

INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título:	Hand in Hand: acompañamiento y fortalecimiento de competencias comunicativas en procesos de aprendizaje de inglés. Etapa II	Convocatoria:	Interna 2020
Grupos de investigación:	GEPHS- Experiencia y saber pedagógico Categoría C	Entidad Proponente de la Convocatoria:	Fundación Universitaria Compensar
Líneas de investigación:	Educación, bilingüismo e Interculturalidad.	Duración en Meses:	18
		Presupuesto total:	15'000.000
Fecha Inicio:	Enero 15 2020	Fecha Fin:	30 de noviembre de 2020
Objetivo estratégico institucional:	Maximizar la excelencia académica		
Palabras clave:	Esquema de formación docente, bilingüismo, enseñanza y aprendizaje, inglés como lengua extranjera		

PERSONAL INVOLUCRADO

Nombre	Función / Rol en el Proyecto	Institución	Horas Semanales
David Felipe Espinosa Torres	Investigador	UCompensar	5
Laura Carreño	Investigador	Universidad de la Sabana	10
Jan Paul Castellanos	Co- Investigador	UCompensar	5
Constanza García	Docente	UCompensar	10
Hugo Alejandro Vargas	Estudiante de Semillero	UCompensar	2
María Fernanda Torres	Estudiante de Semillero	UCompensar	2
Michelle Mariana Roza	Estudiante de Semillero	UCompensar	2
Hernán Camilo Patiño	Estudiante de Semillero	UCompensar	2

ALIADOS EFECTIVOS DEL PROYECTO

Institución	Sector	Contacto (E-mail y Teléfono)	Posible monto financiero a aportar
Universidad de la Sabana	Educativo	Ana María Ternet de Samper ana.ternet@unisabana.edu. Coordinadora académica de proyectos especiales Departamento de lenguas extranjeras y culturas	N/A
Universidad de la Sabana	Educativo	Laura Carreño	N/A

		laura.carreno@unisabana.edu.co Docente -Investigadora Departamento de lenguas extranjeras y culturas	

RESUMEN EJECUTIVO

Los proyectos de implementación bilingües Colombia se han posicionado como experiencias innovadoras, de hecho, dichos proyectos son diseñados para grupos sociales que pertenecen a diversas zonas del país, tanto urbanas como rurales. Debido a la necesidad de generar espacios educativos que mejoren la calidad de la educación en el país, nace el proyecto Hand in Hand, creado por la universidad de la sabana y la institución educativa departamental Rafael Pombo. Este proyecto permite que niños de una escuela pública, pertenecientes a núcleos rurales y urbanos del municipio de Sopó, se integren en un modelo de co-aprendizaje. Este estudio de caso cualitativo busca apoyar la creación e implementación de la política de lenguas, plan estratégico y malla curricular, bajo modelo de co-enseñanza, creada en conjunto con los equipos de investigación Universidad de la Sabana y UniPanamericana en el marco de cooperación educativa del proyecto Hand in Hand etapa II. Sin embargo, en la primera etapa del proyecto se identificó la necesidad de formar y guiar a los docentes quienes imparten la asignatura de inglés en la institución, pero quienes no cuentan con la formación bilingüe necesaria para generar un proceso adecuado. Así pues, y por medio de instrumentos como diarios de campo, cuestionarios, entrevistas no estructuradas y grupos focales, se analizará el impacto que tiene la implementación de un esquema de formación docente para licenciados no bilingües y el efecto del acompañamiento presencial de un profesional del área. Finalmente, los datos permitirán proponer las recomendaciones necesarias para la creación una política bilingüe para la institución.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera es un proceso que demanda constante capacitación a los docentes quienes orientan la asignatura. De hecho, y al analizar los resultados de la primera etapa del proyecto hand-in-hand, se pudo determinar que la labor de la docente quien direccionó el proyecto dentro de la institución educativa tuvo gran impacto en los estudiantes y a su vez en los docentes. Dicho esto, la segunda propuesta de investigación se presenta al indagar sobre los efectos que tiene la creación de una estrategia pedagógica basada en un esquema de mentoría para los profesionales en educación quienes no cuentan con una formación formal en una segunda lengua.

Entonces, un problema que se debate hoy en día en Colombia es el de la formulación de políticas públicas bilingües en las zonas rurales y si los docentes tienen la capacitación necesaria para liderar procesos que necesiten de inglés como lengua extranjera. Es así como estos procesos de elaboración de políticas se basan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés). Esto, teniendo en cuenta el impacto que está generando el aprendizaje de la considerada lengua franca (inglés) en todo el mundo. Lo cual, de hecho, abre la posibilidad de intercambio social y comercial, competitividad y posicionamiento global de cualquier país (Aristizábal & Henao, 2019). A pesar de ello, la creación de estas políticas públicas de bilingüismo ha generado polémica debido a que es de suma importancia considerar que Colombia es un país multiétnico y pluricultural, en el que existen alrededor de sesenta y cinco lenguas nativas en todo el país a partir del estudio etnográfico de García, Hernández y Fajardo (2016). Lo anterior, lo confirma el artículo número 7 de la Constitución colombiana de 1991, en el cual se establece que: "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana". Lo cual se suma a la Ley 1381 de 2010, conocida como la Ley de Lenguas, que tiene como objetivo principal la preservación de las lenguas minoritarias del país (León, 2014, p. 166). Por lo tanto, la generación de políticas públicas de bilingüismo en el medio rural tiene el gran desafío de articular el fortalecimiento de las lenguas nativas que crean identidad, pero al mismo tiempo proponer

y avanzar en el aprendizaje del inglés que se traduce en un crecimiento personal y profesional de las personas de las comunidades rurales, lo que podría disminuir la brecha en relación con el área urbana.

Ahora bien, para la articulación entre el currículo escolar y la propuesta bilingüe, se considerarán las políticas de aprendizaje de inglés impulsadas por el MEN y la guía No 22 de aprendizaje de inglés como lengua extranjera; particularmente los estándares de primaria, que, en coherencia con el documento total, evidencia la adopción de modelos que dictan el enfoque pedagógico y lingüístico a los que se debe ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje didácticos y motivantes. Dichas directrices hacen énfasis en la importancia del aprendizaje de inglés como instrumento clave en la globalización y de apertura económica y tecnológica y en respuesta a las necesidades del mercado, lo político y lo económico. Sin embargo, el desarrollo de habilidades lengua extranjera en los docentes que imparten la asignatura no corresponde al área de conocimiento, creando espacios de aprendizaje poco atractivos para los estudiantes. De hecho, y como observación informal en varias instituciones rurales, se ha evidenciado que los docentes de esta asignatura no reciben la formación bilingüe necesaria para direccionar estos procesos en el aula. Dicho esto, se propone la siguiente pregunta problema:

¿Qué nos dice la implementación del esquema de desarrollo profesional de los docentes en IED Rafael Pombo sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera enmarcados en el proyecto Hand-in-Hand?

JUSTIFICACIÓN

Dentro del proceso de esta investigación encontramos diferentes tópicos que nutren la justificación del mismo. De hecho, cada uno de estos permite entender la necesidad de crear e implementar proyectos de esta naturaleza en el campo de los docentes en Colombi. Por esto razón presentamos los siguientes argumentos:

Desarrollo profesional docente

En primer lugar, en el contexto internacional encontramos a Hermans y Kreijns (2017) en su estudio hablan de analizar los efectos que se evidencian en el desarrollo profesional docente cuando se incluye la pronunciación del inglés como aspecto relevante en la enseñanza del mismo y la forma en la que los docentes se adaptan a esto. Este estudio fue realizado en Holanda, tanto a profesores como a estudiantes, hace parte del paradigma de investigación mixto, pues utilizan algunos datos estadísticos, es un estudio de caso que incluye instrumentos como entrevistas y encuestas. Luego, el estudio concluyó que la motivación de los docentes aumentó, muchos de ellos empezaron a utilizar las herramientas les habían sugerido, siguiendo los esquemas propuestos. Algunos de ellos, nunca se habían enfocado en enseñar pronunciación, sin embargo, luego de esto fue más fácil para ellos adaptarse a la enseñanza de esto. Entonces, el estudio es útil pues no da una visión de lo que pasa en el momento en que empezamos a utilizar los programas para no solo mejorar el rendimiento de los docentes en ciertas áreas específicas, sino también aumentar su motivación, lo cual en el desarrollo docente es un factor clave.

En segundo lugar, moviéndonos al contexto nacional Cárdenas y Chaves en 2013 en su estudio realizan una serie de exámenes para identificar el nivel de competencia de los docentes de inglés, para así comparar los resultados que se esperan en el PNB (Plan Nacional de Bilingüismo) y los que realmente se pueden evidenciar. Este estudio fue realizado en Cali con profesores de inglés de instituciones tanto públicas como privadas de estratos medios y bajos; el estudio hace parte del paradigma investigativo mixto y es el modelo de toma de decisiones. Los resultados del estudio, comprobaron que a pesar de que en el PNB se presentan unos niveles mínimos de competencia en inglés, tanto profesores como estudiantes siguen detrás de lo propuesto debido a que no se consideró la diversidad que existe en el país, además de que los profesores no hicieron parte de este proceso, haciendo que el resultado final sea insuficiente para cubrir contextos específicos. Este documento alimenta nuestro estudio pues a pesar de estar algo

alejado de nuestra área de interés, el hablar de la importancia de considerar el contexto y dar cuenta de que en realidad existen profesores que enseñan inglés sin tener dominio de este apoya nuestro proyecto.

En tercer lugar, volviendo al contexto internacional Lester en 2003 en su estudio buscaba identificar la disposición que diferentes profesores de secundaria tenían a mejorar su práctica docente y así demostrar la necesidad de estructurar un plan de desarrollo profesional docente, donde ellos consiguieran aprender de las estrategias de sus compañeros. Este estudio fue realizado con 93 profesores de secundaria de 8 diferentes escuelas, hace parte del paradigma cualitativo y se desarrolla bajo la metodología de un estudio de caso. La conclusión fue, que los profesores entienden el valor de seguir en formación, de compartir experiencias, de utilizar nuevas estrategias y la calidad de la educación que ellos imparten está directamente relacionada con la calidad de su propia formación. Este artículo podría ser útil pues nos demuestra la importancia de estos programas de formación, que a pesar de no ser muy respaldados siempre dejan un buen resultado para las personas involucradas. Entonces, los programas de formación docente no deberían ser vistos sólo como una opción, sino como una necesidad lo cual es exactamente el foco de nuestro proyecto.

Luego, continuando con el contexto internacional Rodesiler y Pace en 2015 realizaron un estudio narrativo que buscaba revisar la forma en que los diferentes profesores que hicieron parte del estudio se sienten en cuanto a su desarrollo profesional y las oportunidades que tienen para mejorar. Además, las diferentes herramientas que utilizan para mantener su práctica interesante, en su mayoría herramientas digitales. Este estudio fue realizado de forma virtual, a través de blogs y diferentes herramientas, hace parte del paradigma de investigación cualitativo y es un estudio de caso que se realizó a cinco profesores de escuelas secundarias. Se observó que las historias apuntan a cómo la participación en línea orientada profesionalmente sirvió como un desarrollo profesional personalizado que apoyó a estos maestros y les permitió extender sus pensamientos al tiempo que aprendían de las experiencias de sus colegas. El artículo está bastante enfocado en cómo la práctica profesional se nutre gracias al compartir experiencias con otros. Entonces, nuestro proyecto requiere que el desarrollo profesional se fortalezca de la mejor forma y este artículo nos brinda una forma sencilla de hacerlo que igual resulta provechosa.

Después, moviéndonos al contexto local, De Mejía en 2016 condujo un estudio donde el objetivo fue explorar cómo los maestros de primaria aceptan las tensiones de la enseñanza del lenguaje e investigar los procesos de empoderamiento de maestros y estudiantes. Entonces, el estudio fue realizado en distintos colegios, por un periodo de cuatro años bajo un paradigma cualitativo siendo este un estudio de caso. Los resultados que se encontraron son, primero, que el sentido de empoderamiento de los docentes se ve evidenciado en las entrevistas y reflexiones. Segundo, que este mismo fue estimulado por lo que aprendieron en sus cursos de formación docente y finalmente que esto también refleja un proceso dinámico de dos vías entre la teoría y la práctica. Luego, este estudio resulta bastante enriquecedor para nuestro proyecto pues el foco central es la actitud que tienen los profesores respecto a reinventarse y mejorar su práctica docente aprendiendo cosas nuevas, lo cual nos hace entender que las oportunidades para el desarrollo profesional docente deben ser presentadas y seguramente los docentes aprovecharán de estas.

Finalmente, continuando con el contexto local, Castañeda en 2017 realizó una investigación, donde esperaba explorar las percepciones del profesor después de experimentar el entrenamiento entre pares, tanto los aspectos negativos y positivos que podrían afectar su desarrollo profesional. Entonces, el estudio fue realizado en una universidad privada entre colegas, bajo el paradigma cualitativo y haciendo una investigación acción. Concluyó que, las percepciones de los maestros con respecto a la observación y retroalimentación de la clase antes del entrenamiento creían que, aunque pueden usarse como un proceso para aprender, el observador debe ser considerado con la experiencia del maestro. Sin embargo, después la percepción fue considerada como una fuente de mejora, profesionalismo y reflexión sobre las propias acciones a través de otra persona con experiencia. Este estudio resulta útil para nuestro proyecto pues utilizar esta técnica está totalmente a nuestro alcance y se ha demostrado que puede ser bastante útil para el desarrollo profesional pues ayuda a entender que cosas se pueden mejorar desde nuestra práctica y la de los colegas.

Enseñanza Comunicativa de la lengua

Primero, Gómez en 2010 en el contexto nacional realizó un estudio donde se buscaba sensibilizar a los profesores de inglés sobre las fortalezas y debilidades metodológicas que los libros de texto tienen principalmente en la competencia comunicativa. La investigación fue realizada a través de un análisis a diferentes libros de texto, bajo un paradigma mixto como estudio de caso. La investigación concluyó que, el intento de diseñar mejores libros de texto en inglés debería continuar pues estos materiales deben ayudar a los alumnos a usar un lenguaje auténtico sobre una base comunicativa y que hasta ahora, los libros de texto de EFL aún no han incluido más práctica comunicativa para mejorar efectivamente esta competencia. Este artículo resulta útil, pues puede ayudarnos en la crítica de cómo ciertos materiales no toman en cuenta la competencia comunicativa y hacen que esta sea más débil, en vez de fortalecerla, así mejorar los materiales que pensamos implementar o simplemente repensar los objetivos que buscamos con ese material específico.

Segundo, desde el contexto internacional tenemos a Feryok en 2008 quien llevo a cabo un estudio donde se analizan los conocimientos pronunciados y las prácticas observadas de un maestro de inglés en una escuela estatal de Armenia, un país en Europa y cómo su comprensión del contexto de enseñanza influyó en sus prácticas. El estudio hace parte del paradigma cualitativo y es un estudio de caso que se realizó en una escuela estatal de Armenia. El estudio concluyó que, las visiones cambiantes del docente pueden estar vinculadas al deseo de enseñar comunicativamente sin tener las herramientas o el contexto teórico suficiente, lo que lleva a proponer actividades que no pueden ser completadas. Este estudio puede mostrarnos como la falta de claridad en lo que es la enseñanza comunicativa de la lengua puede afectar la práctica docente, aun cuando creamos que las estrategias utilizadas son las correctas para promover esta competencia, y esto puede dar valor a nuestro proyecto, pues todo debe tener una fundamentación teórica.

Tercero, Kim A-Ya, en 2014 realizó una investigación que buscaba principalmente examinar cómo las creencias de enseñanza de los instructores de inglés como lengua extranjera (EFL) afectaron no solo su instrucción sino también las prácticas de evaluación. Este estudio fue realizado en Colombia a nueve docentes de universidades, bajo un paradigma mixto de estudio de caso. Concluyó que, para aumentar la motivación de los estudiantes, los maestros deben esforzarse para desarrollar materiales de contenido que sean percibidos como relevantes, la selección de materiales de contenido apropiados indudablemente involucrará a los alumnos en sus lecciones. A pesar de que la idea de hacerlo con docentes de universidad es alejada de nuestro propio proyecto. Este estudio puede ser útil, pues reveló la forma en que los docentes perciben el método comunicativo y estas consideraciones podemos tenerlas en cuenta para formular nuestro proyecto.

Luego, en el contexto internacional Sanmuganathan en 2020 realizó un estudio donde el objetivo principal fue explicar el vínculo entre la gramática y la competencia comunicativa, además de investigar el conocimiento que se tiene del término competencia comunicativa y de lo que incluye, así como el papel percibido de la gramática en el proceso de enseñanza del idioma inglés. Este estudio se realizó en la universidad de Jaffna con estudiantes, fue realizado bajo el paradigma mixto y es un estudio de caso. Este concluyó que, la enseñanza de la gramática en las clases de inglés es inevitable porque la competencia comunicativa enfatiza la competencia gramatical para generar expresiones que sean gramaticalmente correctas con una comunicación significativa real, por lo tanto, los docentes y los estudiantes deben estar preparados a enseñar esta parte y aprenderla. Este proyecto está enfocado en el inglés como segunda lengua, sin embargo, resulta útil en nuestro proyecto pues nos da una relación necesaria entre la competencia comunicativa y la competencia gramatical que a pesar de ser ampliamente cuestionada no debe ser dejada a un lado, pues esta nos asegura que la comunicación será entendida de la forma que se espera.

Después, Guevara y Ordoñez en 2012 realizaron un proyecto donde el objetivo fue describir las actuaciones que los maestros de estudiantes de jardín desarrollaron según el plan de estudios, cómo lograron autenticidad en ellos, y su impacto en la actitud de los estudiantes hacia la clase de inglés y en su aprendizaje. Este estudio fue realizado en una institución privada en Colombia, hace parte del paradigma cualitativo y es un estudio de caso. El resultado de este

estudio es, que la implementación de actuaciones auténticas conduce a una mejora considerable de las habilidades orales, representadas principalmente en el intercambio de información a través de preguntas y respuestas, siguiendo instrucciones, interpretando canciones y hablando sobre historias. Teniendo en cuenta que nuestro proyecto está enfocado a docentes y estudiantes de primaria, este documento puede ser bastante útil ya que no habla sólo de material, sino también de inglés y además de la práctica docente que permite buenos resultados. Por lo tanto, este proyecto nutre de forma favorable el nuestro.

Finalmente, Safraz y Tariq en 2015 desde el contexto internacional llevaron a cabo un proyecto donde se buscaba analizar las percepciones de los profesores y alumnos de la metodología de enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT por sus siglas en inglés) en el entorno de aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL por sus siglas en inglés). Este estudio fue realizado a estudiantes de inglés del primer semestre del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Computación en Islamabad, Pakistán, fue desarrollado bajo un paradigma cualitativo y es un estudio de caso. Concluyó que, las percepciones de los profesores y los alumnos muestran tendencias alentadoras hacia la integración de CLT en CALL. La integración de CALL en el marco comunicativo proporcionó a los estudiantes libertad sobre su aprendizaje y provocó en ellos un alto sentido de responsabilidad que hizo de su aprendizaje un proceso significativo. Este estudio resulta conveniente para nuestro proyecto, pues analiza la perspectiva tanto de profesores como de estudiantes cuando se integra el CLT y la tecnología para la enseñanza del inglés, factor que podemos tener en cuenta en el momento de diseñar estrategias educativas.

Bilingüismo en Colombia

Primero, Lastra en 2009 hace este estudio para exponer las percepciones que se tienen sobre bilingüismo en un contexto específico donde el plan de acción que siguen es el que ellos crearon. Este estudio fue realizado en un contexto nacional, una de las escuelas privadas más importantes de Ibagué, San Bonifacio de Las Lanzas bajo el paradigma cualitativo a modo de estudio de caso para identificar las percepciones se utilizaron instrumentos como entrevistas y cuestionarios para entender mejor la perspectiva. Entonces, el estudio concluyó que, el bilingüismo debe ser una construcción de toda la comunidad para establecer objetivos comunes y que aprender un es más efectivo cuando estudiantes toman riesgos sin sentirse amenazados. Luego, este estudio alimenta nuestro proyecto pues nos demuestra diferentes factores que debemos tener en cuenta a la hora de crear nuestra política.

Segundo, Usma en 2009 nos demuestra a través de su estudio que los procesos de exclusión y estratificación se ven favorecidos a través de la escolarización gracias a la introducción de nuevos discursos, políticas y prácticas, entre ellos podemos encontrar la implementación de políticas de bilingüismo. Entonces, a través de una investigación documental Usma realizó una fuerte crítica a los procesos propuestos en estas políticas. Entonces, como conclusión el estudio llama a la reflexión sobre el papel crucial y la responsabilidad social y ética que los formuladores de políticas, los docentes, así como investigadores tienen en la promulgación de estas. Además, este análisis busca crear conciencia sobre las múltiples implicaciones de enseñar y aprender un idioma dentro de la llamada "economía del conocimiento". Por lo tanto, a pesar de ser un crítica a estas políticas nutre nuestro proyecto cuando lo vemos desde la perspectiva de una persona que busca criticar cosas que no le parecen acertadas, así podemos tomar muchas de estas consideraciones y hacerlas propias en el momento de formular nuestra propia política.

Tercero, Mesa en 2009 nos habla de la autonomía que requiere el aprender una lengua y cuál es el rol de los docentes, los padres y los estudiantes cuando de autonomía se trata. Entonces, el proyecto identificó qué tipo de estrategias se utilizan en zonas rurales para promover el bilingüismo y analiza los roles de los implicados para volver la educación más autónoma a través de una serie de estrategias. Este estudio fue realizado en un contexto nacional, en una escuela secundaria en Maripí, Boyacá con estudiantes de décimo grado, hace parte del paradigma cualitativo y es una investigación acción pues se proponen diferentes estrategias para promover la autonomía. En conclusión, en entornos autónomos, tanto los docentes como los estudiantes son participantes activos del proceso de aprendizaje, pero se

pretende ir más allá al involucrar a los padres, pues son ellos quienes están en contacto constante con sus hijos. Entonces, este estudio sustenta nuestro proyecto, pues nos ofrece una nueva visión de cómo se puede promover el bilingüismo en zonas rurales a través de la autonomía y con el constante contacto con los padres que usualmente no son tenidos en cuenta pero que cumplen un rol fundamental.

Entonces, Fandiño, Lugo y Bermúdez (2012) realizaron un análisis local de los retos del programa nacional de bilingüismo (PNB) donde se buscaba identificar las ventajas y desventajas que el programa tiene, para esto ellos presentaron dos retos principales, “La formación bilingüe de los estudiantes colombianos” y “La educación bilingüe de niños”. Entonces, hicieron una documentación teórica de las diferentes estrategias que se han implementado, por medio de una investigación cualitativa que seguía el diseño de una investigación documental. La conclusión de este estudio fue, que la implementación de una política sobre bilingüismo debe implicar una reflexión seria sobre las implicaciones formativas y curriculares de la adquisición de la competencia comunicativa. Este artículo es útil para el presente proyecto pues nos hace cuestionarnos sobre la efectividad del PNB, la forma en la que fue implementado y los diferentes retos con los que deberíamos aprender a lidiar. Además, presenta algunas fortalezas que podemos tener en cuenta a la hora de realizar nuestra propia política.

Después, Correa y González en 2016 nos proporcionan una visión crítica de los cuatro programas de bilingüismo que el gobierno ha lanzado desde 2004. Además, el artículo presenta algunas conclusiones y recomendaciones para el diseño y la implementación de políticas de lenguas en Colombia. Luego, el artículo en una investigación documental que hace parte del paradigma cualitativo, donde empezaron a revisar de forma profunda los diferentes programas de bilingüismo propuestos. Entonces, concluyen que el gobierno colombiano parece haber adoptado una visión burocrática de la formulación de políticas de lenguas, sin tener en cuenta las opiniones de los responsables de implementar la política, como los docentes y los formadores de docentes, lo cual nos lleva a pensar que es necesario incluir a las personas que tendrán que implementar la política en el desarrollo de la misma. Por último, este artículo alimenta el presente estudio pues nos da una visión general de las diferentes políticas que han sido implementadas y unos comentarios específicos de porque no han sido suficientes para cumplir sus objetivos, además de unas recomendaciones para la creación de políticas de lenguas algo que puede ser bastante útil considerando el foco de nuestro proyecto.

Finalmente, tenemos con el estudio de caso realizado por Fajardo y Miranda en 2018, donde se realiza una indagación con el fin de identificar las percepciones que tienen los docentes sobre el PNB para así entender sus opiniones ya que son ellos quienes deben implementarlo. Este estudio se realizó bajo un paradigma cualitativo a modo de estudio de caso, fue realizado en el municipio de Sogamoso en Colombia, en instituciones públicas tanto rurales como urbanas. Los resultados, nos muestran que los docentes tienen un auténtico interés en la implementación de la PNB dentro de sus instituciones. Sin embargo, piden que exista un proyecto liderado por la administración municipal en el que sus voces sean válidas al momento de tomar decisiones sobre lo que es más adecuado para sus propias comunidades de aprendizaje. Esta investigación está relacionada con el proyecto, pues nos muestra la necesidad que existe de incluir la perspectiva de los profesores dentro del desarrollo de un programa que van a tener que seguir, indaga cuestiones como la motivación, la percepción que tienen del plan y sus propias sugerencias. Además, al ser realizado en un municipio puede darnos una idea específica de nuestro propio proyecto que también será realizado en un área rural.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar los efectos que genera la implementación de un esquema de mentoría en el desarrollo profesional de los profesores de EFL como en el aprendizaje en el proyecto Hand-in-Hand

Objetivos Específicos

1. Identificar necesidades relacionadas con los procesos de aprendizaje y enseñanza de EFL en la comunidad de la escuela IED Rafael Pombo.
2. Analizar las prácticas pedagógicas del docente para comprender cómo se articulan los procesos de aprendizaje y enseñanza de EFL.
3. Diseñar un esquema de formación de profesores que promueva el aprendizaje y la enseñanza de EFL tanto en profesores como en estudiantes.
4. Evaluar la implementación del desarrollo profesional de los profesores de inglés como lengua extranjera y el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del proyecto mano a mano.
5. Difundir el alcance del proyecto mano a mano tanto a la escuela como a la comunidad científica.

MARCOS DE REFERENCIA

A continuación, se presentarán los conceptos teóricos que cimientan el desarrollo de la presente investigación, seguido de los sub-constructos que componen los mismos. Los tres conceptos principales de esta investigación son: Desarrollo Profesional Docente, el cual tiene como sub-constructos: Profesores No Bilingües que Enseñan Inglés y Competencias Pedagógicas, luego, se encuentra el constructo Bilingüismo en Colombia y sus sub-constructos son: Perspectivas locales en Inglés como Lengua Extranjera y Lineamientos Curriculares Nacionales; como último constructo se halla: La Enseñanza de Lenguaje Comunicativo la cual tiene como sub-constructos: Enseñanza y Evaluación del Inglés para Jóvenes Estudiantes y Campo de Materiales Didácticos. Finalmente, exponiendo los constructos y los sub-constructos que componen esta investigación, se procederá a enlazar estudios previos realizados por investigadores de otras instituciones a nivel nacional e internacional.

Desarrollo profesional docente

Recientemente la creciente importancia del desarrollo profesional docente ha aumentado. Las políticas y reformas educativas que buscan este desarrollo han sido vistas como pilares que pueden conducir a la mejora y la efectividad de los procesos académicos dentro de las instituciones. Esto, ha producido cambios en los currículos, contenidos, estructura y fundamentos en cuanto a la formación inicial de un docente. Pero también, este creciente interés y cambios que se han producido buscan que los docentes que ya están ejerciendo sigan con su proceso de desarrollo y crecimiento profesional. Sin embargo, hay serios problemas en las instituciones relacionados con el perfil de los docentes, organización, planificación y conducción del sistema formador (Vezub 2007). Pero este constante cambio que se está produciendo en nuestras sociedades hacen que el desarrollo profesional sea una necesidad de cualquier profesión incluidos los docentes. Es por esto, que como lo mencionan autores como (Marcelo 2009) el desarrollo profesional docente es una herramienta indispensable en el proceso de mejora escolar.

Se ha dedicado literatura a este tema y las definiciones que han surgido durante los últimos veinte años son variadas y cada una de estas ponen énfasis en diferentes aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Por ejemplo, Díaz (2009) lo define como un proceso de crecimiento, cambio y mejora producida a lo largo de la vida profesional de las personas que se dedican a la labor educativa. Por otra parte, otros autores como Bredeson (2002) lo define como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica”. Otros como Fullan (1990, p3.) mencionan que “el desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”. Sin embargo, es importante mencionar que este desarrollo representa más que un proceso informativo ya que este implica un proceso de adaptación a los cambios de la sociedad con el propósito de mejorar las actividades instruccionales, actitudinales de los docentes y el rendimiento de los estudiantes (Heideman, 1990). Así que, el análisis de lo mencionado anteriormente nos permite concluir que el desarrollo profesional docente está relacionado con el aprendizaje; promueve procesos de desarrollo de capacidades para el mejoramiento de las prácticas; ofrece oportunidades para el cambio y la transformación de las prácticas pedagógicas; y enfatiza la importancia de la adaptación a los retos que traiga consigo la sociedad.

Por otra parte, el desarrollo profesional docente ha sido entendido en las políticas educativas como un elemento central en el proceso de mejoramiento de la educación. De hecho, los programas desarrollados para producir estas mejoras en América Latina desde los años 90 han incluido dentro de las iniciativas el fortalecimiento de las competencias docentes que están en actividad, pero también de los futuros docentes (Vezub 2007). Sin embargo, como menciona este mismo autor, en un informe que muestra de PREAL mencionan que tras los logros obtenidos por medidas propuestas para la mejora de la educación en el año 1998 se concluyó que:

En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad.

Lo cual deja ver la problemática el bajo nivel de impacto que tienen estos programas de desarrollo docente por problemáticas como la organización institucional, aspectos curriculares, los modelos y enfoques de formación y los profesores de formación docente. Es por esta razón, que los programas de desarrollo docente son de suma importancia para la mejora de la educación en América Latina.

Es por esta razón, que resulta indispensable entender y fortalecer el desarrollo profesional docente como un proceso imperativo en que las instituciones educativas deben trabajar, crear y fomentar ya que estos programas pueden implementarse. Sin embargo, para que estos procesos lleguen a ser efectivos es necesario que estos están caracterizados por diversidad de ideas, gente y prácticas de apoyo (Loucks & Horsley, 1987). Adicional a esto, para el desarrollo efectivo de estos programas se debe tener en cuenta aspectos como la vinculación del desarrollo profesional con el aprendizaje estudiantil, se deben proporcionar procesos de aprendizaje y prácticas dentro de un marco de referencia de aprendizaje, incorporar evaluación tanto para el desarrollo profesional como el logro de las metas propuestas dentro del programa y garantizar que a reflexión y planificación a futuro sean parte del ciclo del desarrollo profesional docente como es mencionado por Broad & Evans (2006). Por último, es muy importante analizar las tendencias de cambio en los programas de desarrollo profesional docente, como lo muestra en la siguiente tabla, para que este proceso sea más efectivo y tenga mayor impacto dentro de un contexto educativo y dentro de la práctica diaria de los docentes en sus lugares de trabajo.

Dominio del idioma para profesores de idiomas.

Determinar el nivel requerido de dominio del idioma para los profesores de idiomas en diferentes niveles educativos es un desafío que muchos países, ciudades e instituciones han enfrentado en los últimos años. Debido al aumento de las demandas globales en términos de aprendizaje de inglés para estudiantes y profesionales, la necesidad de dominar este idioma ha llevado a las personas a buscar alternativas que ofrezcan un aprendizaje rápido y eficiente que les permita acceder a oportunidades de estudio y trabajo.

Por lo tanto, las instituciones han tenido problemas para diseñar y ofrecer programas que sean competitivos y atractivos para un público tan exigente. En el caso de nuestro país, se ha diseñado un Plan Nacional de Bilingüismo, dado que "aprender un idioma extranjero es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes" (Plan Nacional de Bilingüismo, p. 8).

El Plan Nacional de Bilingüismo también establece que este programa tiene como objetivo ayudar a los maestros a mejorar su lenguaje y sus habilidades de enseñanza, lo que a su vez contribuirá a una experiencia de aprendizaje más exitosa por parte de los estudiantes. Del mismo modo, el plan establece requisitos específicos para instituciones y profesores de inglés que trabajan para escuelas públicas; Se supone que dichos requisitos deben ser cumplidos por todos los profesionales empleados en el sector público. Algunos de estos incluyen:

- Asegurar que todos los maestros tomen pruebas de diagnóstico para ser contratados.
- Asegurar el número de horas de contacto para la instrucción de inglés en educación secundaria (tres horas de 60 minutos a la semana).
- Garantizar al personal docente de inglés, profesionales con un B.A. solo en idiomas.
- Promover el aprendizaje del inglés desde la educación temprana (4to - 5to grado).
- Identificar y comunicar oportunidades de mejora en las instituciones públicas.

Según los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas nacionales (Pruebas Saber), los estudiantes aún están lejos de alcanzar las metas establecidas para el Plan Nacional de Bilingüismo. Además de eso, la situación actual de los profesores de idiomas en instituciones públicas en Colombia es bastante diferente a la establecida en los requisitos establecidos por el plan. En la mayoría de los casos, los maestros no están obligados a tomar pruebas de diagnóstico, un gran número de ellos que no se han graduado de un programa de preparación docente en enseñanza de idiomas y otra parte de ellos no tiene el nivel de competencia requerido para estar a cargo de enseñar la materia.

Esta situación no está ocurriendo solo en Colombia. Para la mayoría de los países subdesarrollados, la realidad es que los maestros que han obtenido un Bachillerato en Enseñanza de Idiomas deberían estar listos para embarcarse en la aventura de enseñar inglés, pero no todos lo están; incluso cuando se haya graduado de un B.A. programa esto no garantiza que estén listos para enfrentar la responsabilidad y los desafíos que implica este esfuerzo.

Renandya (2018, citado en Yusuf y Novita 2020) declaró que “no hay pautas claras sobre qué nivel de dominio del idioma debe tener un maestro para que pueda enseñar el idioma inglés en las escuelas formales y no formales. Además, no existe una capacitación específica para ayudar a los maestros a alcanzar un cierto nivel de competencia”. Teniendo en cuenta las condiciones actuales que enfrentan los profesores de idiomas de las escuelas públicas en nuestro país, se puede decir que existe incertidumbre con respecto a los niveles esperados de dominio del idioma y las habilidades que deben tener, ya que no hay documentos disponibles de entidades como el Ministerio de Educación o las Secretarías de Educación que establecen estándares específicos.

Para comprender más claramente qué profesores de inglés deben ser contratados como maestros de escuelas públicas, hay un concepto clave que debe explorarse. ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros) en el documento llamado “Descriptores de rendimiento para estudiantes de idiomas” define la competencia como:

“La capacidad de usar el lenguaje en situaciones del mundo real en una interacción espontánea y un contexto no ensayado y de una manera aceptable y apropiada para los hablantes nativos del idioma. La competencia demuestra lo que un usuario de idiomas puede hacer independientemente de dónde, cuándo o cómo se adquirió el idioma” (p. 7, 2015).

Sin embargo, el dominio del idioma para los profesores de idiomas debe ir más allá de poder mantener una conversación o desempeñarse bien en un contexto específico. Un maestro de inglés necesita conocer las estructuras del lenguaje en detalle, tener una amplia gama de vocabulario y, sobre todo, debe tener una comprensión mucho más profunda del lenguaje estructural y funcional tanto que pueda explicarlo a las personas interesadas en usar el inglés para diferentes propósitos.

“Para el profesor de lenguas extranjeras, el conocimiento de la materia tiene una serie de componentes. Estos incluyen el conocimiento de la teoría de adquisición del segundo idioma, el conocimiento pedagógico, el conocimiento curricular y curricular y el conocimiento cultural, así como la competencia de los maestros en el idioma de destino y la conciencia de la estructura y las características del idioma de destino” (Pachler, Evans y Lawes 2007 como se cita en Richards et al 2013).

La importancia de la competencia lingüística se debe priorizar para los objetivos de desarrollo profesional de los docentes. Para que los maestros ganen lo que se podría llamar “confianza profesional” y se conviertan en “maestros sobresalientes de idiomas extranjeros” (Shin 2008: 59 como se cita en Richards et al 2013), un maestro de inglés debería sentir que su dominio del idioma es suficiente para tener una comprensión profunda de sus funciones y sus estructuras para que puedan explicárselo a otros de manera transparente y completa.

Wulyani y Coxhead (2019) afirman que “... en países donde el inglés no se usa fuera del aula de EFL, como Indonesia, el dominio del idioma inglés de los maestros de EFL puede disminuir con el tiempo, a menos que tengan oportunidades regulares de entrada y salida centradas en el significado, en un nivel apropiado” (p. 264). Esto se conecta con lo que aún falta en términos de las demandas que el Plan Nacional de Bilingüismo de Colombia afirma son sus objetivos, ya

que todavía no hay iniciativas claras que garanticen que el número total de profesores de inglés contratados para el sector público reciba oportunidades de desarrollo profesional tanto en términos de habilidades pedagógicas y dominio del idioma.

En el estudio realizado en Indonesia por Wulyani y Coxhead (2019), también se concluyó que “los maestros en servicio con largos años de servicio tendían a tener un vocabulario académico, competencia en lectura y competencia en escritura más bajos que aquellos que tienen años de servicio más cortos” (P. 267). Por lo tanto, es imperativo establecer programas que apoyen a los maestros en servicio para mejorar su competencia y continuar desarrollando habilidades que los hagan profesionales más competitivos y eficientes.

Enseñanza del inglés por parte de docentes no bilingües

Uno de los temas más llamativos de la educación actual en Colombia es la formación bilingüe en inglés de los estudiantes. Además, la globalización ha ejercido una fuerte presión sobre los sistemas educativos para promover los espacios multiculturales, haciendo hincapié en la adquisición de una segunda lengua. No obstante, es importante conocer primero la importancia de la lengua en la labor docente. Así, Fillmore y Snow (2000), establecieron cinco razones al respecto: utilizar la comunicación para una enseñanza eficaz, comprender la asociación entre el lenguaje y el aprendizaje, identificar las aptitudes y habilidades en los niños, fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, y establecer dinámicas de socialización para crear ambientes empáticos. De lo anterior, se puede determinar la pertinencia del lenguaje en cualquier práctica de enseñanza, independientemente de la asignatura de experticia del docente.

Ahora bien, Colombia tiene una realidad educativa particular en lo que respecta a la enseñanza de idiomas y es que en la mayoría de las regiones del país los estudiantes no cuentan con profesores bilingües que puedan impartir clases de inglés. Por ejemplo, en el modelo educativo Escuela Nueva (Gaviria, 2017), es común tener clases multigrado y profesores que pueden abordar más de tres asignaturas, incluido el inglés. Con base en ello, se plantea la problemática del bilingüismo español-inglés en el país; de hecho, según el MEN (2006) citado por Solarte y Guerrero (2008), la cantidad de horas dedicadas al aprendizaje de idiomas extranjeros en los sistemas educativos de la Unión Europea tienen un promedio de 9 horas semanales en comparación con el promedio de tres horas semanales que se dedican desde sexto hasta undécimo grado para el aprendizaje del inglés en Colombia. Además, el componente metodológico de las clases no es ampliamente conocido ni implementado por los profesores, como se mencionó anteriormente, muchos de ellos no cuentan con una formación formal para la enseñanza de un segundo idioma y por lo tanto no poseen componentes tales como: la definición de los conocimientos previos y las habilidades lingüísticas necesarias para el éxito de los estudiantes y el uso de enfoques para la enseñanza de una segunda lengua (Solarte y Obando, 2008b). Por lo tanto, es notable la cantidad de desafíos que tiene Colombia para cubrir las necesidades de los maestros no bilingües que enseñan inglés en la nación.

Por lo tanto, surge como requisito primordial la capacitación de maestros no bilingües para satisfacer las necesidades de los estudiantes de inglés. Para ejemplificar esta problemática, la preparación bilingüe de los maestros de todas las asignaturas se ha convertido en una preocupación creciente en los Estados Unidos debido a la constante migración de personas al país. De hecho, uno de cada cuatro niños en los Estados Unidos proviene de otro país, lo que ha representado un desafío en términos lingüísticos para la educación así como la formación de profesores no bilingües para atender las necesidades de los estudiantes de inglés (ELL por sus siglas en inglés). A pesar de la diferencia en la perspectiva bilingüe, Samson & Collins (2012), identificaron: “la participación de los organismos de acreditación y las agencias estatales” (p. 21), como el componente previo para orientar los programas de preparación de maestros para responder a las realidades educativas y lingüísticas del país.

Dicho esto, es preciso comprender los diferentes planes y proyectos propuestos en Colombia para atender los propósitos bilingües español-inglés del país. Así, en 2004 surge el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), que terminó con la creación de talleres impartidos a más de 4.300 profesores en Colombia, así como con la elaboración del folleto Normas básicas de competencias en lenguas extranjeras: Inglés (Gómez, 2017). Posteriormente, en 2010 se estableció el Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014, con el

propósito principal de mejorar las habilidades comunicativas en inglés de los ciudadanos colombianos, a lo cual se sumó la Ley 1651 de 2013 enfocada a la necesidad de aprender una lengua extranjera (Gómez, 2017b). Ahora, en 2014 se constituyó el Plan Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025, que luego de cinco meses de ser implementado, cambió su nombre a Colombia Bilingüe 2014-2018. De acuerdo con las estadísticas de este programa nacional, hacia el año 2015 se determinó lo siguiente: "Se desconoce la situación real de los maestros pero se estima que entre el 63% y el 86% tienen un nivel inferior a B2" (MEN, 2015). De hecho, en el peor de los escenarios se estimó que el 63% de los profesores de inglés en Colombia tienen un nivel A1, lo que a su vez se articularía con el gran número de profesores no bilingües que imparten clases de inglés en el país.

De tal manera, es evidente la ausencia de esquemas de formación y desarrollo profesional para los maestros no bilingües. De hecho, como mencionaron Gómez y Guerrero (2018): "las políticas lingüísticas en Colombia no han sido diseñadas para considerar las necesidades, deseos y experiencias de las personas directamente involucradas en su aplicación" (p. 52). Es más, los programas de formación docente para la enseñanza de lenguas se centran en los maestros bilingües, sin tener en cuenta que la realidad educativa en muchas regiones de la nación es completamente diferente, especialmente en las zonas rurales. Para ejemplificar lo anterior, en el programa Colombia Bilingüe (CB) se consideró la formación de 15.300 profesores de inglés de secundaria del sector oficial (MEN, 2016). Sin embargo, no existen cifras oficiales sobre el número de maestros no bilingües incluidos en el programa; en realidad, no existen cifras a nivel nacional del número de estos docentes y por lo tanto, no hay un panorama claro de un plan que pueda responder a este fenómeno educativo. Por lo tanto, es imperativo incluir a los maestros multidisciplinarios y no bilingües en los proyectos, políticas y programas relativos a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que son contribuyentes clave para el logro de una educación bilingüe.

Del concepto de competencia a las competencias pedagógicas

El concepto de competencia es polisémico y se trabaja en diferentes áreas. Existen dos perspectivas cognitivistas; la primera asocia la competencia a la teoría de las inteligencias múltiples (Stenberg, citado por Montenegro & Alarcón, 2012, p. 10) y la segunda a la representación de la realidad dividida en conocimiento declarativo y procedimental (Gagne, citado por Montenegro & Alarcón, 2012, p. 10). Se utiliza también en el análisis del discurso pedagógico en procesos de "recontextualización" y de "incorporación" (Contreras, 2012, p. 23).

La competencia en educación se ha posicionado como "saber hacer en contexto" (Montenegro & Alarcón, 2012, p. 14; Soto, 2008 pp. 51-61); se ha utilizado ampliamente en el diseño de pruebas, como las realizadas por el Icfes (2017) para evaluar las competencias pedagógicas (enseñar, formar, evaluar); y en el diseño de proyectos educativos formales, como el de Unipanamericana (2018) en el que los estudiantes desarrollarán competencias.

El concepto se extiende al de competencias pedagógicas al definir las como "saber hacer del docente en el contexto de la institución educativa" (Montenegro & Alarcón, 2012, p. 14) y como la "capacidad para dirigir de forma acertada los procesos educativos orientados a la formación integral de los alumnos" (Montenegro & Alarcón, 2012, Presentación párrafo 2). Estos mismos autores mencionan el conjunto de saberes y habilidades que caracterizan al profesional docente: conocimiento del servicio educativo, la pedagogía y la didáctica, las habilidades comunicativas y metodológicas y el dominio del campo específico de trabajo (Montenegro & Alarcón, 2012, pp. 14-15).

Pero ¿cómo se define el concepto competencia pedagógica en el campo del desarrollo profesional para docente de inglés como lengua extranjera? Según Nugroho (2018, p. 75), está relacionado con la aptitud docente para la evaluación, el currículo, los materiales y las habilidades pedagógicas; distingue esta de la competencia profesional asociada al dominio de la lengua inglesa. Sugiere que ambas competencias se deben desarrollar en un programa de formación profesional para docentes de inglés como lengua extranjera en Indonesia (p. 80). Apriliyanti (2018, pp 11-18) agrega que junto a las competencias pedagógica y profesional se encuentran las competencias personal y social,

la primera relacionada con la personalidad y el rol ejemplarizante, y la segunda relacionada con la capacidad de interactuar y comunicarse con los otros.

Bilingüismo en Colombia

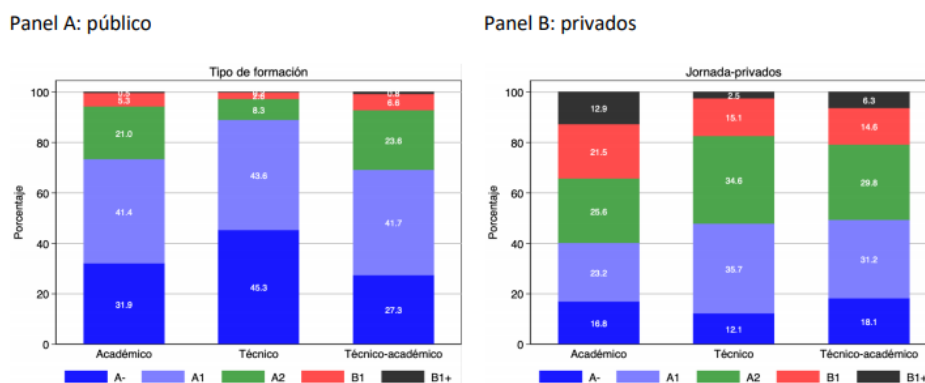
A partir de lo anterior, Núñez, Téllez y Monroy (2017) hacen un análisis de cómo está el bilingüismo en el país entre cuatro ciudades Bogotá, Cali, Bucaramanga y Medellín, a partir de las pruebas ICFES, en donde mencionan lo siguiente:

Por niveles de desempeño, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Bogotá presenta 2,1 puntos porcentuales (pp) más de estudiantes en nivel B1 que Cali y 4,4pp que Medellín, pero 2,6 pp menos que Bucaramanga. Es decir, que de 92.535 potenciales bachilleres de Bogotá que presentaron la prueba Saber 11 en el 2018, 11.372 logran nivel B1; y 5.295 el máximo nivel que evalúa la prueba, B1+. (p. 10)

Además, realizan una comparación de cómo la educación privada tiene un alto porcentaje de nivel de lenguaje y como la educación pública no, incluyendo que la última tiene una sobrepoblación en cuanto a la matrícula, afirmando que el crecimiento supera el 13%

Sin embargo, los resultados promediados en inglés son muy bajos para los colegios públicos (52 puntos) respecto de los privados (60 puntos), pese a que los privados son más heterogéneos entre sí. Con lo anterior, al comparar a los colegios públicos de Bogotá respecto de sus pares en ciudades de referencia (Ver gráfico 4) se tiene que Bogotá concentra la menor proporción de estudiantes en nivel B1 y B1+ (6.1%) mientras que el 41,4% alcanza un nivel A1.

Gráfico 4: Desempeño por tipo de formación del colegio



Fuente: Fedesarrollo con base en ICFES

Fuente: adaptado de Núñez, Téllez y Monroy (2017)

Por lo tanto, es importante resaltar que el nivel de inglés en el país no es el mejor, pero en comparación con las cuatro ciudades, Bucaramanga estima un porcentaje alto entre las otras tres. Además, la educación pública tiene un bajo nivel del idioma inglés, lo que genera que los estudiantes no sean bilingües o si lo son no en mayor medida como lo estipula el CEFR en el Plan Nacional de Bilingüismo, en cambio en la educación privada el porcentaje es mayor. No obstante, es un problema que seguirá apareciendo como reto para la educación ya que existe una gran brecha entre lo privado y lo público.

Es importante mencionar que Colombia es un país reconocido por su plurilingüismo y la multiculturalidad de las lenguas y las culturas indígenas que este país posee, pues Púlido (s.f) afirma que Colombia tiene alrededor de 88 grupos étnicos en todo el territorio nacional, en donde se imparten más de una lengua por comunidad y la usan para fines culturales, se encuentran 75 lenguas amerindias (Arango & Sánchez, 2004, p. 222, citado por Pulido), dos lenguas criollas y el romaní (lengua de los ROM). Estas lenguas se hablan diariamente y son parte de la vivencia

cultural de las etnias que las poseen. Así, Colombia es bilingüe a partir de las comunidades indígenas del país, sin embargo, es un bilingüismo invisible, ya que estas lenguas son minoritarias y no son usadas para la comunicación y la globalización exige un interés distinto, no obstante, hacen parte de la identidad cultural.

Desde una mirada en el contexto colombiano de lo que se refiere el bilingüismo Contreras (2012) menciona que el bilingüismo en Colombia ha girado en torno el español-inglés, gracias a la globalización y el uso que se le da al inglés. Además, el MEN (2006) a partir del documento, estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, plantea que “el bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona” (citado por Contreras, 2012). Es así como la comunidad indígena es considerada como bilingüe, pero se sigue privilegiando el idioma inglés. Asimismo, el bilingüismo se sostiene de la enseñanza y aprendizaje del inglés, en donde el foco principal es la inserción global, productividad y competitividad (Moreno, 2009, citado por Ospina, 2020.). Entonces, desde la perspectiva del contexto educativo de Colombia, es notable como el bilingüismo se ha visto identificado a partir de la globalización y el aprendizaje de un idioma mayoritario.

Lineamientos curriculares

El MEN desarrolló el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) 2014 como estrategia para la mejora de los niveles educativos de básica, media y superior, en el aprendizaje y la comunicación del inglés como lengua extranjera. Su objetivo es tener 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 (MEN, 2006, p. 6). Por otra parte, menciona que a partir del año 2019 todos los estudiantes egresados de las instituciones educativas culminen con un nivel intermedio (B1). Incluyendo, que los docentes deberían obtener un nivel intermedio avanzado (B2) según el CEFR (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012). Sin embargo, esta estrategia no se ha implementado correctamente, pues aún es notable la falta de recursos, salones sobre poblados, restricción de horas son uno de los factores que inhabilitan el óptimo desarrollo del PNB (Sánchez y Obando, 2008, citado por Fandiño, Bermúdez y Vásquez, 2012). De igual manera, Guerrero (2008), Sánchez y Obando (2008) y Cárdenas (2006), indican que:

es necesario lograr tener una mayor coherencia entre los propósitos y fundamentos del PNB y las diversas realidades nacionales en donde se evidencia una desigualdad de oportunidades educativas entre el sector público y privado, entre la educación rural y la urbana, entre poblaciones indígenas o poblaciones desplazadas por citar solo algunos ejemplos. P. 15

Por un lado, para garantizar y analizar el nivel del estudiante en cuanto al lenguaje se toma como referencia el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR por sus siglas en inglés) en el que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje y a lo largo de su vida. (MEN, cultura, deporte, 2002). Pues, el marco mantiene 6 niveles desde el A1 (principiante) hasta el C2 (nativo) y según el

PNB se espera los siguientes resultados:

Tabla 1. Niveles de lengua esperados en el PNB

Población	Nivel de lengua meta
Estudiantes de grado 3° de educación básica primaria	A1 (Principiante)
Estudiantes de grado 7° de educación básica secundaria	A2 (Básico)
Estudiantes de grado 11° de educación básica media	B1 (Preintermedio)
Egresados de Educación Superior	B2 (Intermedio)
Egresados de carreras en lenguas extranjeras o afines	C1 (Avanzado)
Docentes actuales de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2 (Básico)
Docentes de inglés	B2 (Intermedio)

Fuente: Adaptado de Altablero (2005) citado por Cárdenas y Miranda (2014)

Asimismo, es una herramienta que permite a los docentes diseñar cursos basados en los niveles de los estudiantes. Además, es un referente que ha sido elaborado por mucho tiempo y que generará una gran ayuda en el aprendizaje de lenguas extranjeras, de la misma manera, Cely (2007) menciona la importancia del CEFR en el PNB: Se necesitaba un documento referente, el cual no existe en el país... El Ministerio encontró en el MCER un documento orientado, flexible, adaptable a nuestro contexto colombiano, completo, suficientemente investigado, utilizado en el mundo en general y en el contexto latinoamericano en particular, que finalmente se ha constituido en el referente del Programa de Bilingüismo (Cely, 2007, p. 17, citado por Quintero y Pinzón).

Por lo tanto, el referente europeo ha permitido generar una gran ayuda en el desarrollo curricular de contenido en las instituciones enfocados en los niveles de la lengua y en el proceso de evaluación.

Por una parte, el MEN ha establecido mallas de aprendizaje de inglés sugeridas para transición y primaria, en el que establecen herramientas para el docente en la elaboración de contenidos curriculares que contribuyan a las metas de aprendizaje propuesto por el país. Igualmente, las instituciones educativas tienen la posibilidad de adaptar esta malla al contexto y las necesidades de la población. El currículo sugerido presenta módulos desde transición hasta grado quinto, en el que, el docente debería propiciar los siguientes temas a los estudiantes, estos son los módulos: salud y vida, convivencia y paz, medioambiente y sociedad, y por última una aldea global.

Por otro lado, existen los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (2006) que están divididos por cinco grupos de grados, de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo en el que, cada conjunto debe finalizar con el conocimiento de saber y saber hacer en el idioma al paso de cada curso, entre ellos está la competencia comunicativa, el cual abarca diferentes competencias como, 1) la lingüística, 2) la pragmática y 3) la sociolingüística, pero también permitirle al estudiante conocer otras culturas por medio de la experiencia, lo personal y habilidades y destrezas. Entonces, los Estándares Básicos de Competencias buscan orientar pedagógicamente a los maestros para el desarrollo del diseño y planeación curricular, en donde se encuentran con las metodologías de enseñanza a partir de la identificación de las necesidades, competencias y conocimientos que los estudiantes deben lograr. (Hernández y Enciso, 2017, p. 30).

Sin embargo, según Méndez (2014) se evaluaron docentes en Bogotá y Cundinamarca con el que dio resultado de que 63% de los profesores demostraron un nivel básico del dominio del inglés, lo que hace preocupante puesto que según el PNB los docentes deberían tener un nivel B2 y esto hace difícil el bilingüismo en Colombia. Por lo tanto, estos derechos juegan un papel importante en el área inglés, ya que establece el contenido que los estudiantes deberían aprender en las habilidades de escucha, lectura, escritura, conversación y monólogo y, además, permitirles a los docentes mejorar sus prácticas pedagógicas en el aula.

Finalmente, la guía 22 en 2006, tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la educación bilingüe formando estudiantes competitivos en un mundo globalizado, siendo como el primer intento de proponer logros comprensivos para la escuela, mientras se reforzaba la competencia comunicativa (Vergara, 2016, citado por Mora, Chiquito, Zapata, s.f, p 62). Además, Mora, Chiquito y Zapata (s.f) plantean que, al implementar esta guía junto a los derechos básicos de aprendizaje y el currículo sugerido, es difícil afirmar si están funcionando de manera sincrónica y si se está logrando la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Communicative language teaching CLT

Dentro de los procesos de enseñanza de una lengua extranjera, uno de los conceptos que más se ha debatido la competencia comunicativa (CC en adelante) de una lengua y su influencia en el aula de clases. La CC nace desde los cimientos del método Audio-lingue, que para los años 60's se postula como un método de aprendizaje de las lenguas extranjeras y que revolucionaría la forma en que se entendían estos procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje de inglés, por mencionar un idioma. Sin embargo, autores como Chomsky (1957) criticaban la forma estructuralista que se presentaba en este método y defendía que el aprendizaje de una lengua debía ser más flexible y mucho definitivamente más comunicativa. Así pues, autores tales como Wilkins (1972) comprendieron la necesidad de incluir unos sistemas de significados que yacen detrás del uso comunicativo del lenguaje, comprendiendo que el comportamiento de una lengua va más allá del dominio de estructuras. Esta comprensión no solo se dio gracias a este autor, por el contrario Wid-dowson (), Candlin(), Christopher Brumfit() y Keith Johnson también postularon las bases teóricas de la CC, argumentando que se debe hacer de esta el objetivo de la enseñanza de idiomas y que se deben desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas por medio del reconocimiento la dependencia del idioma y la comunicación.

Ahora bien, dicha competencia, hace referencia al concepto de la lengua, su interacción en contexto y como se condiciona por medio de los modelos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. De hecho, el autor Gumperz (1982) postuló uno de los estudios con mayor impacto en el tema, el cual define la CC de una lengua. En este libro, el autor argumenta que:

«el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional»; incluye, así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras varía en relación con otros factores. (p.58)

Como se puede observar, el autor defiende que la CC reúne diferentes principios desde lo lingüístico y lo pedagógico, ya que relaciona la necesidad de comprender que el aprendizaje de una segunda lengua no solo se debe realizar desde lo netamente gramatical, sino por el contrario, desde la relación del contexto real, dejando además en claro que los procesos de enseñanza-aprendizaje también están inmersos. Así mismo el autor Hymes (1980) se une a esta relación directa entre desarrollo lingüístico y comunicativo, complementando que necesariamente la CC es “por un lado de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme” (p.2). No obstante, y como mencionamos anteriormente, el desarrollo de la CC está ligado a los procesos pedagógicos de la enseñanza de la lengua, es allí donde emerge diferentes teorías sobre los efectos de la enseñanza de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por consiguiente, hoy en día crece la duda entre los docentes de lengua que hace referencia a sí la competencia comunicativa es igual a direccionar actividades de conversación en otro idioma o si es la ausencia gramatical en el aula. No obstante, el autor Richards (2006) menciona que la enseñanza del lenguaje comunicativo:

Puede entenderse como un conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza de idiomas, la forma en que los alumnos aprenden un idioma, los tipos de actividades de clase que mejor facilitan el aprendizaje y las funciones de los profesores y los alumnos en el aula (p.2)

Ciertamente, el aprendizaje de inglés es un proceso que puede llegar a ser complejo, mucho más cuando el estudiante no está constantemente expuesto a la lengua extranjera y además, cuando no recibe variedad de actividades de práctica, como menciona anteriormente la autor, que le permitan expresar sus ideas y opiniones de manera natural, pero que también las pueda comprender en una situación de comunicación con otros. Entonces, la enseñanza del

lenguaje comunicativo se convierte en la prioridad de enfoques como el comunicativo que difieren que términos metodológicos y teóricos de métodos como el audio-lingue y el enfoque estructural-situacional. Ahora bien, los autores Littlewood & William (1981) mencionan que el uso de enfoques comunicativos para la enseñanza de lengua nos permite comprender el lenguaje de una manera más amplia y que nos permite considerar la lengua no solo en términos de estructuras, sino en funciones comunicativas, “en otras palabras, empezamos a ver no solo las formas del lenguaje, pero además lo que la gente hace con estas formas cuando ellos se quieren comunicar entre ellos” (Littlewood & William, 1981, p.10).

Agregando a lo anterior, y como se puede percibir, la enseñanza del lenguaje comunicativo es un tema que ha rondado procesos pedagógicos por más de 40 años, donde diferentes autores han apostado al enfoque comunicativo como método principal y efectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, varias de estas teorías datan de los 70s y 80s, sin embargo, autores contemporáneos como Jacobs and Farrell (2003) han indagado en como la enseñanza del lenguaje comunicativo se transforma en un paradigma de la educación que enfocarse en el proceso de aprendizaje de la lengua y no el producto, basándose en teorías como el aula de clase centrada en el estudiante. Además, como se mencionan en Richards (2005) este paradigma ha generado ocho cambios drásticos a los enfoques de enseñanza del lenguaje y del desarrollo profesional docente en termino de autonomía del aprendiz, la naturaleza social del aprendizaje, la integración curricular, el enfoque del significado, la diversidad, las habilidades de pensamiento, la evaluación alternativa y los docentes como co-aprendices.

Enseñanza y evaluación del inglés para niños

Con el surgimiento de nuevas tecnologías, los procesos de enseñanza y aprendizaje han cambiado drásticamente. En este sentido, los procesos metodológicos y de evaluación han adquirido gran relevancia en el ámbito educativo hasta el punto de iniciar procedimientos con el objetivo de reconstruir los modelos tradicionales. Adicionalmente, las estrategias de aprendizaje aparecen como un medio para fortalecer los procesos de adquisición de una segunda lengua con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar la autorregulación considerada para mejorar su desempeño en la escuela (Dörnyei, 2005). Por lo tanto, los esfuerzos educativos se inclinan hacia la optimización y efectividad de la educación en la que los estudiantes logren desarrollar procesos de aprendizaje autónomo en los cuales el docente se convierte en un agente mediador y no determinante.

Así es como, en el campo de la enseñanza de idiomas se han propuesto una serie de modelos pedagógicos, metodológicos y didácticos para dar respuesta a las necesidades de los aprendices del inglés. Para ejemplificar lo anterior, cabe resaltar el modelo educativo que se abrevia como CLIL, el cual significa “Aprendizaje integrado del contenido y del idioma” que ha sido adoptado por distintos investigadores como término genérico (Marsh 2002). CLIL, como menciona el mismo autor, se refiere al aprendizaje de un idioma a través de cualquier tema o contenido específico en el que ambos desempeñan el mismo papel de importancia y están integrados para responder a objetivos educativos. Por ejemplo, este método es usado por un profesor de lengua extranjera enseña el idioma por medio de contenido que no está directamente vinculado a este. Asimismo, aplica para los docentes que utilizan un idioma como medio para enseñar en una asignatura. Este método ha tenido una tremenda influencia que ha comenzado en Europa pero que se ha adoptado en diferentes continentes (Meyer, 2010). De la misma manera, este autor menciona como diferentes estudios demuestran que el aprendizaje del contenido por medio de un idioma no sufre o es alterado en el proceso. De hecho, en algunos casos, los estudiantes del CLIL superaron a los estudiantes que no recibían las clases basadas en ese método. (Badertscher, 2009 and Heine, 2008) citado en (Meyer, 2010, p. 12). Debido a esto, es que muchos países, materiales, currículos y docentes han acogido este método para el desarrollo de contenidos o como un medio para la enseñanza de un idioma.

Por otra parte, los beneficios del CLIL es que da motivación en el estuadinate y desarrolla autonomía en ellos al momento de abordar los procesos o retos que puedan presentarse a lo largo del proceso de aprendizaje (Navés y Muñoz, 2000) citado en (Estébanez Valle, 2016). Sin embargo, hay algunos aspectos para tener en cuenta al momento de hacer uso de este método que autores como Alonso (2015) mencionan como los ejes configuradores del CLIL que son contenido, cognición, comunicación y cultura. Estos, juegan un papel muy importante al momento de desarrollar

contenido o una clase en particular ya que son las bases sobre las cuales este método se cimienta para involucrar a los estudiantes y fomentar el desarrollo de la L2.

Campo de Materiales Didácticos

El diseño y la creación de materiales curriculares se establecen en el marco del desarrollo de prácticas de enseñanza de mayor calidad. Sin embargo, en primera instancia, es importante conocer la definición de materiales curriculares a la que, de acuerdo con Gimeno (1991) citado por Ballesta (1995), se refiere: "Todo instrumento que pueda servir de recurso para el aprendizaje o para el desarrollo de cualquier función de enseñanza" (p.5). Además, se afirma que dicho recurso pedagógico sirve como un medio para articular la práctica docente con la realidad. Según Madrid (2001) el escenario ideal es aquel en el que el proceso de aprendizaje puede articularse con la vida cotidiana de los alumnos y allí es donde los materiales curriculares tienen su función principal. Dicho esto, Marcano (1997) argumenta la falta de un proceso crítico y evaluativo de los materiales curriculares propuestos. Según el autor, la mayoría de los profesores asumen el uso de los materiales curriculares como una forma natural de enseñar, sin tener en cuenta elementos que puedan ser analizados y corregidos, lo que genera una disociación entre la práctica docente y los postulados teóricos. Adicionalmente, el libro guía utilizado por muchos profesores ha sido ampliamente criticado. Por lo tanto, el futuro de los materiales curriculares se basa principalmente en la dinámica social y cultural en la que se desarrollan los estudiantes. De hecho, Pardo (2007), establece la transición de los materiales físicos a las plataformas digitales como uno de los principales desafíos, teniendo en cuenta un sistema educativo que responda a las necesidades estructurales y tecnológicas de todas las escuelas. Además, muchos de los materiales curriculares no están articulados con la población educativa, lo que se traduce en procesos de enseñanza y aprendizaje de baja calidad. Por lo tanto, es clave establecer parámetros para evaluar los materiales curriculares utilizados, para saber si su diseño es válido y útil en relación con su finalidad, contexto y población (Méndez, 2001).

En el aula, los maestros se inclinan por crear y utilizar diferentes materiales para apoyar su práctica de enseñanza. Además, miles de libros, audios y videos están disponibles para ayudar a los maestros con este asunto. Sin embargo, la creación y adaptación de materiales como campo no fue un tema serio hasta mediados de los noventa, cuando los investigadores decidieron dar cuenta de ello como el campo del Desarrollo de Materiales (MD en adelante). Como tal, Byrd (1995) fue uno de los primeros autores que publicó una guía para la MD en los Estados Unidos, y a quien siguieron otros autores como Tomlinson (1998) y McDonough & Shaw (1998) que proporcionaron una guía pertinente sobre los principios y procedimientos de la MD. En 2004, los investigadores y elaboradores de materiales locales Núñez, Pineda y Téllez (2004) elaboraron los aspectos clave para la elaboración de materiales de enseñanza, ya que la mayoría de los profesores de EFL/ESL son profesionales creativos que tienen el potencial de desarrollar materiales para sus clases. Por lo tanto, este campo ha sido creciendo en las últimas décadas y se han realizado estudios de investigación que han proporcionado profesores-investigadores con una mejor manera de entender el proceso de cómo crear e implementan materiales en el aula.

Además, la definición del campo de los materiales propuesta por diferentes autores, como ya se ha mencionado, ha ampliado los conocimientos de los profesores-investigadores. Por ejemplo, Tomlinson (2016), en uno de sus trabajos define este campo como:

El desarrollo de materiales es una empresa práctica que implica la producción, evaluación, adaptación y explotación de materiales destinados a facilitar la adquisición y el desarrollo del lenguaje. También es un campo de estudio académico que investiga los principios y procedimientos del diseño, la redacción, la aplicación, la evaluación y el análisis materiales en el aprendizaje (p.2).

Asimismo, Núñez y Téllez (2015) como investigadores locales han propuesto que la MD es un campo de estudio que -centrado en el efecto de los materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un lenguaje extranjero (p. 57). Por lo tanto, tales definiciones me permitieron, como investigador, validar la importancia de crear y adaptar materiales en el aula de EFL con el propósito de ayudar al aprendizaje de los estudiantes de EFL.

Además, existe un fuerte vínculo entre el campo de MD y el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Hasta este punto, Tomlinson (2008) dedica todo un capítulo a los materiales de aprendizaje de idiomas y la importancia de comprender realmente cómo funciona y cómo los maestros pueden mejorar sus prácticas siguiendo un camino determinado.

Además, Núñez, Téllez y Castellanos (2012), Markee, N. (2001), Núñez, Pineda y Téllez (2004) y Núñez, Téllez y Castellanos (2017b) han elaborado el tema de la innovación a través del campo de MD en el campo. Aula de EFL. Además, los maestros tienden a diseñar e implementar nuevos materiales para el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) para obtener las habilidades lingüísticas de los estudiantes y adaptar y contextualizar estos materiales para una población específica.

Materiales Contextualizados en la enseñanza de inglés

Como maestros colombianos, tratamos de innovar en el aula de EFL mediante la creación y adaptación de nuevos materiales. De hecho, los autores como Núñez, Téllez, Castellanos, (2017a) han trabajado en el desarrollo de materiales de EFL para el contexto colombiano y cómo orientar a los profesores para hacerlo. En consecuencia, estos Los autores han establecido un marco de trabajo de MD que me permite como desarrollador de material y profesor investigación para centrarse en por qué es importante crear y adaptar materiales para el aprendizaje y la enseñanza del EFL. Por lo tanto, Núñez, Téllez, y Castellanos (2012) explican que el campo de El MD crea ambientes innovadores por tres razones:

Una de las razones es que implica una secuencia de oportunidades de decisión. Otra razón es que al hacerlo se convierten en agentes activos de cambio en la enseñanza de idiomas. La última razón es que al diseñarlos pudieron atender las necesidades y expectativas de sus estudiantes (p. 27).

Asimismo, estos estudiosos propusieron un marco de desarrollo de materiales que guía la creación e implementación de estudios de investigación de profesores en servicio que generen ambientes reflexivos.

En resumen, diferentes autores han trabajado sobre cómo reconocer la medicina como un campo de estudio y, de hecho, los mencionados anteriormente han propuesto un conjunto de recursos, principios, directrices, marcos, entre otros, para orientar a los profesores en el proceso de adaptación y creación de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Por lo tanto, un fenómeno que ha llamado la atención de estos autores es la tecnología y su uso en el campo de la medicina. Como tal, Tomlinson (2012) sostiene que, -En los últimos años se han producido avances radicales en el uso de nuevas tecnologías para impartir enseñanza de idiomas (pág. 165). A este respecto, los materiales digitales, como tipo de material, forman parte del campo de materiales.

Aprendizaje basado en proyectos

Ahora, gracias a los cambios que sufre nuestra cultura con el desarrollo de la tecnología, los nuevos mercados y la globalización resulta de suma importancia crear nuevas alternativas, ideas o experiencias con respecto al proceso de aprendizaje y enseñanza (Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010). Es a causa de esto, que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) resulta relevante como un elemento indispensable para el proceso de mejora de la educación. Autores como () definen ABP como un “modelo de aprendizaje en el que los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clases” (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010) citado en (Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010). Así que, ABP es un método que surge como una respuesta a los retos contemporáneos, como una solución para el proceso de mejora de la educación y como una ayuda para mantener a los estudiantes involucrados durante haciendo que los proyectos tengan un impacto dentro del aula, pero también por fuera de ella.

Por otra parte, en el proceso de desarrollo de ABP es de suma importancia la formulación de buenos proyectos, facilitar el plan de aprendizaje de cada grupo y ofrecer retroalimentación a lo largo del desarrollo del trabajo (Alcober, Ruiz y Valero, 2001-2003) ya que de esto dependerá el nivel de eficacia y de buen desarrollo de cada proyecto que se desarrolle durante la clase. Adicional a esto, se ha identificado en varios proyectos como los realizados por Ertmer & Simons, 2005; Hung, 2008; Mergendoller & Thomas (2005) citado en (Muñoz-Repiso & Gómez-Pablos, 2017) que la motivación resulta de mucha importancia en el que los estudiantes están desarrollando un proyecto ya que de esto depende el compromiso que van a tener, el involucramiento y nivel de aprendizaje e investigación. Así que, la formulación, desarrollo de los proyectos y el feedback durante el ABP son de suma importancia para el éxito y aprovechamiento de los estudiantes.

Evaluación formativa y sumativa

Hasta este punto, se ha establecido la importancia y relevancia de los materiales curriculares en la práctica de la enseñanza. No obstante, cabe mencionar un componente clave como son los modelos de evaluación. En este sentido, McKay (2005), resalta la importancia de ciertos componentes en la evaluación. Por un lado, la falta de consenso de los programas en cuanto al número de horas, los docentes disponibles, los conocimientos del profesorado, la competencia del profesorado, entre otros factores, se presentan como las principales dificultades para determinar los modelos de evaluación. Por otro lado, según el autor, la investigación en relación con la evaluación de los estudiantes se presenta como una oportunidad para compartir y reunir información sobre las prácticas de evaluación actuales, descubrir más sobre la naturaleza del aprendizaje del idioma de los estudiantes, mejorar el impacto y la forma de evaluar y garantizar procedimientos de evaluación válidos y justos.

Ahora, Ravela (2009), desarrolla una teoría sobre la ineficacia de los modelos de evaluación en América Latina, definiendo la evaluación en términos generales como un medio para: "Ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no ha logrado, así como permitir al profesor reorientar la enseñanza y detectar a los estudiantes que requieren explicaciones u otros tipos de apoyo adicional" (pág. 51). Por ello, se generan modelos de evaluación como los modelos de evaluación sumativa y formativa. Luego, la evaluación formativa o continua se refiere a los procedimientos utilizados por los profesores para adaptar sus procesos didácticos a los progresos y necesidades de los estudiantes (Sadler, 1998), mientras que la evaluación sumativa: "Hace hincapié en la recopilación de información y el desarrollo de herramientas que permitan medir de manera fiable los conocimientos que se van a evaluar" (Rosales, 2014, pág. 4). No obstante, la aplicación de estos dos modelos de evaluación presenta una serie de retos como la elaboración de un plan de estudios flexible que permita a los maestros generar prácticas eficaces basadas en su contexto inmediato en el aula (Martínez, 2012). Además, Rosales (2014b), destaca los procesos de autoevaluación y coevaluación como medios para desarrollar la autonomía de los alumnos, así como el papel del profesor como examinador externo para establecer criterios de referencia justos y precisos para la evaluación de los alumnos.

De hecho, se ha implementado la evaluación formativa y sumativa para la evaluación de los maestros mostrando resultados positivos en su desempeño (García y Beltrán, 2003). Además, la evaluación de lenguas extranjeras debe tener en cuenta tres errores comunes: La definición imprecisa de los constructos lingüísticos, la falta de consenso en el diseño, aplicación y evaluación del rendimiento, y el descuido del área pragmática del conocimiento lingüístico (Arias y Maturana, 2005). Con base en lo anterior, se ha determinado que la evaluación de la lengua debe estar intrínsecamente vinculada al tipo de población que dirige el docente, sus necesidades, sus realidades sociales y culturales, así como el progreso lingüístico de los estudiantes. Por lo tanto, se plantean numerosos desafíos al diseño de criterios y parámetros para establecer una evaluación efectiva, justa y progresiva del idioma inglés.

METODOLOGÍA

Estudio de Caso

Para desarrollar e implementar la política de lengua bilingüe en la institución educativa departamental Rafael Pombo, se decidió utilizar una metodología de carácter cualitativo, definida por Patton (1980) como la descripción detallada de fenómenos que permite la recopilación de datos a partir de las perspectivas de estos participantes. Igualmente, Sampieri (1997) define la investigación cualitativa como el proceso donde la relación entre los participantes es de vital importancia, puesto que tiene como objetivo recoger la mayor cantidad de experiencias e ideologías. Entonces, esta investigación cualitativa brinda la posibilidad de establecer diferentes etapas de trabajo, en las que se puede regresar las veces que sean necesarias con el fin de poder adaptarse el investigador a la realidad que estudia y a los cambios que se puedan generar en el transcurso de la ejecución. De este modo, se elige el estudio de caso definido por Caramon y Martínez (2004), como la respuesta a la problemática descubierta en la investigación, en la que se puede incluir un individuo, un determinado grupo, o hasta una institución.

Para el desarrollo de esta investigación fue relevante definir el tipo de estudio y el ciclo adecuado para guiar el proceso. Así pues, decidimos utilizar la organización de ciclos, teniendo en cuenta la división de Eisenhard (1989), que divide el estudio de caso en cuatro ciclos, cada uno con dos etapas. El primer ciclo, el inicio de la investigación y la selección

de caso; el segundo ciclo, diseño de las herramientas (protocolos de caso) y el estudio de campo; el tercer ciclo, análisis de datos y formulación de hipótesis; el cuarto ciclo, reexamen de la literatura y finalización del estudio. A partir de esto, Se realiza una organización adecuada de los datos que posibilita el estudio de la problemática de una manera más clara.

Dicho lo anterior, para la articulación del diseño metodológico en este proyecto, se realizó una caracterización en la primera etapa del proyecto donde se identificará y caracterizará la población para construir una sistematización. La segunda etapa del proyecto se implementarán diferentes instrumentos para la recolección de datos que permitirá Realizar un reporte de fortalezas y debilidades del proceso de elaboración de la Política de lenguas, plan estratégico y malla curricular propuesta para la institución educativa. Además, se podrá Apoyar la e implementación de la política de lenguas, plan estratégico y malla curricular, bajo modelo de co-enseñanza y finalmente se propondrá un plan de mejoramiento del plan estratégico, resultante del proceso de implementación del mismo en la institución educativa

Población y muestra

La población está constituida por los estudiantes de primaria de la institución educativa departamental Rafael Pombo Sopó.

Técnicas e instrumentos

Grupo focal. Es importante considerar el uso de la técnica del grupo focal, que de acuerdo con Hamui y Ruiz(2013): “se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman un grupo” (p. 57). Por otro lado, con respecto al tamaño del grupo focal se han generado toda serie de discusiones; no obstante, la mayoría de los planteamientos convergen en un número de 4 a 10 participantes (Escobar y Jiménez, s.f). Ahora bien, para el desarrollo del grupo focal es importante la participación de un moderador como facilitador de una discusión donde el grupo pueda compartir sus opiniones y experiencias por medio de conversaciones informales en un primer momento. Adicionalmente, el tener entre tres a cinco grupos focales fortalece el diseño metodológico y permite realizar análisis mucho más enriquecidos por diferentes ópticas; luego de la discusión informal se da paso a una discusión grupal en la cual se debe presentar el tema de conversación y deben ser registradas en notas esquemáticas o grabaciones. En cuanto al diseño de preguntas, es fundamental incluir preguntas de transición, preguntas clave referentes al estudio, de término y de síntesis. Finalmente, para la realización del análisis de datos, el moderador debe transcribir las grabaciones para convertirlos en datos analizables en un procedimiento cíclico de acudir a las discusiones grupales de para obtener los datos, analizarlos y repetir el proceso nuevamente con el fin de presentarlo en un informe final. Dicho proceso se realiza de igual forma con el número de grupos focales que se hayan determinado; lo anterior, permite desarrollar e interrelacionar categorías de información con el fin de alcanzar proposiciones teóricas respecto del fenómeno estudiado (Mella, 2000).

Diario de campo. Con la intención de analizar en detalle los contextos y las experiencias que percibió el maestro, fue necesario incluir un diario del maestro en el que pudiera tomar notas de todas las características principales y comentarios destacados que surgieron a lo largo del proceso. En este sentido, Cohen, Manion y Morrison (2013) sostienen que, al realizar un estudio de caso, es importante mantener un "diario personal" en el que registremos nuestro progreso y nuestras reflexiones sobre dos conjuntos paralelos de aprendizaje: nuestros aprendizajes. sobre las prácticas que estamos estudiando ... y nuestros aprendizajes sobre el proceso (la práctica) de estudiarlos”. (p. 229). Por lo tanto, diseñé el diario de un profesor teniendo en cuenta estos dos aspectos, en los que escribí todas las características sobresalientes que los estudiantes solicitaron.

Entrevistas grabadas por voz. Hoy en día, las perspectivas que los estudiantes tienen sobre las actividades en el aula han cambiado. La nueva era les ha proporcionado diferentes herramientas para lograr un aprendizaje exitoso.

Para esta investigación, fue relevante para identificar la percepción de los estudiantes después de la implementación de la intervención pedagógica. En consecuencia, el investigador decidió diseñar una entrevista oral, en la que los estudiantes pronunciaran sus voces y expresaran sus sentimientos y opiniones relacionadas con esta intervención. De hecho, este instrumento fue seleccionado porque, en las entrevistas, los "temas y temas a cubrir se especifican de antemano ... Las entrevistas siguen siendo bastante conversacionales y situacionales" (Cohen, Manion y Morrison, p. 271). Además, permite al investigador transcribir estas situaciones registradas para analizarlas más adelante (Lee, 2004). Sobre esta base, las entrevistas grabadas en voz me proporcionaron como investigador para realizar un seguimiento de las percepciones de mi estudiante y su uso del inglés después de la implementación del material didáctico

PRODUCCIÓN ACADÉMICA GENERADA CON EL PROYECTO

PRODUCTOS PROPUESTOS	PRODUCTOS GENERADOS	% CUMPLIMIENTO DE RESULTADOS
Un (1) capítulo de libro resultado de investigación	Un (1) capítulo de libro resultado de investigación	100%
Un (1) artículo resultado de investigación	Un (1) artículo resultado de investigación	80%
Semillero de investigación	Talento Humano	100%
Semillero de investigación	Estrategia pedagogía para el fomento de la ciencia, tecnología e innovación - CTel	100%
Informe de investigación	Certificado dirección de investigación	100%
Proyecto de investigación	Acta de inicio y certificado de cierre	90%
1 evento científico / nacional e internacional	5 eventos científicos / nacional e internacional	100%
1 productos de dispersión del conocimiento	Revista Digital The Academy – Education Magazine Number 1 Issue 1 ISSN 2744-8061	100%
1 productos de dispersión del conocimiento	Revista Digital The Academy – Education Magazine Number 1 Issue 2 ISSN 2744-8061	90%

IMPACTOS GENERADOS

TIPO	DETALLE	DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO GENERADO
Generación de Conocimiento	Se apoyará la creación e implementación de recomendaciones para política de lengua	Se desarrolló un esquema de formación docente el cual apoya el proyecto de política bilingüe del colegio y sus estudiantes.
Formación Investigativa	Se incluirá un nuevo docente de investigación y se propondrá dos resultados de investigación	Se incluyó a la profesora Laura Carrera de la Universidad de la Sabana

		y se está trabajando en la implementación del proyecto.
Alianzas Estratégicas	La alianza está vigente entre la Universidad de la Sabana y la UCompensar	La alianza se terminará el próximo año. Sin embargo, se continuará con el proyecto de investigación para la producción de nuevo conocimiento.
Impactos ambientales	N/A	N/A
Desarrollo de las regiones	El municipio de Sopó se encuentra localizado en zona rural nacional por lo cual el proyecto genera un impacto adicional	El impacto se encuentra desde la competencia pedagógica de las y los maestros quienes participaron en el desarrollo del proyecto.
Económicos	N/A	N/A

RESULTADOS OBTENIDOS

El desarrollo profesional docente es Colombiano es una constante preocupación para las instituciones educativas, ya que los índices demuestran que los docentes no asumen este tipo de retos como una constante en su crecimiento como profesionales. Sin embargo, la constante actualización permite la innovación en el aula de todos los docentes quienes tienen contacto con la educación del país. De hecho, este proyecto se creó con el fin de mejorar no solo las habilidades de lengua extranjera en los docentes del proyecto hand-in-hand, que es además otra preocupación a nivel nacional, si no las competencias pedagógicas de estos profesores quienes asumieron el reto de formarse.

El siguiente cronograma presenta el desarrollo del proyecto hasta el momento:

Duración	Actividad dentro de la investigación
Enero	- Identificación del proyecto - Apertura del semillero de investigación
Febrero	- Reuniones del semillero con socialización del proyecto - Construcción inicial del documento y proyecto de investigación - Análisis de la primera etapa del proyecto Hand in Hand
Marzo	- Procesos de observación - Trabajo de campo en identificación de factores - Construcción documento: planteamiento del problema, antecedentes, marco teórico. - Reuniones del semillero con socialización del proyecto
Abril-Mayo	- Construcción documento: Diseño metodológico e instruccional - Reuniones del semillero con socialización del proyecto - Diseño del material propuesto para la intervención pedagógica - Pilotaje

		• Creación y articulación de instrumentos de recolección de datos • Procesos de observación • Reuniones del semillero con socialización del proyecto
Junio-Julio	<i>Interrupción del proyecto por periodo de vacaciones de los docentes y reorganización del proyecto dadas las condiciones de pandemia nivel mundial.</i> • Creación y articulación de instrumentos de recolección de datos • Procesos de observación • Reuniones del semillero con socialización del proyecto: validación	
Agosto-Septiembre	• Construcción del esquema de formación bilingüe en formato digital.	
Octubre a Noviembre:	• Implementación del esquema de formación docente. • Recolección de datos	

Con el fin de culminar el proyecto, generar productos de nuevo conocimiento y entendiendo que el proyecto de investigación se encuentra bajo un convenio interinstitucional con fin 2021-1, los investigadores y coinvestigadores del proyecto solicitamos una prórroga para trabajar en dichos productos. Estos productos se ven relacionados en las siguientes acciones del 1ro de Febrero 1 a 30 de Mayo de 2021:

- Análisis de Datos recolectados.
- Construcción del documento: Hallazgos y conclusiones
- Socialización del proyecto
- Escritura de artículos científicos
- Reuniones del semillero con socialización del proyecto

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

El proyecto se encuentra en proceso de implementación y se espera finalizar para el primer periodo del 2020-1, ya que este se acoge bajo el marco del convenio interinstitucional Hand-in-Hand (Universidad de la Sabana, Colegio Fontanar, IED Rafael Pombo-sopó, UCompensar). A dicho proyecto se le hará la solicitud de prórroga para continuar con el cronograma del proyecto propuesto anteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda-Londoño, Adriana (2017). Exploring English Teachers' Perceptions About Peer-Coaching as a Professional Development Activity of Knowledge Construction. HOW, 24(2),80-101.[fecha de Consulta 31 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-5927. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4994/499451852005>

Cárdenas, R., & Chaves, O. (2013). English Teaching in Cali: Teachers' Proficiency Level Described. *Lenguaje*, 41(2), 325–352. <https://doi-org.unipanamericana.basesdedatosezproxy.com/10.25100/lenguaje.v41i2.4971>

Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *education policy analysis archives*, 24, 83. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>

De Mejía, A.-M. T. (2016). Teacher Development for Bilingual Education in Colombia: Towards Teacher Empowerment. *Estudios Sobre Educacion*, 31, 15–35. <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/10.15581/004.31.15-35>

Fajardo Castañeda, A., & Miranda M., I. R. (2018). In-Service Language Teachers' Perceptions on the National Bilingualism Program Implementation: A Case Study. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 195–215. <https://doiorg.unipanamericana.basesdedatosezproxy.com/10.19053/0121053x.n32.2018.8124>

Fandiño-Parra, Y. J., Lugo-Vásquez, V. E., & Bermúdez-Jiménez, J. R. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educación y Educadores*, 15(3), 363–381.

Feryok, A. (2008). An Armenian English language teacher's practical theory of communicative language teaching. *System*, 36(2), 227–240. <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/10.1016/j.system.2007.09.004>

Gómez-Rodríguez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? *Educación y Educadores*, 13(3), 327–346.

Guevara, Diana Carolina, & Ordoñez, Claudia Lucia (2012). Teaching english to very young learners through authentic communicative performances. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 9-23.[fecha de Consulta 2 de Junio de 2020]. ISSN: 0123-4641. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3057/305726043003>

Hermans, F., Sloep, P., & Kreijns, K. (2017). Teacher professional development in the contexts of teaching English pronunciation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–17. <https://doi-org.unipanamericana.basesdedatosezproxy.com/10.1186/s41239-017-0059-9>

Kim A-YA. Examining How Teachers' Beliefs about Communicative Language Teaching Affect Their Instructional and Assessment Practices: A Qualitative Study of EFL University Instructors in Colombia. *RELJ Journal*. 2014;45(3):337-354. doi:10.1177/0033688214555396.

Lastra R., Sandra Patricia (2009). An Understanding of the Concept and Conditions of Bilingualism: A Study in an EFL Setting. *HOW*, 16(1), 167-187.[fecha de Consulta 2 de Junio de 2020]. ISSN: 0120-5927. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4994/499450715010>

Lester, J. (2003). Planning Effective Secondary Professional Development Programs. *American Secondary Education*, 32(1), 49-61. Retrieved May 30, 2020, from www.jstor.org/stable/41064504

Mesa Arismendy, Julio Edgar (2009). Autonomy Strategies: A Way to Reach Bilingualism in Boyacá. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (14),109-120.[fecha de Consulta 2 de Junio de 2020]. ISSN: 0121-053X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322227520008>

Rodesiler, L., & Pace, B. (2015). English Teachers' Online Participation as Professional Development: A Narrative Study. English Education, 47(4), 347-378. Retrieved May 30, 2020, from www.jstor.org/stable/24570917

Safraz, S., Mansoor, Z., & Tariq, R. (2015). teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199, 730-736.

Sanmuganathan, K. (2020). An Attitudinal Study on the Role of Grammar in the Communicative Approach to Second Language Teaching. Language in India, 20(4), 27-42.

Usma Wilches, Jaime A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. Profile Issues in Teachers' Professional Development, (11), 123-142. Retrieved June 02, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000100009&lng=en&tlng=.

Referencias

Ahmad, I., Radzuan, N. R. M., & Sabboor Hussain, M. (2018). Use of First Language in the Classroom: Non-native EFL Teachers' Beliefs in Teaching English to Adult Learners in Bilingual Context. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 9.

Alonso Tejero, R. (2015). Los programas CLIL en Europa: propuesta de intervención en un centro escolar italiano.

Alcober, J., Ruiz, S., & Valero, M. (2003, July). Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003). In XI Congreso universitario de innovación educativa en enseñanzas técnicas.

American Council for the Teaching of Foreign Languages. 2015. Performance Descriptors for Language Learners, ACTFL.

<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLPerformance-Descriptors.pdf>

Apriliyanti, D.L. (2018). English Teachers' Competences on PLPG (An Evaluative Study Based on Kirkpatrick's Model). (Publicación no. 158528412). [Tesis de maestría, Syarif Hidayatullah State Islamic University]. Semantic Scholar.

Arias Toro, C. I., & Maturana Patarroyo, L. M. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

Ballesta Pagán, F. J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, 29-46.

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.

Broad, K., & Evans, M. (2006). A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Colombia Aprende: La Red Del Conocimiento

<https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86748>

Contreras Cañón, C. A. (2012). Los propósitos invisibles del bilingüismo en Colombia. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana

Contreras, J. (2012). Cómo elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias: lenguaje. Magisterio.

Cruz Arcila, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 125-141.

Díaz, J. T., & Gómez, J. I. A. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 31-47.

Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: a consideration of tutor and student role in learner-focused strategies.

Dörnyei, Z. (2014). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Routledge.

Estébanez Valle, J. M. (2016). El CLIL desde dentro: Conceptualización, desarrollo y encaje curricular en Castilla y León.

Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). What teachers need to know about language.

Pardo, F. D. (2007). Presente y futuro de los materiales curriculares. *Avances en supervisión educativa*, (6).

García, M. I. A., & Beltrán, M. R. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (36), 56-64.

- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, (33), 53-62.
- Girardot, L. (2006). Formación docente en inglés con fines específicos (IFE). *Acción pedagógica*, 15(1), 74-82.
- Gomez, Aula, Heredia, Eduardo., Suaza, Alberto. (2014) Análisis teórico de la educación bilingüe en Colombia parte 1. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *How*, 24(1), 139-156.
- Gómez-Vásquez, L. Y., & Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(2), 51-64.
- González, Mendoza, Ma. De Los Ángeles (2014). Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *CRITERIOS - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional* Vol. 7. N.º 2 p. 91-111. julio-diciembre de 2014
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Hernández, Enciso, Diana, P. (2017). Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia estado del arte 2002-2016. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Icfes (2017). Saber Pro. Competencias específicas. Módulo de enseñar. Icfes.
- Loucks-Horsley, S. (1987). *Continuing to Learn: A Guidebook for Teacher Development*.
- Madrid Fernández, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, extra 2001, 213-232.
- Marcano, B. T. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación en la Escuela*, (33), 36-46.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1), 43-70.
- Marsh, D. A. V. I. D. (2002). ¿Qué es CLIL? Recuperado de: [files. actualidadplurilinguismo. webnode. es/200000028.../CLIL. pdf](http://files.actualidadplurilinguismo.webnode.es/200000028.../CLIL.pdf).
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.

- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. PULSO. Revista de Educación, (33), 11-29.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. Perfiles educativos, 35(139), 128-150.
- McKay, P. (2009). Assessing Young Language Learners. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- MEN. (2016). Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés. Recovered from: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf.
- MEN. (2015). Programa Nacional de inglés: Colombia Very Well. Retrieved from https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Méndez Garrido, J. M. (2001). Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares.
- Mergendoller, J. R., & Thomas, J. W. (2005). Managing project-based learning: Principles from the field. Retrieved June 14, 2005.
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 2(1), 105-128.
- Montenegro, I. & Alarcón, J. (2012). Concurso docente: ingrese y ascienda en la carrera docente entrenándose para las pruebas de competencias pedagógicas. Magisterio.
- Mora, Alberto., Chiquito, Tatiana., Zapata, Julian. (n.d) Bilingual Education Policies in Colombia: Seeking Relevant and Sustainable Frameworks for Meaningful Minority Inclusion. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
- Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 113-131.
- Nugroho (2018). Efl teachers' need of language proficiency professional development: when policy and practice collide. International Journal of language Education 2(2), 74-82.
<http://doi.org/10.26858/ijole.v2i2.6373>
- Núñez, J., Téllez, O. & Monroy, J.M. (2019). Diagnóstico del estado del bilingüismo en Bogotá. Informe Final. Bogotá: Fedesarrollo, 125 p.
- Quintero A.P., Pinzón, L. (2012). El Programa Nacional de Bilingüismo: Percepciones de una Política Pública en Universidades. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. Título de grado
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de educación, 2(1), 49-89.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language

- teachers' language proficiency and their language teaching practice. The Language Learning Journal, 41(2), 231–246. doi: 10.1080/09571736.2012.707676 [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]
- Rod, E. (1994). The study of second language acquisition. Oxford University Press.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Asesment su impacto en la educación actual. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 4).
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. Assessment in education: principles, policy & practice, 5(1), 77-84
- Samson, J. F., & Collins, B. A. (2012). Preparing All Teachers to Meet the Needs of English Language Learners: Applying Research to Policy and Practice for Teacher Effectiveness. Center for American Progress.
- Sánchez Solarte, A. C., & Obando Guerrero, G. V. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? Profile Issues in Teachers Professional Development, (9), 181-196.
- Soto, J. (2008). El currículo intercultural bilingüe: la naturaleza humana integrada a su mundo cultural. Magisterio.
- Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. Interdisciplinary Journal of problem-based learning, 7(2), 3.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning.
- Unipanamericana (2018). Nuestra institución. <https://unipanamericana.edu.co/nuestra-institucion/>
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? La agenda pendiente en educación, 48-78.
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ... & Oliveira, D. A. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI.
- Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1),0. [fecha de Consulta 6 de junio de 2020]. ISSN: 1138-414X.
- Vivas, Diego. (2018) ¿Para qué Bilingüismo en Colombia? Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 5, n° 9, 2017ISSN 2317-6571.
- Wilden, E., & Porsch, R. (Eds.). (2017). The professional development of primary EFL teachers: National and international research. Waxmann Verlag.
- Wulyani, A., Elgort, I., & Coxhead, A. (2019). Exploring EFL teachers' English

language proficiency: Lessons from Indonesia. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9(2), 263-274.
doi:<https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20217>

Yusuf, F., & Novita, O. (2020). EFL teachers' perceived language proficiency and
teaching effectiveness. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9(3), 580-588.

doi:<https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23208>

VoBo Director(a) de grupo

VoBo Director(a) de investigaciones