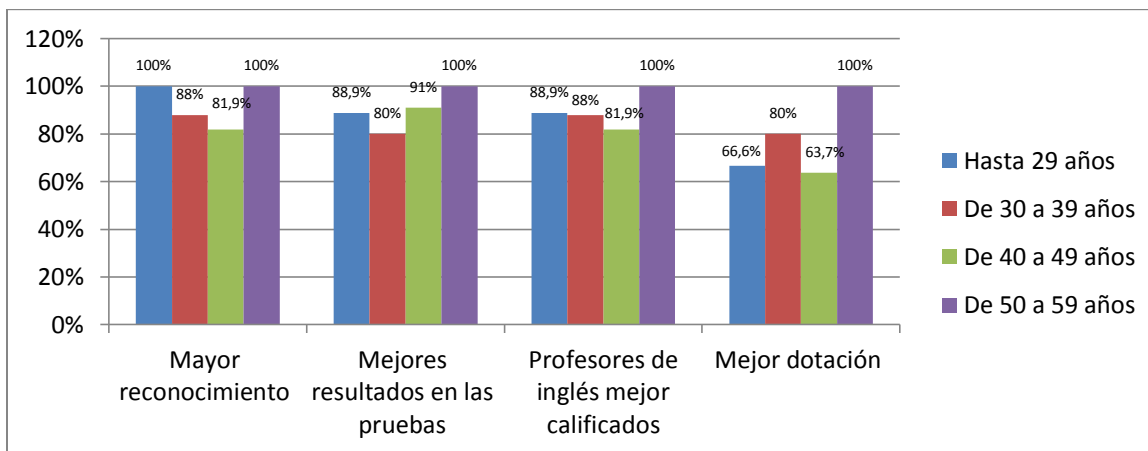
4. NIVEL EN QUE ENSEÑA



Gráfica N° 24

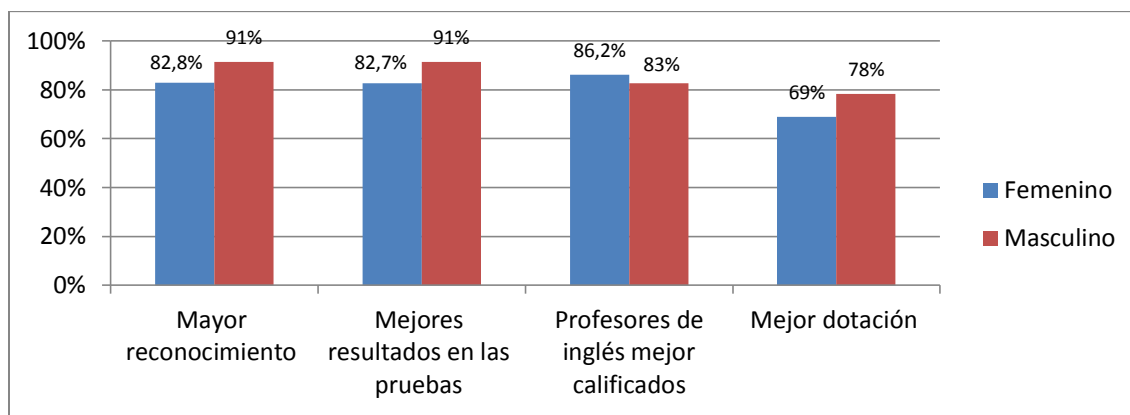
Las instituciones educativas tendrán:

1. EDAD



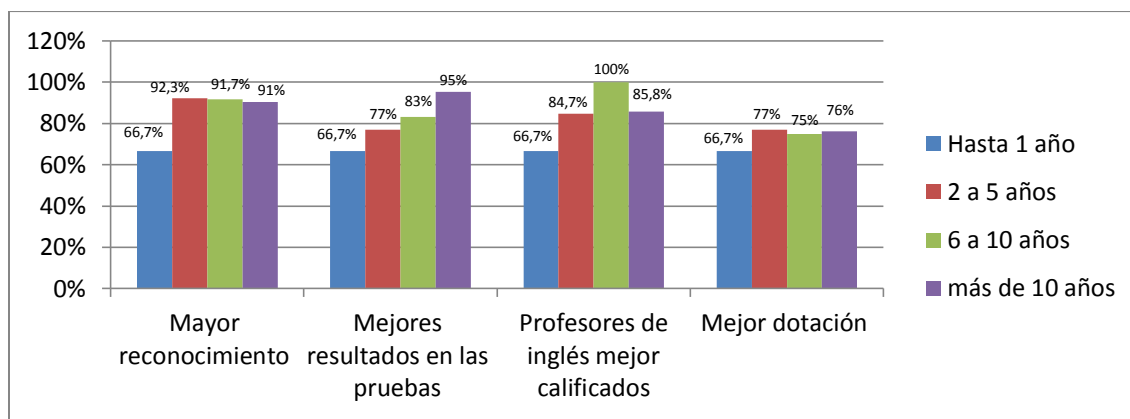
Gráfica N° 25

2. SEXO



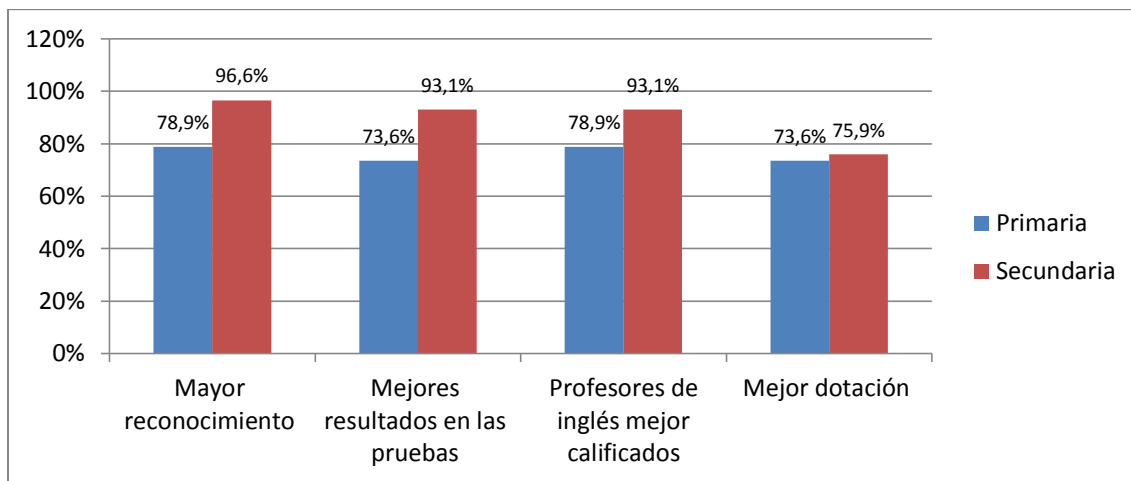
Gráfica N° 26

3. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 27

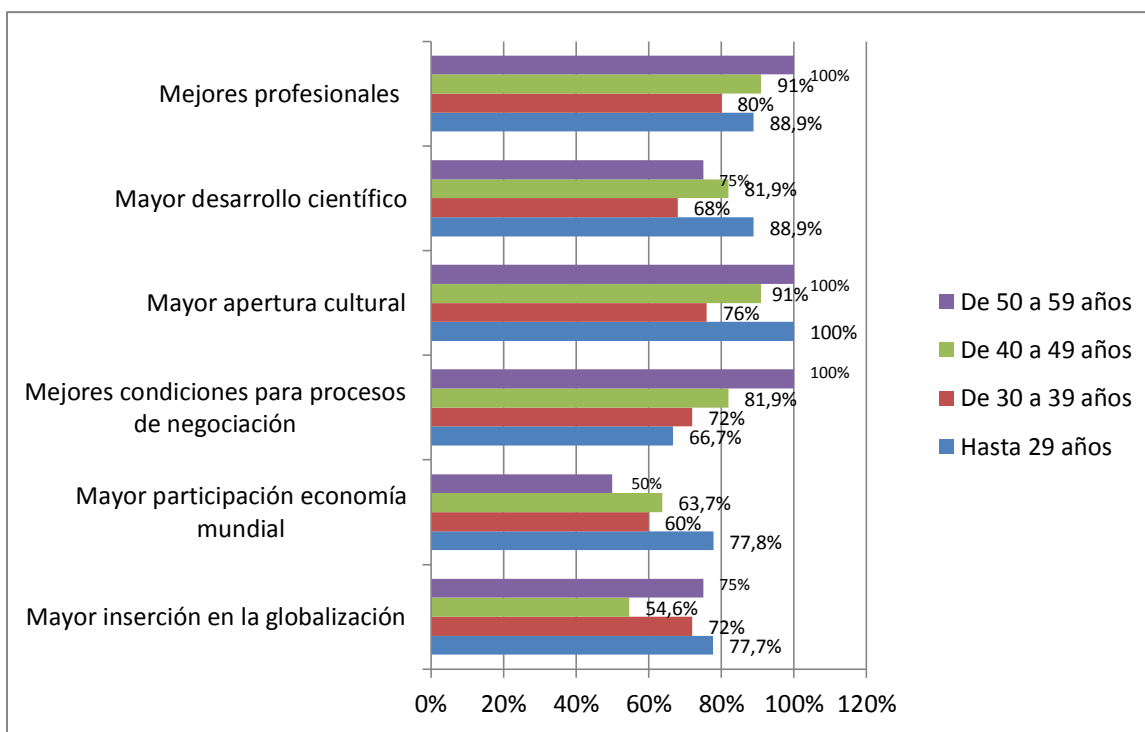
4. NIVEL EN QUE ENSEÑA



Gráfica N° 28

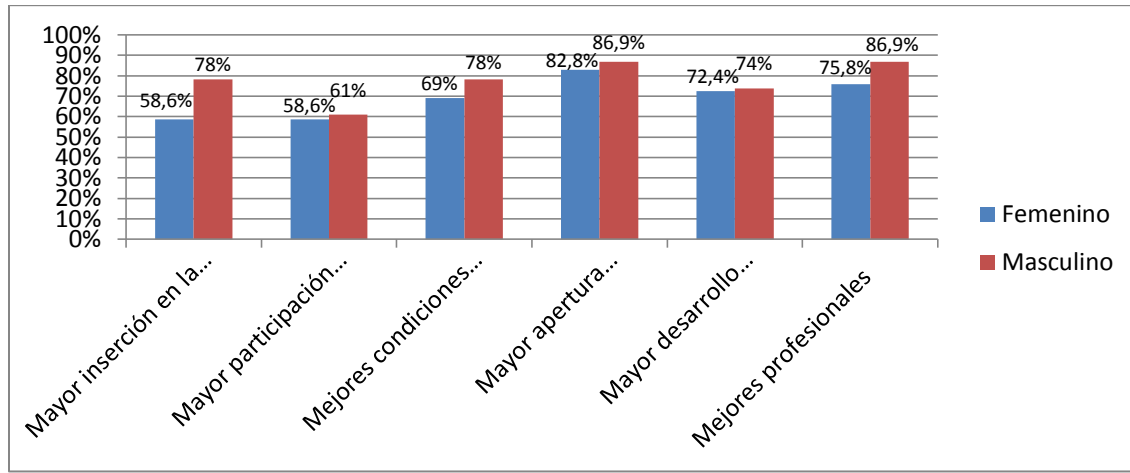
El país tendrá:

1. EDAD



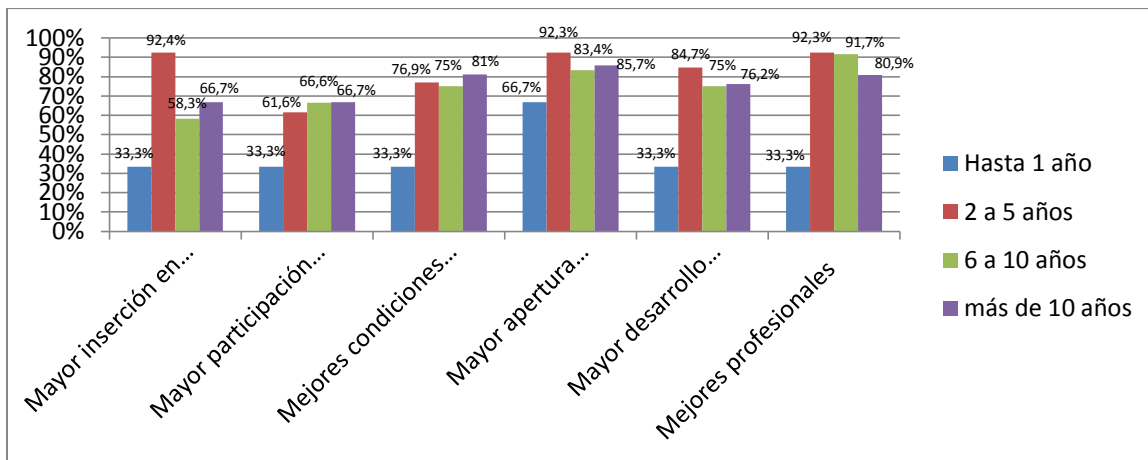
Gráfica N° 29

2. SEXO



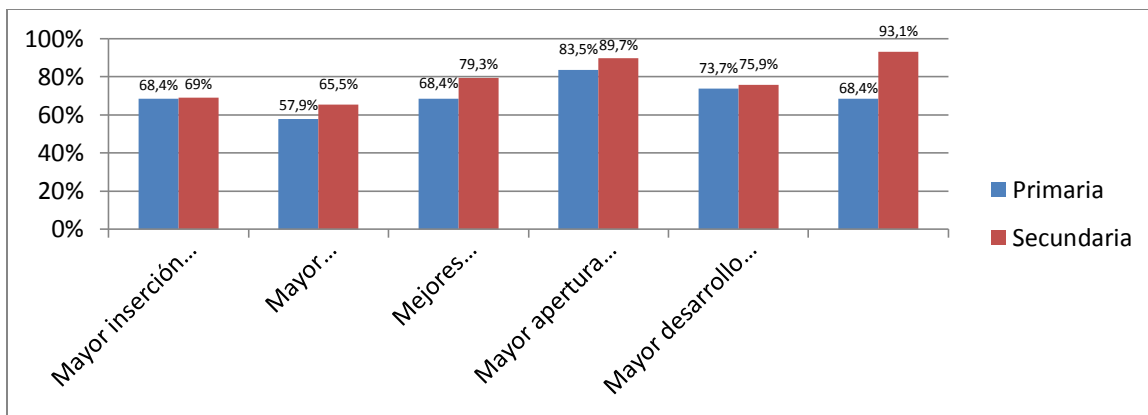
Gráfica N° 30

3. AÑOS DE EXPERIENCIA



Gráfica N° 31

4. NIVEL EN QUE ENSEÑA



Gráfica N° 32