




# Implementación del Programa Integral de Bilingüismo Quindío Bilingüe y Competitivo: Percepciones de actores intervinientes

Angelmiro Galindo 

Andrés Felipe Murillo 

Universidad del Quindío  
Armenia, Colombia

1/26

## Resumen

Esta investigación cualitativa con diseño de estudio de caso exploró la percepción de docentes de inglés y rectores de instituciones educativas (IE) oficiales sobre el Programa Integral de Bilingüismo: Quindío Bilingüe y Competitivo 2018-2019 (PIB-QUINDIO). Los datos se obtuvieron mediante cuestionarios sociodemográficos y entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se centraron en tres categorías principales: (1) Formación docente, (2) Creación de ambientes bilingües y biculturales, y (3) Fortalecimiento de procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control. La muestra incluyó 13 docentes licenciados en idiomas (DLI), 17 licenciados en otras áreas (DOA) y cuatro rectores. El análisis reveló que tanto docentes como rectores respaldaron el PIB-QUINDIO, aunque identificaron áreas de mejora en formación docente y ambientes bilingües. Se concluyó que docentes y rectores apuestan por la implementación de programas estratégicos de fomento del bilingüismo, según el contexto y necesidades socioeducativas.

**Palabras clave:** Bilingüismo individual en contexto educativo; fomento del bilingüismo; percepción.

## Abstract

**Implementation of the Integral Bilingualism Program Quindío Bilingüe y**

### **Competitivo: Perceptions of intervening actors**

This qualitative research with a case study design explored the perception of English teachers and school principals of official educational institutions (IE) regarding the project: Programa Integral de Bilingüismo: Quindío Bilingüe y Competitivo 2018-2019 (PIB-QUINDIO). Data were obtained through sociodemographic questionnaires and semi-structured interviews. The interviews focused on three main categories: (1) Teacher training, (2) Creation of bilingual and bicultural environments, and (3) Strengthening of evaluation, follow-up, monitoring, and control processes. The sample included 13 language-licensed teachers (DLI), 17 licensed in other areas (DOA), and four school principals. The analysis revealed that both teachers and principals supported the program PIB-QUINDIO, although they identified areas for improvement in teacher training and bilingual environments. It was concluded that teachers and principals advocate for the implementation of strategic bilingualism promotion programs, according to the socio-educational context and needs.

**Key words:** individual bilingualism in educational context; promotion of bilingualism; perception.

### **Résumé**

#### **Mise en œuvre du programme de bilinguisme intégral Quindío Bilingüe y Competitivo : Perceptions des acteurs impliqués**

Cette recherche qualitative avec une conception d'étude de cas a exploré la perception des enseignants d'anglais et des directeurs d'institutions éducatives (IE) officielles sur le Programme Intégral de Bilinguisme : Quindío Bilingue et Compétitif 2018-2019 (PIB-QUINDIO). Les données ont été obtenues à travers des questionnaires sociodémographiques et des entretiens semi-structurés. Les entretiens ont porté sur trois catégories principales : (1) Formation des enseignants, (2) Création d'environnements bilingues et biculturels, et (3) Renforcement des processus d'évaluation, de suivi, de monitoring et de contrôle. L'échantillon comprenait 13 enseignants diplômés en langues (DLI), 17 diplômés dans d'autres domaines (DOA) et quatre directeurs. L'analyse a révélé que tant les enseignants que les directeurs ont soutenu le PIB-QUINDIO, bien qu'ils aient identifié des domaines à améliorer dans la formation des enseignants et les environnements bilingues. Il a été conclu que les enseignants et les directeurs militent en faveur de la mise en œuvre de programmes stratégiques de promotion du bilinguisme, en fonction du contexte et des besoins socioéducatifs.

**Mots-clés :** bilinguisme individuel dans un contexte éducatif ; promotion du bilinguisme ; perception.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Angelmiro Galindo**

Doctor en Lingüística, énfasis en Bilingüismo y educación bilingüe, de la Universidad Laval, Quebec, Canadá (2002). Su línea de investigación es el bilingüismo escolar en contextos lingüísticamente mayoritarios.

Correo electrónico: [agalindo@uniquindio.edu.co](mailto:agalindo@uniquindio.edu.co)

### **Andrés Felipe Murillo**

Magíster en Educación bilingüe de la Universidad Internacional de la Rioja, España (2017). Ha participado en proyectos de formación docente. Sus líneas de investigación son: (1) La didáctica del bilingüismo, (2) Bilingüismo desde la psicolingüística y (3) Competencias bilingües.

Correo electrónico: [afmurillo@uniquindio.edu.co](mailto:afmurillo@uniquindio.edu.co)

## **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Galindo, A., y Murillo, A. (2024). Implementación del Programa Integral de Bilingüismo Quindío Bilingüe y Competitivo: Percepciones de actores intervinientes. *Lenguaje*, 52(1), e20412826. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12826>

## INTRODUCCIÓN

Formar seres humanos, con una identidad bilingüe y bicultural, es uno de los retos a los que se enfrenta la sociedad del mundo dinámico e interdependiente del siglo XXI. Colombia hace parte de dicha sociedad. De ahí su apuesta por el bilingüismo, reconociéndolo como un mecanismo de inserción al mundo globalizado y de aseguramiento de la calidad educativa, así como de la competitividad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005). Dos ámbitos consolidan la respectiva apuesta. El primero es la Constitución Política de 1991, la cual reconoce a Colombia su diversidad étnica, cultural y lingüística. Específicamente, las características de la situación lingüística y cultural de este país, según el artículo 10 de la referenciada Constitución, son las siguientes: (1) El castellano es el idioma oficial, (2) Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son oficiales en sus territorios y (3) La enseñanza en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

El segundo ámbito es la política educativa de fomento del bilingüismo en lengua extranjera (LE) –inglés– compuesta por leyes y programas estratégicos. Dos leyes regulan el estudio de una LE: la primera es Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Artículo 21, literal m.), la cual reglamenta el estudio obligatorio de al menos una LE en la formación básica y media de los estudiantes. La segunda es la Ley de Bilingüismo (Congreso de la República de Colombia, 2013, Ley 1651, Artículo 3), que agrega regulaciones para la enseñanza del inglés a la Ley General de Educación, principalmente, en los objetivos generales de la educación básica: “Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”.

Seguidamente, la apuesta de Colombia por el bilingüismo se consolida con la implementación de programas estratégicos, estatales y regionales. En su conjunto, tales programas están focalizados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la promoción de la competitividad, así como la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Los programas estatales consolidan la política educativa de Estado para el bilingüismo. El pionero fue lanzado en 2004, denominado Programa Nacional de Bilingüismo (PNB): 2004-2019, cuya meta trazada fue: “Formar ciudadanos que se comuniquen en inglés para que puedan involucrar al país en los procesos de comunicación universal, economía global y apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2005). Los programas estatales subsiguientes fueron: (1) Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (PFDCLE): 2010-2014 (MEN, 2012), (2) Colombia bilingüe: 2014-2018 y (3) Programa Nacional de Inglés, Colombia Very Well (PNI): 2015-2025. Según el PNI, la meta trazada para el 2025 consiste en convertir a Colombia en el país con el mejor nivel de inglés en Suramérica: el 50 % de los

ciudadanos bachilleres se graduará con el nivel B1 en inglés (MEN, 2014). Por otra parte, los programas estratégicos regionales son líneas de acción de planes de desarrollo departamentales, municipales o distritales, en respuesta al reto nacional en materia de bilingüismo, con la participación de agentes de los sectores público, privado y productivo. Entre tales programas: (1) Programa Bogotá Bilingüe (Concejo de Bogotá, 2006, Acuerdo 253) y (2) Programa Integral de Bilingüismo: Quindío Bilingüe y Competitivo, 2018-2019 (Secretaría de Educación del Departamento del Quindío, 2017).

Ahora bien, la investigación de la que aquí informamos trató del seguimiento a la implementación de tales programas estratégicos de fomento del bilingüismo, tomando como fuente de información la percepción de actores educativos, entre otros: docentes de inglés, directivos docentes y estudiantes. La aproximación a investigaciones antecedentes sobre dicha temática se realizó mediante la metodología de la revisión sistemática exploratoria (Fernández-Sánchez *et al.*, 2020), en relación con la siguiente pregunta de enfoque:

¿Cuál es la percepción de actores educativos sobre la implementación de programas estratégicos de fomento del bilingüismo en lengua extranjera –inglés– en Colombia? Los resultados fueron los siguientes, según la naturaleza del programa estratégico implementado:

- Percepciones sobre la implementación de programas estratégicos de naturaleza estatal en el departamento de Antioquia y los municipios de Sogamoso (Boyacá) y Yarumal (Antioquia). Si bien agentes entrevistados reconocen avances en la implementación respectiva, entre otros, cualificación de los formadores (Correa *et al.*, 2014), tales agentes admiten que dicha implementación aún tendría dos desafíos que enfrentar. El primero atañe a la tensión entre la concepción e implementación de la política de bilingüismo y la forma como se percibe por los diferentes actores entrevistados. Los aspectos generadores de dicha tensión son: (1) Falta de continuidad, efectividad, cobertura y contextualización de la implementación del PNB (Correa *et al.*, 2014; Roldán y Peláez-Henao, 2017), (2) Desconocimiento de actividades relativas a la implementación del PNB en el contexto rural (Fajardo-Castañeda y Miranda, 2018), (3) Las acciones de secretarías de educación no fortalecen la implementación del PNB (Fajardo-Castañeda y Miranda, 2018), (4) Actualizar los programas curriculares y fortalecer los recursos de apoyo (Fajardo-Castañeda y Miranda, 2018) y (5) Recursos de financiación insuficientes (Roldán y Peláez-Henao, 2017). El segundo desafío se refiere al delineamiento de un modelo conceptual y de gestión de políticas de bilingüismo contextualizado y participativo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: (1) Acciones de la implementación de la política de bilingüismo con mayor planificación y basadas en investigaciones sobre la práctica y reflexión crítica de los docentes (Correa *et al.*, 2014), (2) Programas de desarrollo profesional docente, que incluya actualización didáctica,

mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés, uso de las TIC e investigación educativa (Fajardo-Castañeda y Miranda, 2018; Roldán y Peláez-Henao, 2017).

- Percepciones sobre la implementación de programas estratégicos de naturaleza regional en Bogotá, distrito capital, y en la región del Oriente antioqueño. Las percepciones respectivas se ubican en dos dimensiones. La primera revela reconocimiento de los esfuerzos de entidades territoriales en favor de la formación permanente de los docentes de inglés (Sierra Ospina, 2020) y, por lo demás, confianza en el logro del nivel de inglés para el término de la vigencia 2019 (Bermúdez Jiménez *et al.*, 2014). Del mismo modo, los actores entrevistados perciben disponibilidad de condiciones en la implementación proyectada; sin embargo, estiman que tal disponibilidad es insuficiente. Según Bermúdez Jiménez *et al.* (2014) y Sierra Ospina (2020), el logro de la meta en bilingüismo necesita más condiciones en los siguientes campos: (1) Modelo de enseñanza y aprendizaje de la LE, que incluya mayor intensificación horaria en inglés y marcos teóricos del bilingüismo y de la educación bilingüe, (2) Desarrollo profesoral docente, direccionado a la formación en el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, (3) Recursos, que permitan mayor disponibilidad presupuestal, infraestructura y materiales de apoyo didáctico y (4) Planeación estratégica, que incluya la comunicación horizontal, la continuidad en la implementación de las iniciativas y la disponibilidad horaria de los docentes para asistir a los programas de formación docente. La segunda dimensión de las percepciones identificadas ubica la necesidad de un plan de mejora en la implementación de la iniciativa de fomento del bilingüismo, configurado desde una perspectiva teórica ontológica que conciba al docente como el sujeto de la formación y no como su objeto (Sierra Ospina, 2020). Del mismo modo, los planes de formación docente implementados deben estar articulados por el principio de continuidad (Sierra Ospina, Op. cit.). Paralelamente, tales planes deben incluir líneas de acción encaminadas al mejoramiento de nivel de inglés de los docentes (Bermúdez Jiménez *et al.*, 2014).

6/26

En el contexto de la implementación de programas estratégicos regionales, principalmente, en el Quindío y en respuesta a la política educativa nacional de bilingüismo, se implementó en la vigencia escolar 2018-2019, en el sector educativo público, el Programa Integral de Bilingüismo: Quindío Bilingüe y Competitivo [PIB-QUINDÍO, 2018-2019], definido en tres áreas de alcance: (1) Formación docente, (2) Creación de ambientes bilingües y biculturales, y (3) Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control. En nuestra opinión, en la actualidad, faltaría evidencia investigativa atinente a la percepción que tienen los docentes del área de inglés y rectores de IE oficiales sobre la implementación del programa en mención,

en relación con sus tres áreas de alcance. En tal sentido, la investigación aquí reportada tuvo la siguiente pregunta general de enfoque: ¿Cuál es la percepción de docentes del área de inglés y de rectores de instituciones educativas oficiales acerca de la implementación del PIB-QUINDÍO 2018-2019, en relación con sus tres áreas de alcance? A continuación, un acercamiento a los conceptos clave que sustentan el presente estudio.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Bilingüismo individual en contexto educativo: claves para su conceptualización**

Desde una perspectiva general, la implementación del PIB-QUINDÍO 2018-2019 fue una apuesta estratégica regional, implementada en contexto educativo público y, por lo demás, encaminada al fortalecimiento del bilingüismo individual. Ahora bien, el seguimiento realizado a la respectiva implementación exigió diferenciar el concepto de bilingüismo y el de bilingüe, generalmente usados indistintamente. El concepto de bilingüismo abarca una realidad social de conjunto y el de bilingüe alude a la particular de todo individuo que usa dos o más lenguas y a las implicaciones que ello conlleva en el nivel emocional, lingüístico y neurobiológico (Grosjean, 2022). La investigación en reporte tomó en cuenta al bilingüe en contexto educativo, esto es, el sujeto usuario de una lengua-cultura materna que adiciona una segunda lengua-cultura a su repertorio lingüístico-cultural, como consecuencia de la exposición a la implementación de un programa estratégico para el fomento del bilingüismo. Esta condición psico-educativa lo tipifica como un sujeto bilingüe consecutivo. Por otra parte, en términos de Grosjean (2019), el bilingüe no es la suma de dos monolingües en una misma persona. Para este autor y desde una visión holística del bilingüismo, el bilingüe es un comunicador, al igual que el monolingüe. Grosjean sostiene que el bilingüe dispone de un repertorio con diferentes hablas, que emplea en función de la situación de comunicación en la cual es un actor y usuario del lenguaje.

Focalizar la atención en el bilingüe es concebir el bilingüismo desde su vertiente individual. Presentamos un marco teórico y conceptual acerca del bilingüismo individual, a partir del criterio relativo al uso que el sujeto efectúa de dos o más lenguas-culturas en un contexto comunicativo particular, precisando que dicho uso cumple funciones comunicativas, cognitivas y sociales. El Euch (2011), por ejemplo, define el bilingüismo individual como: “Repertorio o variedades de lenguas a las cuales un sujeto tiene acceso para la comunicación y, además, cómo las usa para su pensamiento, su expresión y sus relaciones sociales” (p. 60). El Euch afirma que el conocimiento y uso de lenguas (o variedades) varía según ciertas dimensiones psicológicas, entre otras, la edad de inicio al desarrollo bilingüe y la relación entre lengua y pensamiento (organización cognitiva). Por otra parte, Galindo y Moreno (2020)

proponen una definición de bilingüe que comparte el criterio de uso de las lenguas en posesión, propuesto por El Euch, pero utilizan un criterio adicional que permitiría una definición conceptualmente más amplia. Este criterio se refiere a los grados de dominio de las lenguas en posesión, en relación con las características individuales y del contexto en el cual el bilingüe interactúa. Tomando como base estos dos criterios, Galindo y Moreno (*Op. cit.*) definen el bilingüismo individual como: “Uso que efectúa el bilingüe de sus lenguas-culturas, en una situación de comunicación determinada, con distintos grados de dominio, según sus características individuales y contextuales” (p. 295). La perspectiva crítica involucrada en el uso de las lenguas-culturas es otro criterio rector de la perspectiva del bilingüismo individual.

El individuo bilingüe, como usuario de dos o más lenguas-culturas, en palabras de Grosjean (2019), es una entidad lingüística completa y usa las lenguas con propósitos distintos, en diferentes dominios y con distintas personas. Seguidamente, Grosjean sostiene que la coexistencia de dos lenguas en una persona y en un contexto sociocultural específico, produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguajes según lo exige el ambiente. Este autor asevera, además, que los niveles de competencia en una lengua que logra el bilingüe podrían depender de la situación y de qué tan necesaria sea esa lengua en dicha situación. Debido a esto, menciona el autor, el bilingüe es raramente igual o completamente equilibrado en las lenguas que posee. Seguidamente, Grosjean planteó que el bilingüismo en una persona podría variar de la siguiente manera: (1) Dentro de cada aspecto de las habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, escribir y leer; (2) En los niveles del lenguaje: Gramática, léxico, fonología, etcétera; (3) De acuerdo con las situaciones de uso de la lengua: hogar, escuela, trabajo; (4) Considerando los roles de los interlocutores de la actuación lingüística: madre, padre, maestro, entre otros, y (5) Según los temas tratados en la actuación lingüística: trabajo, política, deportes, turismo, entre otros.

8/26

De lo expuesto anteriormente, y desde la teoría crítica en combinación con principios psico y sociolingüísticos del bilingüismo, los autores de la investigación en reporte proponen definir el bilingüismo, desde su perspectiva individual, teniendo en cuenta la combinación de los siguientes criterios: (1) El bilingüe es un usuario de dos o más lenguas-culturas, (2) El bilingüismo individual es un estado psicológico, (3) Uso de las lenguas-culturas con enfoque crítico y ecológico, (3) El uso de las lenguas-culturas involucradas contiene diferentes grados de dominio y distintos propósitos de comunicación y (4) El uso de las lenguas-culturas está asociado a variables relativas a la experiencia bilingüe y bicultural, así como al contexto. De la combinación respectiva, los autores del presente informe plantean que el bilingüismo individual se refiere a un usuario de dos o más lenguas-culturas, cuyo estado psicológico lo faculta para el uso crítico de dos o más lenguas-culturas, facilitando las relaciones con los demás bilingües y con su entorno. En dicho uso se observan diferentes grados de dominio de las



lenguas-culturas involucradas y distintos propósitos de comunicación. Del mismo modo, tal uso no se efectúa en el vacío, sino que está mediado por factores asociados a la experiencia bilingüe y bicultural del individuo, así como por su contexto histórico, político, económico y social.

### **Percepción: Enfoque Psicológico**

La investigación de la que aquí informamos trató del seguimiento a la implementación del programa estratégico de fomento del bilingüismo en contexto educativo público, en particular, el PIB-QUINDÍO, 2018-2019, tomando como fuente de información la percepción de dos actores educativos: docentes de inglés y rectores. Para dicho fin, ubicamos el concepto de percepción en una perspectiva teórica que la concibe más allá de la acción de percibir una realidad mediante los sentidos sensoriales. En dicha perspectiva, la percepción, según Robbins (1999), es el “significado asignado por el individuo a la realidad vivida” (p. 90). Así las cosas, ubicamos la percepción en el campo de la psicología y con un componente cognitivo. En este campo, Vargas Melgarejo (1994) la considera como el proceso cognitivo que consiste en reconocer, interpretar y emitir juicios de sentido a partir de sentimientos surgidos del entorno físico y social. Vargas Melgarejo introduce, en este proceso, otros procesos psicológicos que son el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Dicho de otra manera, la percepción contiene los significados que el sujeto, consciente o inconscientemente, confiere a los objetos de su percepción (Cabrera *et al.*, 2020). El anterior encuadre teórico nos permite concebir la percepción como un marco de referencia que generaría una visión evaluativa de la realidad percibida.

La percepción “no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, está mediada por una serie de factores, en constante interacción” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 48). En efecto, la interpretación de una experiencia determinada no se puede hacer en el vacío, ya que es un proceso en el cual intervienen distintos factores, de naturaleza diversa: unos psicológicos o ideológicos, otros vivenciales, culturales o sociales. Según Vargas Melgarejo, “las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia” (p. 48). Por otra parte, Robbins (1999) señala que lo que el sujeto percibe puede ser diferente de la realidad objetiva porque cada persona tiene su propia percepción de las cosas de acuerdo con sus intereses, experiencias e, incluso, sus estados de ánimo. Por último, la interpretación de la realidad percibida estaría en relación con las experiencias previas del sujeto, su memoria, sus expectativas y el lenguaje (Robbins, *Op. cit.*). En el siguiente apartado, se aborda la ruta metodológica que orientó el proceso investigativo del presente estudio.

## METODOLOGÍA

### Contextualización de la investigación y muestra poblacional

El contexto de la investigación en reporte correspondió al de IE oficiales del departamento del Quindío, beneficiarias de la implementación del PIB-QUINDÍO 2018-2019. Seguidamente, la respectiva muestra poblacional estuvo caracterizada de la siguiente manera. Primero, compuesta por actores educativos, cuya distribución fue: por una parte, 30 docentes del área de inglés en preescolar, primaria, secundaria y media; por la otra, cuatro rectores de IE. En cuanto a los docentes, la correspondiente distribución y caracterización, según el énfasis de la formación inicial docente fue: 13 licenciados en idiomas (DLI) y 17 licenciados en otras áreas (DOA). Las IE del ejercicio profesional de tales docentes fueron tipificadas como sigue: (a) Una IE bilingüe nacional (español-inglés), área urbana, Tres IE convencionales, área urbana y (c) Tres IE multigrados, área rural. Ahora bien, en estas dos últimas tipologías de IE, el inglés es la LE y, por lo demás, es objeto de enseñanza y aprendizaje; no es el medio de la formación escolar, como sí lo es en la IE bilingüe nacional.

La distribución final de la muestra poblacional referenciada, considerando su formación inicial docente y el tipo de IE del ejercicio profesional docente, fue la siguiente: (a) DLI en IE bilingüe nacional (DLI-B, n=7), (b) DLI en IE convencional (DLI-C, n=6), (c) DOA en IE multigrado (DOA-M, n=8) y (d) DOA en IE convencional (DOA-C, n=9). Las IE focalizadas estuvieron ubicadas en cuatro municipios de cobertura de la implementación del programa: Montenegro (una IE bilingüe y una IE convencional), Córdoba (una IE convencional), Circasia (una IE convencional y una IE multigrado) y Quimbaya (dos IE multigrados). En lo concerniente al grupo de rectores de IE, según la formación inicial docente, la distribución respectiva fue: uno es licenciado en el área de idiomas y tres licenciados en otras áreas (Lingüística, Física y Matemáticas, respectivamente). Las IE del respectivo ejercicio administrativo fueron clasificadas como sigue: (a) Una IE bilingüe nacional (español-inglés), área urbana; (b) Una IE convencional, sin intensificación en inglés desde el grado 1º hasta el 9º y con intensificación en inglés en 10º y 11º, área urbana; (c) Una IE convencional (sin intensificación en inglés), área urbana, y (d) Una IE multigrado, con dos sedes rurales y sin intensificación en inglés. Del mismo modo, la técnica de muestreo fue la no probabilística, de tipo intencional y, por lo demás, de participantes voluntarios, previa formalización del consentimiento informado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

10/26

### Enfoque y diseño de investigación

Con el propósito de interpretar la percepción de la muestra poblacional focalizada sobre la implementación del citado programa estratégico, se optó por un marco interpretativo

general de referencia, con las siguientes características: por una parte, fundamentado en la investigación cualitativa, con una perspectiva fenomenológica (Taylor y Bogdan, 1984/1987) y, por la otra, de lógica inductiva, es decir, de lo particular a lo general: explorar, describir y, luego, generar perspectivas teóricas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Ahora bien, el objetivo de la investigación aquí reportada o era probar una hipótesis, sino “describir el fenómeno en gran detalle (...) y producir resultados que fueran contextualizados en lugar de generalizables” (Heck, 2004, p. 216). Seguidamente, dado que la investigación aquí referenciada se centró en “cómo” distintos actores educativos percibieron un evento particular en un momento histórico concreto (la implementación del PIB-QUINDÍO, 2018-2019) se optó por el diseño del estudio de caso (Alpi y Evans, 2019). Para estos autores, el estudio de caso “contribuye a comprender los fenómenos en un contexto holístico y de la vida real” (Alpi y Evans, 2019, p. 2).

### **Instrumentos de recolección de datos**

La recolección de datos, vista como una acción del proceso de investigación, fue realizada teniendo en cuenta las siguientes técnicas: grupo focal, cuestionario de antecedentes sociodemográficos y entrevista semiestructurada.

- Grupo focal. Rodas Pacheco y Pacheco Salazar (2020) consideran el grupo focal como una técnica, ya que “requiere de ciertos lineamientos y recursos para su ejecución” (p. 193). La selección de los integrantes de los grupos focales se llevó a cabo mediante el muestreo intencional y bajo el principio de homogeneidad, ya que el estudio tenía como objetivo recabar información sobre experiencias compartidas (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017).
- Cuestionario de antecedentes sociodemográficos. Su uso en el proceso investigativo tuvo dos objetivos: por un lado, en palabras de Escobar y Bonilla-Jiménez (2017), asegurar la homogeneidad de los integrantes de los grupos focales, es decir, que los integrantes de los grupos focales tuvieran experiencias compartidas en cuanto a la realidad vivida (implementación del PIB-QUINDÍO). Por otro lado, elaborar el perfil sociodemográfico de los participantes de los grupos focales, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: (1) Formación inicial docente; (2) Tipología de la IE, según el modelo educativo (educación convencional, educación multigrado, educación bilingüe); (3) Área de ubicación (urbana o rural) de la IE focalizada; (4) Nivel escolar de desempeño del docente, y (5) Municipio de cobertura de la implementación del proyecto en mención.
- Entrevista semiestructurada. Mediante la entrevista, el investigador “persigue acceder a la perspectiva del sujeto estudiado y, así, comprender sus interpretaciones, percepciones y sentimientos, así como su manera de categorizar y de explicar sus actos” (Lázaro Gutiérrez, 2021, p. 65). En lo referente a la entrevista semiestructurada, según el autor en mención, esta permite “recolectar

datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas” (p. 68). Por otra parte, los autores de la investigación en reporte elaboraron el respectivo guion de la entrevista semiestructurada. En su estructura, se identificó un sistema categorial apriorístico, compuesto por tres categorías principales, con sus respectivas subcategorías y la batería de preguntas indagadoras. Las tres categorías principales, provenientes de las tres áreas de alcance del plan estratégico, fueron: (a) Categoría principal No 1: *Formación docente*, (b) Categoría principal No. 2: *Creación de ambientes bilingües y biculturales* y (c) Categoría principal No. 3: *Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento monitoreo y control*. Por su parte, las subcategorías permiten extraer información específica en áreas relacionadas con la categoría focalizada. La distribución de dichas categorías en el guion, según la respectiva categoría principal, fue la siguiente:

- *Categoría principal No. 1: Formación docente*. Dos subcategorías: (1) *Competencia comunicativa* y (2) *Competencias metodológicas y didácticas*.
- *Categoría principal No. 2: Creación de ambientes bilingües y biculturales*. Una subcategoría: (1) *Consolidación de la ambientación bilingüe y bicultural por medio de herramientas virtuales, material didáctico, pedagógico y de juego*.
- *Categoría principal No. 3: Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento monitoreo y control*. Dos subcategorías: (1) *Seguimiento y evaluación a la práctica docente* y (2) *Seguimiento y evaluación al aprendizaje de los estudiantes*.

12/26

Nueve preguntas abiertas conformaron la batería de preguntas indagadoras. Según Lázaro Gutiérrez (2021), este tipo de preguntas permiten a “los entrevistados contestar con su lenguaje real. La naturaleza de estas preguntas permite que el entrevistado exprese sus pensamientos, sentimientos y experiencias sin interferencia del entrevistador o de respuestas preestablecidas” (p. 70). La distribución por categoría respectiva es la siguiente: (a) Categoría No. 1: cinco preguntas, (b) Categoría No. 2: dos preguntas y (c) Categoría No 3: dos preguntas. La tabla 1 contiene la estructura del guion, según el sistema apriorístico de categorías y subcategorías y preguntas indagadoras, de la entrevista semiestructurada sobre la percepción de la implementación del programa en mención. La tabla 1 contiene la respectiva estructura del guion de la entrevista semiestructurada focalizada.

**Tabla 1.** Estructura del guion de la entrevista semiestructura sobre la percepción de la implementación del PIB-QUINDIO (2018-2019)

Sistema Categorial apriorístico		Preguntas indagadoras
Categorías principales	Subcategorías	
Formación docente	Competencia comunicativa	1. ¿Cuál fue el impacto que tuvo el proyecto en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los docentes que participaron en dicho proyecto, teniendo en cuenta las diferentes actividades realizadas (microcentros, cursos de inglés, inmersión)?
		2. ¿Considera usted que el proyecto permitió que los docentes reflejaran el uso de la competencia comunicativa en inglés al momento de orientar las clases en dicha lengua? Explique su respuesta.
	Competencias metodológicas y didácticas	3. ¿Qué piensa del enfoque metodológico y pedagógico adoptado por los formadores del proyecto para la formación del docente que orienta el aprendizaje del inglés?
		4. ¿Cuál es su opinión sobre la actualización pedagógica y metodológica concerniente al uso de las siguientes metodologías y enfoques para la enseñanza del inglés: TPR (Total Physical Response)/ ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) / AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera)?
		5. ¿En qué medida considera usted que logra aplicar en el aula de clase las competencias y conocimientos a nivel metodológico y didáctico ofertados dentro de la formación docente impartida por el proyecto?
Creación de ambientes bilingües y biculturales	Consolidación de la ambientación bilingüe y bicultural por medio de herramientas virtuales, material didáctico, pedagógico y de juego	6. ¿Cuál es su punto de vista acerca del impacto de la creación de ambientes bilingües y biculturales en el desarrollo de la competencia bilingüe y bicultural de los estudiantes mediante la aplicación de herramientas virtuales, material didáctico, pedagógico y de juego entregados por el proyecto?
		7. ¿Cuán pertinente cree que son las herramientas virtuales, material didáctico, pedagógico y de juego entregados por el proyecto en términos de transversalidad, articulación con el currículo sugerido en inglés y claridad en la instrucción para la aplicabilidad en el aula
Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control	Seguimiento y evaluación a la práctica docente	8. ¿Qué opina usted sobre las actividades de seguimiento y evaluación (planeación, modelamiento de clases, estrategias de enseñanza y retroalimentación) llevadas a cabo por los coordinadores municipales del proyecto para dar acompañamiento a los docentes durante la implementación del mismo?
		9. ¿Qué piensa de las actividades de seguimiento y evaluación (co-enseñanza y aplicación de pruebas en inglés) llevadas a cabo por los coordinadores municipales del proyecto para dar acompañamiento al proceso de mejoramiento de la competencia en inglés de los estudiantes?

El indicador de la validez de contenido de la entrevista semiestructurada fue calculado mediante el juicio de tres expertos, de manera independiente (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Por otra parte, los jueces validaron el contenido de las nueve preguntas indagadoras de la entrevista semiestructurada, tomando como base los cuatro criterios siguientes, propuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (*Op. cit.*): coherencia, relevancia, claridad y suficiencia. Los indicadores de evaluación del grado de cumplimiento de cada criterio fueron definidos en una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, donde 1 equivale a No cumple y 4 a Cumplimiento de alto nivel. El grado de acuerdo entre los tres jueces se calculó mediante el coeficiente de concordancia W de Kendall, que es particularmente útil cuando se solicita a los expertos asignar rangos a los ítems. En el presente caso, esta asignación se efectúa en una escala ordinal de 1 a 4. El mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo es 1 (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, *Op. cit.*). Los procedimientos de análisis estadísticos se hicieron en el software SPSS 14.0. Los referenciados autores mencionan que el SPSS indica el nivel de significancia y, cuando es inferior al 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se concluye que hay concordancia significativa entre los rangos asignados por los jueces. Además, se interpreta la fuerza de la concordancia, que aumenta cuando W se acerca a 1. Cada uno de los nueve ítems de la entrevista semiestructurada obtuvo un coeficiente de concordancia equivalente a 1.

14/26

### **Análisis de los Datos**

El análisis de los datos recolectados correspondió al análisis de contenido por codificación, realizado en cuatro fases, propuestas por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): Primero, organización de los datos, según el orden cronológico de su recolección. Segundo, preparación de los datos para el análisis, en su respectiva transcripción, asistida por el software Amberscript, utilizando las convenciones de transcripción ortográfica de corpus orales del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá (Bejarano *et al.*, 2018). La transcripción de los datos verbales se observó en un texto, denominada texto de campo, entendido como: “Un texto bruto tal como ha sido producido en el trabajo de campo, confuso, abigarrado, desordenado, lleno de repeticiones, ambigüedades y enigmas” (Ruiz, 1999, p. 198). Tercero, revisión de los datos transcritos. Consistió en la lectura y observación del texto de campo, lo que permitió obtener un panorama general y, por lo demás, verificar las respuestas de los entrevistados a cada pregunta orientadora, según el sistema apriorístico de categorías. La última fase fue la reducción de datos. Dicha fase consistió en “buscar dimensiones en el material para establecer categorías analíticas y definir códigos” (Miles y Huberman, 1984, p. 23). En este proceso se identificaron dos operaciones prácticas. Por un lado, descubrimiento de las unidades constantes de análisis en el texto transcrito, esto es, el texto de campo. Estas unidades de análisis estuvieron definidas por las intervenciones

de los participantes Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Por el otro, análisis de contenido por codificación. Se trata de un proceso sistemático que contiene tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 1998). Después de analizar la ruta metodológica que orientó el presente estudio, el siguiente apartado ofrece una presentación detallada de los resultados encontrados.

## **RESULTADOS**

Esta sección presenta las percepciones de la muestra poblacional docente del área de inglés (DOA-M, DOA-C, DLI-C y DLI-B) y de rectores de IE oficiales acerca de la implementación del PIB-QUINDIO 2018-2019, según tres categorías principales apriorísticas: (1) Formación docente, (2) Creación de ambientes bilingües y biculturales, y (3) Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control.

### **Percepciones de docentes del área de inglés**

Los docentes percibieron que la implementación del programa benefició la Formación docente (Categoría principal No. 1), en lo relativo a la competencia comunicativa en inglés (Subcategoría No.1) y a las competencias metodológicas y didácticas (Subcategoría No. 2). En cuanto a la subcategoría No. 1, la respectiva percepción indicó dos direcciones: la primera, según los DOA-M (n=8), toma de conciencia sobre la necesidad de mejorar la competencia comunicativa en inglés, lo que beneficiaría la formación bilingüe de los estudiantes. Al respecto, el INF 1 precisó: “Yo del inglés poco. Pues, no mejoré al 100 %, pero sí un poquito; y veía la necesidad que tenemos en el caso de tener más conocimientos del inglés para poder transmitirlos a los niños”. En la segunda, según algunos DOA-C, mejoramiento de la disponibilidad lexical en inglés, permitiéndoles así una mejor interacción con sus colegas. En tal sentido, el INF1 indicó: “Pues en cuanto a vocabulario sí mejoré. Eso fue lo principal para mí. Esto me permitía interactuar mejor con mis compañeras”. Seguidamente, el fortalecimiento en las competencias metodológicas y didácticas permitió a los docentes redireccionar la formación bilingüe, concibiendo al estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (10 DLI y 14 DOA). Mencionamos, además, que identificamos una línea de percepciones que sugiere revisar la implementación de actividades de formación docente, teniendo en cuenta el contexto del ejercicio docente. En concreto, los DOA-M (n=8) requieren un desarrollo profesoral docente especial, ya que carecen de competencias comunicativas en inglés y de las competencias metodológicas y didácticas para su enseñanza. Por su parte, los DLI-B (n=7) solicitan fortalecimiento de las competencias metodológicas y didácticas sobre el aprendizaje del inglés a través del contenido de la asignatura y el aprendizaje del contenido de la asignatura por medio del uso del inglés. Sobre dicha solicitud, el INF 2 expresó: “Trabajamos aquí parte del

CLIL, en un solo microcentro. El CLIL requiere varias prácticas, así podemos apropiarnos bien de esas metodologías”.

En cuanto a la Creación de ambientes bilingües y biculturales (Categoría principal No. 2), por medio de herramientas virtuales, material didáctico, pedagógico y de juego, los docentes percibieron que la implementación del PIB-QUINDÍO contribuyó al equipamiento de las IE. Dicho equipamiento apoyaría al docente en el diseño y la implementación de actividades didácticas y metodológicas, focalizadas a potenciar el desarrollo de la competencia bilingüe y bicultural de los estudiantes (5 DLI-C, 5 DLI-B, 8 DOA-M y 6 DOA-C). Asimismo, la creación de tales ambientes motivaría al docente para el ejercicio de su actividad pedagógica, como facilitador del desarrollo de la competencia bilingüe y bicultural de los estudiantes. Al respecto, el INF 4 del DLI-C expresó: “(...) Esto motiva al docente porque uno con una grabadora para arriba y para abajo en todo momento no tiene mucho sentido. Pero cuando tenemos televisores, juegos (...), y sabemos cómo usarlos, hay gran impacto en el aula”. No obstante, la pertinencia del respectivo equipamiento en cuanto a su articulación con el desarrollo de la competencia bilingüe y bicultural de los estudiantes se vio disminuida, entre otros factores, por los siguientes: (1) Entrega de libros guías para la enseñanza del inglés descontextualizados a las necesidades particulares de las IE (8 DOA-M y 5 DOA-C), (2) Incumplimiento en la entrega del material didáctico y pedagógico, así como de los televisores y (3) Falta de claridad sobre el uso didáctico de los libros guías entregados (10 DLI y 15 DOA). Adicionalmente, la deficiente competencia en inglés de la mayoría de los DOA (n=13) habría disminuido la pertinencia pedagógica y didáctica de tales textos. En este sentido, el INF 3 de los DOA-M manifestó: “Casi no sé inglés. No comprendo lo que se dice en esos libros. Tampoco comprendo cómo usarlos”.

16/26

Por último, la percepción sobre el Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control (Categoría principal No. 3), en relación con la subcategoría No. 1 Seguimiento y evaluación a la práctica docente, dependió del énfasis de la formación inicial docente y del tipo de IE del ejercicio profesional docente. Los DOA (n=17) percibieron que las actividades realizadas por los coordinadores municipales del programa permitieron una consolidación de los procesos de enseñanza de la L2 en el aula, tal y como le expresó el INF 1: “Nos tocó con la coordinadora XXX. Estuvo muy pendiente y nos mandaba material (...). Nos indicaba cómo trabajarlo en relación con los DBA (...)”. En contraste, los 13 DLI percibieron que no hubo acompañamiento en los procesos de planeación e implementación de las clases de inglés. De igual manera, la percepción sobre la subcategoría No. 2 Seguimiento y evaluación al aprendizaje de los estudiantes, de la categoría en referencia, indicó dos direcciones: la primera, trabajo colaborativo (docentes y coordinadores) en torno a la reflexión sobre los logros de aprendizaje del inglés de los estudiantes y el diseño de planes de mejora de dicho aprendizaje (6 DLI-B, 4 DLI-C y 5 DOA-M). La segunda indicó falta de acompañamiento por parte de los coordinadores a los procesos de



aprendizaje del inglés del estudiante, así como a la evaluación de tales procesos (5 DLI-C).

### **Percepciones de rectores**

Los rectores percibieron la Formación docente (Categoría principal No. 1) como un proceso de actualización profesional docente, que beneficiaría la formación bilingüe de los estudiantes y el desarrollo profesional de docentes en servicio. Esta categoría incluyó dos subcategorías: (1) Competencia comunicativa y (2) Competencias metodológicas y didácticas. Sobre la subcategoría No. 1, tres rectores manifestaron que hubo empoderamiento docente, observado en dos dimensiones: autonomía y confianza por el uso del inglés en el diseño y la implementación de la clase. El INF 1 pone en evidencia lo anterior: “Con la creación de ambientes mejoró mucho las habilidades y las capacidades del docente por llevar a la clase un inglés como más fluido, más verbal y con más autoridad, con más autonomía”. En lo relativo a la subcategoría No. 2, los rectores consideraron que hubo fortalecimiento de la praxis pedagógica y del proceso de aprendizaje del inglés, lo que podría generar procesos de enseñanza de esta lengua en contexto. El siguiente extracto muestra tal percepción:

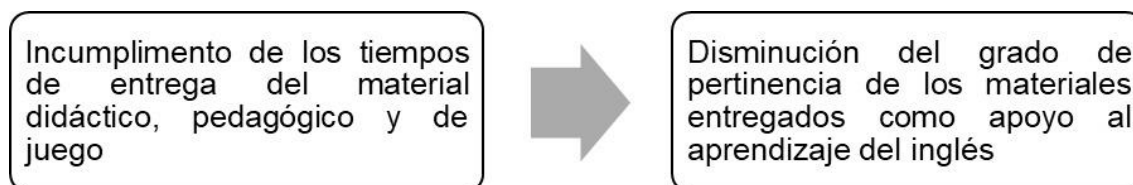
INF 3: Exactamente, porque ya pasan de, de solo hacer una traducción, porque eso era lo que, eso es lo que vemos en muchas de las 205 sedes rurales que tenemos en el departamento o las 266 rurales = que = 66 que tenemos a nivel departamental. Se ve que entonces ya pasamos de esa parte como de traducción, ya un poquito a ser más funcional, más en contexto.

17/26

En suma, el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés del docente tendría una vinculación positiva, sin pretender a la atribución de causalidad, con el fortalecimiento de sus competencias metodológicas y didácticas, ya que lo motivaría en el diseño y la implementación de ambientes bilingües propicios para el desarrollo y mantenimiento de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes.

Por otra parte, la percepción de los rectores sobre la Creación de ambientes bilingües y biculturales (categoría principal No. 2) indicó que la creación de tales ambientes favorecía el fomento del aprendizaje del inglés y el desarrollo de la competencia bilingüe y bicultural de los estudiantes. La percepción de los rectores sobre la respectiva subcategoría, Consolidación de la ambientación bilingüe y bicultural por medio de herramientas virtuales, material didáctico, pedagógico y de juego, sugirió que tales ambientes podrían contribuir a que el aprendizaje del inglés (lengua y cultura) permanezca por más tiempo en el repertorio lingüístico del estudiante. En tal sentido, el extracto siguiente del INF 1: “Entonces, los libros didácticos, el televisor en el aula, facilitan que el estudiante recuerde y se apropie de este idioma”. Los rectores percibieron, por otro lado, que hubo incumplimiento en los tiempos de entrega de tales

materiales y falta de seguimiento de dicha entrega, tal y como lo manifestó el INF 4: “(...) Los materiales fueron entregados, si mal no estoy, a finales noviembre del 2019 o principios del 2020. Llegó la pandemia y no fue posible hacer una distribución del material”. Paralelamente, sobresale en la percepción de los rectores que dichos factores podrían, por un lado, detener el fortalecimiento de la competencia bilingüe y bicultural y, por el otro, restar su grado de pertinencia en dicho fortalecimiento. En tal sentido, hipotetizamos que existiría una vinculación negativa entre tales factores. La figura 1 ilustra la respectiva hipótesis.



**Figura 1.** Representación de la vinculación negativa entre factores

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los rectores percibieron el Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control (Categoría principal No. 3) como una acción estratégica que permitió la colaboración entre pares, con el fin de reflexionar sobre las demandas de la formación bilingüe en IE oficiales. La respectiva categoría incluyó dos subcategorías: (1) Seguimiento y evaluación de la práctica docente y (2) Seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Sobre la subcategoría No. 1, los rectores manifestaron que los coordinadores municipales del programa mostraron liderazgo y capacidad para motivar a los docentes no solo en la reflexión sociocrítica sobre los procesos curriculares y pedagógicos para la enseñanza del inglés, sino también al trabajo en equipo. Por otra parte, el compromiso de tales coordinadores se observó, manifestaron dos rectores, en su capacidad de llevar, al clima de la IE, la conciencia sobre la necesidad de participar en actividades de formación permanente del docente. Al respecto el INF 2 manifestó: “Excelente en lo que yo vi (...), porque si no capacitamos a nuestros docentes (...) en las nuevas pedagogías, en los nuevos ambientes de educación, en todas estas herramientas, ellos, digámoslo así, se van quedando (...)”. En cuanto a la percepción de los rectores sobre la subcategoría No. 2, esta indicó que el acompañamiento de dichos coordinadores a los docentes en los procesos de diseño e implementación de secuencias didácticas habría contribuido al mejoramiento de la formación bilingüe de los estudiantes. Sobre dicho aspecto, el INF 3 expresó: “Con el apoyo de los coordinadores, algunos docentes de nuestras instituciones diseñaron sus clases, teniendo en cuenta las necesidades y características de nuestros estudiantes (...)”.

## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Presentamos, en las secciones anteriores, las voces protagonistas de esta investigación: comunidad docente de inglés y rectores de IE oficiales del departamento del Quindío. Sus palabras tejieron esa reflexión de cada uno/a de ellos/as, en relación con la implementación del PIB-QUINDÍO 2018-2019. Sus experiencias nos mostraron su interés por participar en la apuesta de la gobernación del Quindío al fomento del inglés desde tres ámbitos: (1) Formación docente, (2) Creación de ambientes bilingües y biculturales, y (3) Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control en los procesos de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes. La implementación del referenciado programa habría sido una respuesta a la necesidad del desarrollo profesional docente, principalmente, competencias comunicativas en inglés, así como metodológicas y didácticas para su enseñanza. Ahora bien, investigaciones colombianas anteriores identificaron tal necesidad (Fajardo-Castañeda y Miranda, 2018; Roldán y Peláez-Henao, 2017; Sierra Ospina, 2020). En efecto, los docentes que enseñan inglés, como lo argumentan Ricento y Hornberger (1996), deben ser el centro de las políticas lingüísticas, dado que son los encargados de aplicarlas en el aula. Seguidamente, el desarrollo profesional docente fortalecería su empoderamiento docente, entendido como: “La validación de la función y la autoridad de la experiencia del maestro de manera que pueda superar barreras en el ejercicio legítimo de su práctica” (Romanish, 1993, p.51). Por otra parte, dicho empoderamiento motivaría al docente en su papel protagónico y transformador de la realidad social (Freire, 2010; Martín, 2015). Ciertamente, el docente, visto desde dicho paradigma, aportaría a la transformación de la realidad social en materia de bilingüismo en general y, en particular, al logro de la meta en relación con el dominio del inglés trazada al 2025, consistente en que el 50 % de los bachilleres colombianos alcancen el nivel B1 en inglés (MEN, 2014).

19/26

Según la percepción de los actores educativos entrevistados, la implementación del PIB-QUINDÍO habría fortalecido la competencia bilingüe y bicultural de los estudiantes. Esto revelaría una interacción entre el sujeto que aprende y las condiciones que caracterizan el ambiente de aprendizaje (Duarte, 2003). En este sentido, la creación de ambientes bilingües y biculturales haría que el aula fuera reconocida, no solamente como un escenario pedagógico de negociación de saberes y construcción de conocimientos, sino también como un escenario de relaciones, de interacción entre los sujetos, propicio para la configuración de las subjetividades humanas (Freire, 1996/1997). Del mismo modo, la creación de tales ambientes, mediado por el material de juego, tiene un sustento teórico en la enseñanza ludificada, la cual permite, según Sanmartín y Granados (2018), una creación de confianza, sensación de seguridad y aceptación en el estudiante. Tales condiciones psicológicas habrían favorecido en el

estudiante el fortalecimiento de la competencia bilingüe y bicultural. Ciertamente, “los juegos son, por lo general, una fuente auténtica de lenguaje real” (Mora y Camacho, 2019, p.62). Por otra parte, la percepción sobre la creación de ambientes bilingües y biculturales también indicó inconformidad en la comunidad educativa entrevistada, debido al incumplimiento en el cronograma de entrega de recursos de apoyo a la enseñanza del inglés, principalmente los textos guías. Investigadores anteriores, frente a tales hallazgos, recomiendan que las acciones implementadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país deben tener mayor planificación (Correa *et al.*, 2014; Roldán y Peláez-Henao, 2017). Planteamos que la falta de control en la línea de tiempo de entrega de los materiales referenciados podría afectar la continuidad y efectividad del PIB-QUINDIO lo que, a su vez, generaría una tensión entre la credibilidad de los docentes en el respectivo programa y su implementación.

La percepción de los entrevistados sobre el Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control indicó que hubo liderazgo de los coordinadores municipales en la implementación del PIB-QUINDIO. Tal liderazgo impactaría no solo el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés del docente y del estudiante, sino también el empoderamiento del docente en su praxis pedagógica, con enfoque reflexivo y crítico. Este hallazgo sugeriría que la calidad del bilingüismo en el aula y la competencia comunicativa de inglés de los estudiantes estarían asociados a dos factores presentes en el docente: uno psicolingüístico y, el otro, empoderamiento pedagógico. El primero hace referencia a la facultad del docente, visto desde el bilingüismo individual, que lo tipifica como un usuario de dos o más lenguas-culturas con propósitos distintos, en diferentes dominios y con distintas personas (Austin *et al.*, 2015). Por su parte, el empoderamiento pedagógico, consecuencia del acompañamiento de los referenciados coordinadores municipales, llevaría al docente en servicio a enseñar el inglés, motivado por el control que ejerce sobre su competencia comunicativa en dicha lengua. Ciertamente, los docentes que muestran una actitud favorable hacia la práctica reflexiva se predisponen al aprendizaje desde lo vivido en el aula, generando la reflexión necesaria para realizar cambios significativos en sus prácticas (Fardoun *et al.*, 2020). Investigaciones anteriores colombianas también hallaron el liderazgo de los coordinadores en la implementación de programas estratégicos de fomento del bilingüismo en el sector educativo público. En Antioquia, Correa *et al.* (2014) hallaron que un coordinador académico, desde su propia iniciativa, puso en marcha una estrategia de recolección de presupuesto, para construir un laboratorio de idiomas, dotado de computadores, que fue utilizado por los docentes para fomentar el bilingüismo en el seno de la IE. En Bogotá, Bermúdez Jiménez *et al.* (2014) hallaron que los coordinadores académicos fueron los encargados de proyectar las metas en materia de bilingüismo, tanto en los docentes de inglés como en los estudiantes, así como los planes de formación permanente del docente.

## CONCLUSIONES

Esta investigación involucró las percepciones de docentes del área de inglés (DOA-M, DOA-C, DLI-C y DLI-B) y rectores de IE oficiales acerca de la implementación del PIB-QUINDÍO 2018-2019, sobre tres categorías apriorísticas principales: (1) Formación docente, (2) Creación de ambientes bilingües y biculturales y (3) Fortalecimiento de los procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y control.

Considerando la relación conceptual entre los códigos de las referenciadas categorías apriorísticas principales, la percepción global sugeriría dos líneas: primera, interés de los docentes y rectores entrevistados por la implementación del PIB-QUINDIO, manifestando participación genuina (Day y Sachs, 2004; Whitty, 2006) y el apoyo a la región de Colombia, de cara al siglo XXI, en el logro “del mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025” (MEN, 2014). Segundo, la gerencia gubernamental de la implementación del citado programa estratégico de fomento del bilingüismo necesitaría concentrar más sus esfuerzos sobre acciones centrales para mitigar amenazas en cuanto a la consecución del éxito esperado de tal implementación. Se requiere de esfuerzos de mejoramiento en lo siguiente: primero, según los DOA-M y los DLI-B, los microcentros debieron haber potenciado en mayor grado el desarrollado de las competencias metodológicas para la enseñanza del inglés, en relación con la meta de bilingüismo de la IE. Segundo, los DOA-M, DLI-B y los DOA-C expresaron que los materiales entregados, principalmente los textos guías para la enseñanza del inglés, carecieron de contextualización al ambiente de los estudiantes. Tercero, en la opinión de los DOA-M, dicho material se entregó sin haber formado a los docentes sobre su uso. Cuarto, los rectores manifestaron que el incumplimiento del cronograma de entrega de los referenciados textos guías afectaría no solo la consolidación de la competencia bilingüe y bicultural, sino también el grado de pertinencia de tales textos guías en la consolidación de dicha competencia. Consideramos que la planificación de tales esfuerzos podría llevarse a cabo desde la gestión educativa con enfoque horizontal, la cual considera a los actores educativos como agentes activos antes, durante y después de la implementación de la respectiva acción mejoradora, en este caso, el PIB-QUINDIO (Correa *et al.*, 2014; Guerrero, 2010). Igualmente, podría fundamentarse en los saberes experienciales de la comunidad docente y de rectores, ya que son un grupo productor de un saber derivado de su práctica (Tardif, 2004).

Desde un acercamiento desglosado a la percepción sobre la implementación del PIB-QUINDÍO concluimos lo siguiente. Los docentes estimaron que dicha implementación favorecería la Formación docente (Competencia comunicativa en inglés y Competencias metodológicas y didácticas) y la formación bilingüe de los estudiantes, ya que estos habrían mejorado el aprendizaje del inglés, debido a la cualificación del docente. Lo anterior contribuiría al empoderamiento del docente, en su calidad de

facilitador de la formación bilingüe de los estudiantes. Por su parte, los rectores percibieron que dicha implementación estaría vinculada positivamente con los factores siguientes: (1) Consolidación de la competencia comunicativa en inglés, competencias metodológicas y didácticas y las prácticas pedagógicas de los docentes y (2) Mejoramiento en el aprendizaje del inglés de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Alpi, K., y Evans, J. (2019). Distinguishing case study as a research method from case reports as a publication type. *Journal of the Medical Library Association*, 107(1), 1-5. <https://doi.org/10.5195/jmla.2019.615>
- Austin, J., Blume, M., y Sánchez, L. (2015). *Bilingualism in the Spanish-Speaking World. Linguistic and Cognitive Perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844201>
- Bejarano, D., Llanos, A., Rubio, R., y Bonilla, J. (2018). *Protocolo de Transcripción Ortográfica CLICC*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bermúdez, J., Fandiño, Y., y Ramírez, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 135-171. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.04>
- Cabrera, I.I., Rodríguez, D.R., y Álvarez, R. (2020). Subjetividad, mediaciones y sociedad. En: D. Pañellas, y I.I. Cabrera. (Coords.), *Dinámicas subjetivas en la Cuba de Hoy* (pp. 7-19). ALFEPSI Editorial.
- Concejo de Bogotá. (2006). *Acuerdo 253 del 22 de noviembre de 2006. Por el cual se Institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=22230>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1651 de 2013. *Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo*.
- Correa, D., Usma, J., y Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.16978>
- Day, C., y Sachs, C. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Open University Press.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97- 113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurilinguisme ou de la multilingualité : un hommage à Josiane Hamers. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 55-90. <https://doi.org/10.3138/cmlr.67.1.055>
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27–36.
- Fajardo-Castañeda, A., y Miranda, 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://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8124>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C.A., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio de Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Fernández-Sánchez, H., King, K., y Enríquez-Hernández, C.B. (2020). Revisiones Sistemáticas Exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 87-94. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. (G. Palacios, Trad.). Siglo veintiuno editores. (Obra original publicada en 1996).
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. (D. García, Ed.). Caminos.
- Galindo, A., y Moreno, L. (2020). Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. *Lenguaje*, 48(2), 289-327. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8382>
- Grosjean, F. (2019). *A Journey in Languages & Cultures. The Life of a Bicultural Bilingual*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198754947.001.0001>
- Grosjean, F. (2022). *The Mysteries of Bilingualism*. Wiley Blackwell.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 34–49.
- Heck, R. (2004). *Studying educational and social policy theoretical concepts and research methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En J.M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-84). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [https://doi.org/10.18239/estudios\\_2021.171.04](https://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.04)
- Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>
- Miles, M., y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*.



- SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Colombia bilingüe. *Al Tablero*, 37. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Programa Nacional de Inglés, Colombia Very Well, 2015 – 2025.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *II Encuentro de IES: El uso de los medios y las nuevas tecnologías de aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Bogotá D. C.
- Mora, M., y Camacho, J. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura*, 11(1), 56-73. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1433>
- Ricento, T., y Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. Ediciones Prentice Hall.
- Rodas Pacheco, F.D., y Pacheco Salazar, V.G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Roldán, A.M., y Peláez-Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Romanish, B. (1993). Teacher empowerment as the focus of school restructuring. *The School Community Journal*, 3(1), 47-60.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da ed.). Universidad de Deusto.
- Sanmartín, R., y Granados, L. (2018). Análisis de las potencialidades de los juegos de mesa para su implementación en educación primaria. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz., A. Martín-Padilla., L. Molina-García., y A. Jaén Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 531-545). Octaedro.
- Secretaría de Educación del Departamento del Quindío (2017). *Programa Integral de Bilingüismo Quindío Bilingüe y Competitivo* (2018-2019). Armenia, Quindío.
- Sierra Ospina, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). SAGE publications.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, trad.; 1ª ed., Vol. 1). Paidós. (Obra original publicada en 1984)

Vargas Melgarejo, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53.  
Whitty, G. (2006). *Teacher professionalism in a new era*. Presentación realizada en el First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.