

***Bilingüismo en Santiago de Cali:  
Análisis de la evolución de los  
resultados de las Pruebas SABER 11***



**Julio César Alonso - Cienfi Universidad Icesi**

**Diana Margarita Díaz M - Universidad Icesi y Mesa de Bilingüismo**

**Diego A. Martínez - Cienfi Universidad Icesi**

**Carlos Mayora - Universidad del Valle y Mesa de Bilingüismo**

**Laura Jimena Moreno- Cienfi Univeresidad Icesi**

**Maria José Ochoa - Cienfi Universidad Icesi**

**Beatriz Cecilia Roldán V - Pontificia Universidad Javeriana Cali y**

**Mesa de Bilingüismo**

Mayo de 2017

Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11

Julio César Alonso - Diana Margarita Díaz - Diego A. Martínez - Carlos Mayora

Laura Jimena Moreno - Maria José Ochoa - Beatriz Cecilia Roldán V

1 ed. Cali: Universidad Icesi 2016.

69 p; ISBN 978-958-8936-20-8

1. Bilingüismo 2. Pruebas Saber 3. Cali 4. Colombia



*Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*

Universidad Icesi

©Derechos Reservados

<http://www.icesi.edu.co/cienfi>

Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas

**Rector**

Francisco Piedrahita Plata

**Secretaria General**

María Cristina Navia

**Director Académico**

José Hernando Bahamón

**Diseño de carátula**

Arturo Gómez

Primera edición, Mayo de 2016

ISBN 978-958-8936-20-8

## Prefacio

De los 6909 idiomas registrados en el mundo por Ethnologue, el inglés ocupa el tercer lugar con mayor número de hablantes nativos (más de 360 millones), precedido por el Mandarín y el Español, que ocupan el primer y segundo puesto respectivamente. No obstante, según Education First, el inglés es el idioma más hablado del mundo, con más de 1.600 millones de personas no nativas que lo dominan, constituyéndose más allá de un fenómeno, en un reconocimiento pragmático de un hecho incontrovertible: el 74 % de las comunicaciones del mundo son entre personas cuya lengua materna es otra.

En la siguiente entrega de Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas Saber 11, se presentan en perspectiva analítica y comparada, los resultados del sistema educativo público-privado en la materia y el proceso por el que ha venido atravesando el país desde algunas de sus ciudades capitales (Barranquilla, Bogotá, Medellín, Bucaramanga y Cali) en aras de abrir sus fronteras e insertarse paulatinamente y a todo nivel en ese 74 % de las comunicaciones globales en inglés, desde los negocios, la academia, los viajes, los intercambios culturales, el cine, la literatura, el arte y la economía.

Desde el Ministerio de Educación, particularmente, se planteó en 2010 el reto de trabajar durante 4 años con estrategias definidas en el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) para lograr que al 2014 el 40 % de los estudiantes de grado 11 del país egresaran con nivel B1 de inglés. Con todo y a pesar de los esfuerzos del MEN por implementar estrategias de formación, dotación, inmersiones y sensibilización, enmarcadas en el Programa mencionado, no se han conseguido avances significativos en la consecución de dicha meta. En contraste, hoy hay una necesidad clara de empezar a masificar el inglés como una ventana de oportunidad que facilita, por un lado el acceso a empleos cualificados en sectores claves para el desarrollo del país como turismo, BPO y salud y por otro lado, dinamiza la economía y fortalece las capacidades de regiones como el Valle del Cauca de ser polo de atracción para la inversión extranjera y de abrir acceso al mercado del Pacífico Americano y de Asia.

En los gráficos y análisis a continuación es posible evidenciar, en los últimos años, unos primeros movimientos en los resultados del sector oficial en aras de empezar a acortar la brecha con el sector privado. En Cali, por primera vez, se cuenta con un colegio oficial B1, con 122 estudiantes que presentaron la prueba Saber 11. Pero si se analiza en perspectiva con otras ciudades capitales se encuentra que Medellín y Bucaramanga registran cada una un colegio en nivel B1, con 41 y 87 estudiantes evaluados, respectivamente. Barranquilla registra dos colegios en B1 (92 estudiantes) y Bogotá, tres colegios (317 estudiantes). La brecha sigue siendo amplia y el reto grande para todos.

De 2008 al 2013, el porcentaje de bachilleres en nivel B1 o superior ha pasado de un 5 a un

6%, muy por debajo de la meta del 40%, lo que sugiere que el reto de generar transformaciones de fondo no sólo cubre a los colegios oficiales sino también a los colegios privados no bilingües, en particular los enfocados en niveles socioeconómicos 1, 2 y 3.

Si en Cali se logra hacer las cosas bien en términos de cualificación de talento humano bilingüe en inglés, se contaría al 2026 con aproximadamente 157 grandes proyectos de inversión extranjera aterrizando y desarrollándose de manera sostenida, según proyecciones de Invest Pacific.

Hacer las cosas bien, como lo resalta la presente edición, implica trabajar en asuntos cruciales como elevar el aprendizaje del inglés a prioridad tanto de tomadores de decisión como de la familia; pasar del convencimiento de la importancia de saber inglés a acciones concretas y contundentes, con acciones focalizadas según la necesidad y atendiendo al contexto de aprendizaje; y que estas acciones sumen para que el inglés obtenga a nivel de región y de país un significado y/o valoración social que prime en las necesidades de todos.

En Chile vienen trabajando desde 2003 con Inglés abre puertas como programa de Gobierno al que han invertido esfuerzos ingentes para lograr transformaciones estructurales desde la valoración social misma. Lograron a 2014 cerrar la brecha de falta de docentes licenciados en pedagogía para la enseñanza del inglés y centraron su política en lograr que los estudiantes y docentes hablasen inglés como una oportunidad única de abrir sus fronteras. Además, como elemento relevante de dignificación del rol de los docentes de inglés, han sido catalogados como los nuevos Alquimistas de la Educación.

En Cali, en particular, hay una alineación positiva de fuerzas provenientes de distintos sectores, todos convencidos y en la tarea de convencer a un sustrato importante de la población en aras de orientar esfuerzos conjuntos que permitan elevar a prioridad socioeconómica y de desarrollo regional el aprendizaje del inglés. El camino, como la meta establecida a 2014, es largo de transitar, pero ineludiblemente importante, urgente y necesario.

**Carolina Quintero Prado**

Coordinadora Mesa de Bilingüismo Cali

# Índice General

<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Bilingüismo, Lengua Materna, Segunda Lengua y Lengua Extranjera</b> . . . . .	<b>3</b>
<b>1.2. Nuestra aproximación</b> . . . . .	<b>4</b>
<b>1.3. Estándares de Evaluación</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>2. Resultados Nivel nacional</b>	<b>9</b>
<b>3. Resultados en Cali</b>	<b>12</b>
<b>4. Resultados por Colegio</b>	<b>19</b>
<b>5. Resultados Otras Ciudades</b>	<b>27</b>
<b>6. Discusión de los resultados</b>	<b>48</b>
<b>7. Iniciativas en bilingüismo en la ciudad</b>	<b>57</b>
<b>8. Perspectivas hacia el futuro</b>	<b>65</b>
<b>9. Bibliografía</b>	<b>67</b>

# Capítulo 1

## Introducción

El fortalecimiento del capital humano es uno de los factores más influyentes en el crecimiento de un país, debido a que la población activa más productiva tendrá acceso a mejores empleos y mayores salarios, lo que proporcionaría una mejor calidad de vida a las personas y mayores beneficios a las empresas. Para reforzar el capital humano es necesario implementar una educación de calidad que le permita a la población adquirir mayores conocimientos y habilidades para enfrentarse en el mercado laboral.

Debido a la globalización que experimenta el mercado, la demanda de trabajo se ha vuelto más exigente, requiriendo personal con ciertas características para enfrentarse en el mercado global. Las empresas necesitan profesionales con dominio de lenguas extranjeras para establecer relaciones con el exterior. Es por tanto, que el idioma se ha convertido en una herramienta esencial para hacer frente a los desafíos y oportunidades que ofrece el mundo globalizado.

Actualmente, el inglés es considerado como el idioma universal, a pesar de no ser la primera lengua hablada, es la lengua extranjera oficial del mundo. Es decir, la mayor parte de la población mundial domina este idioma. Además, la mayoría de los recursos virtuales se encuentran en inglés y es el idioma más usado por el comercio internacional y las aerolíneas. Esto indi-

ca la importancia del inglés para establecer una comunicación universal, lo que ha hecho que las instituciones educativas lo enseñen como segunda lengua.

Por otra parte, el mejoramiento del nivel de inglés conduce a mejores oportunidades para los ciudadanos. El país ha firmado diferentes acuerdos comerciales con países que tienen una lengua materna diferente del español. Los mercados anglosajones representan gran oportunidad para que los países latinoamericanos generen servicios nuevos e innovadores, así como para la generación de empleo de calidad y con alto potencial para la creación de valor agregado.

Es por tanto, que el sector público y privado han manifestado gran interés por tener una población con la habilidad de dominar una segunda lengua, ya que es la herramienta para conectar el mercado externo, en particular el mercado angloparlante, con el mercado nacional. Pues bien, el inglés se ha convertido en una herramienta fundamental para la formación profesional, porque permite obtener mayores oportunidades en el mercado laboral. Por consiguiente, mejorar el nivel de inglés de los ciudadanos sería en últimas una manera de reforzar el capital humano de la región.

La importancia de la lengua extranjera, ha llevado a que el Estado Colombiano promueva

políticas enfocadas en el fortalecimiento de esta segunda lengua. El Ministerio de Educación (MEN) creó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2006-2010, bajo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) para medir el nivel de inglés del país y mejorar la calidad de enseñanza. El objetivo de este programa era que todos los ciudadanos pudieran comunicarse en inglés y fueran competitivos a nivel internacional. Para esto, se utilizaron estrategias como, definición de estándares de competencia en inglés, evaluación de las competencias, y planes de mejoramiento a docentes.

Posteriormente, se creó el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014, una estrategia del Gobierno Nacional en la que se estableció como meta específica que al menos el 40 % de los graduados deberían estar clasificados en nivel pre-intermedio para el año 2014 que corresponde al nivel B1 en cuanto al manejo del inglés. Para dar continuidad a la política pública relacionada con el aumento del dominio del inglés en el país, el Gobierno Nacional propuso en el año 2014 el Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025 COLOMBIA Very well! Este programa implica una estrategia integral, intersectorial y de largo plazo que busca que a 2025 los estudiantes usen el inglés como una herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales.

De esta manera, este libro pretende eva-

luar la evolución del nivel de inglés en la ciudad Santiago de Cali en comparación a otras ciudades metropolitanas, tales como Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga y Medellín, a través de un análisis descriptivo, con el objetivo de evaluar el efecto de los programas implementados por el gobierno e incentivar la creación de nuevas estrategias enfocadas en la mejora de la formación en lenguas extranjeras o bilingüismo.

En este estudio se emplean los resultados de las Pruebas SABER 11<sup>1</sup> disponibles en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Los datos utilizados para el análisis fueron extraídos de la base de datos del ICFES para las pruebas SABER 11 en el periodo 2009-2014. Contiene información del formulario de registro de los estudiantes que presentaron las pruebas para dicho periodo.

Si bien es importante tener presente que existe una amplia discusión y caracterización sobre los conceptos bilingüismo, primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera, tal como se expone en Alonso, J. C., Gallo, B., Ríos, A. M., Torres, G. (2011), este documento empleará la revisión de estándares de evaluación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Marco de Evaluación de las Lenguas en Colombia. Así, este capítulo contiene las siguientes secciones:

1. Presentar algunas definiciones sobre bilingüismo, primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera.

<sup>1</sup>Se trata del Examen de Estado de la Educación Media (ICFES), que presentan todos los estudiantes de grado 11 como requisito para el ingreso a cualquier programa de pregrado en Colombia. En este examen se evalúa un núcleo común (en el cual se examina Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía e Inglés) y un componente flexible (con una profundización y una prueba interdisciplinar).

2. Presentar los estándares de evaluación MCERL y nacional del dominio de otra lengua.
3. Esbozar la metodología que se asumirá para la medición del bilingüismo en la ciudad, acorde con la definición adoptada y los estándares de evaluación nacionales.
4. Definir los supuestos para los estudios a realizarse en el marco de este proyecto.

## 1.1. **Bilingüismo, Lengua Materna, Segunda Lengua y Lengua Extranjera**

Los términos *bilingüe* y *bilingüismo* son, probablemente, los términos más empleados en el lenguaje cotidiano y coloquial para referirse a las personas que pueden comunicarse en dos idiomas o a las situaciones y regiones que implican el uso de dos idiomas. También son usados frecuentemente en los programas de políticas públicas locales y nacionales<sup>2</sup>. Según la Real Academia de la Lengua, un individuo bilingüe es aquel que habla dos lenguas y bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

El programa Bogotá Bilingüe adoptó la siguiente definición de bilingüismo: “*Bilingüe es una persona o comunidad lingüística que utiliza de manera habitual dos lenguas, es aquella que además de usar su primera lengua, tiene competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar cualquiera de las dos en diferentes contextos con eficacia*” (Concejo de Bogotá, 2005). Por otro lado, el programa Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto!, adoptó la siguiente definición: “*bilingüismo se refiere a los diferentes gra-*

*dos de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua*” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Ambas definiciones reflejan la discusión que se presenta en el ámbito académico. Por ejemplo, en la literatura especializada, las definiciones de bilingüismo pueden ser muy laxas o muy estrictas. Bloomfield (1933) definió bilingüismo como “*el control de dos o más lenguas como lo haría un hablante nativo*”. Haugen y Dil (1972) delimita el bilingüismo al establecer que: “*Se considera a un individuo como bilingüe si el hablante puede producir expresiones completas y con significado en otra lengua*”. Grosjean (1982) propone una definición de bilingüismo diferente: “*El uso de dos (o más) lenguas, sin saber dos o más idiomas igual de bien y de forma óptima*”.

De estas tres definiciones podemos ver que el término bilingüe puede ser tan estricto que implica, como lo indica Bloomfield (1933), que una persona bilingüe sea aquella que domine el otro idioma como lo haría un nativo. Pero, otra connotación del término puede implicar una mi-

<sup>2</sup>Por ejemplo, los programas Bogotá Bilingüe, que fue institucionalizado en 2005 mediante acuerdo distrital número 364 en 2005, y El Reto, del Ministerio de Educación Nacional (2006).



rada suficientemente laxa (Haugen y Dil, 1972), como para no definir un nivel de dominio, de la misma manera que lo hace el primero, y presentar como bilingüe a toda persona que pueda producir expresiones completas y con significado, sin tener en cuenta la gramática u otros elementos del lenguaje y de la comunicación. Por su parte, Grosjean (1982) podría estar en un punto intermedio, al reconocer como bilingüe al hablante de dos lenguas, aunque el uso de una u otra no sea igual de bueno u óptimo con relación a otra. Así, el término *bilingüismo* puede ser muy controvertido y será necesario adoptar alguna definición que permita hacer operacional el concepto y, por tanto, medirlo.

Pero, antes de continuar, es importante resaltar que el término bilingüismo implica la existencia de una lengua dominante o el aprendizaje de una Primera Lengua cronológicamente, en la

mayoría de los casos, la materna, y la presencia de otra recesiva o el aprendizaje de una Segunda Lengua después de la primera o de la materna (Martin Martin y de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, 2000). Sin embargo, Segunda Lengua es también entendida como aquella lengua que se aprende por necesidad y que es imprescindible para desenvolverse en actividades sociales, comerciales, laborales, educativas u oficiales; o cuando dicha lengua es la nativa para la mayor parte de la población, pero no la es para el sujeto quien la aprende (por ejemplo, un colombiano en Holanda). En contraste con el término Lengua Extranjera, que es aquella que se aprende en el aula, no por necesidad y que no es imprescindible para desenvolverse en sociedad<sup>3</sup> (por ejemplo, aprender inglés en Colombia) (Martin Martin y de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, 2000).

## 1.2. Nuestra aproximación

En un estudio anterior *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO (2010)*, se realizó un análisis descriptivo del nivel de inglés en los colegios y universidades de las principales ciudades de Colombia, usando los datos del ICFES para ese periodo.

El objetivo de este libro es evaluar si se está cumpliendo la meta establecida por el Progra-

ma de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2010-2014. Este programa fijó como meta para el 2014, que por lo menos un 40 % de los estudiantes de grado 11 tuviesen un nivel de inglés pre-intermedio al momento de graduarse. Para esto, se emplean los resultados de las Pruebas SABER 11, disponibles en el Instituto Colombiano para

<sup>3</sup>Es importante resaltar que esta definición se refiere al aspecto funcional del idioma para que un individuo se desenvuelva en sociedad y no a la necesidad de desenvolverse en una Segunda Lengua como comunidad para impulsar la competitividad de una región y generar desarrollo.

la Evaluación de la Educación (ICFES). Cabe resaltar que la prueba SABER 11 es obligatoria como requisito de grado. Así, en el presente informe se reportan los resultados en el nivel de inglés de los estudiantes candidatos a grado. El análisis que se presenta en este documento emplea únicamente individuos que toman la prueba SABER 11 como parte de su requisito de grado de bachiller. En otras palabras, no incluye aquellos individuos que toman el examen de manera independiente. Si bien es cierto que es posible que algunos de estos estudiantes no se gradúen, el número de los que presentan la prueba es una buena aproximación al número de graduados.

De esta manera, en aras de seguir contribuyendo al análisis del bilingüismo en el departamento, en una primera aproximación se presentará un análisis descriptivo de la evolución de bilingüismo a nivel nacional y en las principales ciudades de Colombia (Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, y Medellín) para el periodo 2009-2014, que sirva como herramienta para la toma de decisiones tanto de hacedores de políticas públicas y programas de educación y formación en lenguas extranjeras de bilingüismo, como de inversionistas que requieran personas con esta cualificación.

En una segunda aproximación, se decide hacer un análisis comparativo entre las cinco ciudades principales del país (Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali y Medellín), para identificar las diferencias que existen en cuanto a

la habilidad de hablar inglés en dichos lugares, especialmente en Cali. Para esto, se tendrá en cuenta las variables edad, género (Femenino, Masculino), jornada (*Completa, Mañana, Tarde, Noche y Sabatina*), valor de la pensión, municipio de residencia, su puntaje y clasificación de acuerdo con la Tabla 1.1, que fueron inscritas en el formulario de registro de cada estudiante.

No obstante, reconocemos que a pesar de este avance, no es posible determinar las condiciones de aprendizaje/adquisición de la otra lengua (Lengua Extranjera, Segunda Lengua), los procesos, contextos y motivaciones de aprendizaje, el orden de aprendizaje, la frecuencia y situaciones de uso, ni el nivel de otras habilidades como el habla, la escucha o la escritura del inglés, entre otros. En este segundo ejercicio sobre el Bilingüismo en el Valle del Cauca, se supondrá que 1) La Primera Lengua adquirida o la Lengua Materna en el Valle del Cauca es español y que 2) Cualquier grado de dominio del inglés, clasificación MCERL o nacional implicaría en cierto grado la capacidad de comunicar ideas en dicho idioma. Por lo tanto la definición de bilingüismo subyacente a nuestro análisis es una laxa, cercana a la adoptada por el Ministerio de Educación Nacional. Es decir, para efectos de nuestra medición, *“bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

**Tabla 1.1. Clasificación del componente de inglés para la prueba SABER 11**

<b>Puntaje (<math>x</math>)</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clasificación en Colombia</b>
$0 \leq x < 43$	A-	Principiante
$43 \leq x < 53$	A1	Básico I
$53 \leq x < 63$	A2	Básico II
$63 \leq x < 83$	B1	Pre Intermedio I
$x \geq 83$	B+	Pre Intermedio II

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

y Ministerio de Educación Nacional.

### 1.3. Estándares de Evaluación

Para evaluar la meta establecida en el periodo 2010- 2014, se utilizará las pruebas de evaluación nacional en dicho periodo, emitidas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), pruebas SABER 11, que están estandarizadas con el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (MCERL)

En la actualidad, los estándares propues-

tos por MCERL son empleados por entidades evaluadoras y generalmente aceptados tanto por profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas, como por diversos gobiernos para implementar sus planes y políticas públicas de educación en lenguas extranjeras, como es el caso colombiano. En el Tabla 1.2 se muestran los estándares del MCERL y su equivalencia en Colombia.

**Tabla 1.2. Niveles de referencia del MCERL, Nacional y clasificación en la prueba SABER 11**

Clasificación del Usuario	Nivel MCERL	Equivalencia en Colombia	Nivel en SABER 11
			A-
Básico	A1	Principiante	A1
	A2	Básico	A2
Independiente	B1	Pre-Intermedio	B1
	B2	Intermedio	
Competente	C1	Pre-Avanzado	B+
	C2	Avanzado	

Fuente: Adaptado a partir de Alonso, Casasbuenas, Gallo y Torres (2012)

Esta clasificación tiene en cuenta las diferentes formas en las cuales los usuarios de una lengua se comunican (mediante la escritura, lectura, escucha y habla), competencias específicas de los usuarios (conocimientos, destrezas, actitudes), como también sus necesidades y contextos

de adquisición/aprendizaje de la Segunda Lengua o de la Lengua Extranjera y su utilización. Pero más aun, el gobierno nacional ha utilizado este marco para definir la meta de bilingüismo en Colombia así:

**Tabla 1.3. Meta de Bilingüismo en Colombia**

<b>Usuario</b>	<b>Nivel MCERL</b>	<b>Equivalencia en Colombia</b>
Estudiantes de grado 11	B1	Pre-intermedio
Profesionales en Lenguas Extranjeras (Inglés)	C1	Pre-Avanzado
Otros profesionales	B2	Intermedio

Fuente: Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Ministerio de Educación Nacional.

## Resultados Nacionales

### Resultados a nivel nacional

En este capítulo se presenta la distribución de los resultados del nivel de inglés que obtuvieron los estudiantes bachilleres que presentaron las pruebas SABER 11 en el periodo 2009-2014 en Colombia. Estos resultados incluyen los estudiantes de todas las instituciones educativas públicas y privadas que presentaron la prueba en el país.

En la Tabla 2.1 se presenta la clasificación en los niveles de inglés de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en el periodo 2009-2014 a nivel nacional. El número de estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en Colombia creció entre 2009-2012, pero disminuyó entre 2013-2014. Específicamente, el número

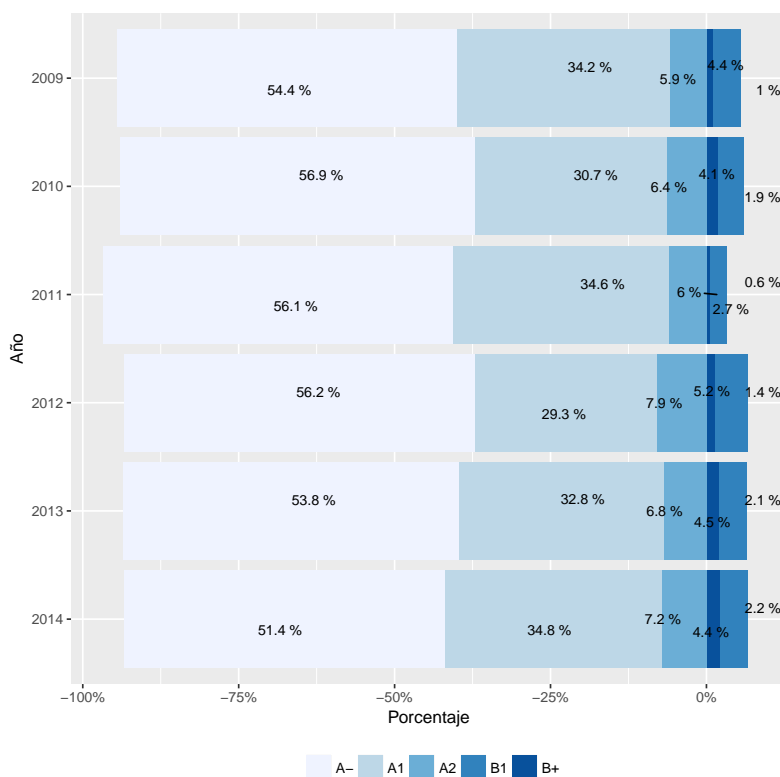
de estudiantes que presentaron la prueba se incrementó al pasar de 524.600 en el 2009, a 570.676 en el 2010, 571.897 en el 2011 y 580.230 en el 2012. Sin embargo, en el 2013 disminuyó a 575.500 hasta quedar en 566.447 en el 2014. El número de estudiantes que presentaron la prueba en el año 2014 fue superior en 41.847 al número de estudiantes que presentaron la prueba en el 2009 pero menor al correspondiente a los demás años. Es decir, que si bien el número de estudiantes que presentaron la prueba en 2014 fue superior comparado con los que presentaron en 2009, este número fue bajo comparado con el registrado en el periodo 2010-2013.

**Tabla 2.1. Distribución de los bachilleres por niveles de inglés a nivel nacional 2009-2014**

Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	285637	54,4 %	324549	56,9 %	320760	56,1 %	326227	56,2 %	309870	53,8 %	290882	51,4 %
A1	179439	34,2 %	175362	30,7 %	197729	34,6 %	170169	29,3 %	188863	32,8 %	197004	34,8 %
A2	30843	5,9 %	36461	6,4 %	34419	6 %	45624	7,9 %	39184	6,8 %	40713	7,2 %
B1	23217	4,4 %	23585	4,1 %	15438	2,7 %	30070	5,2 %	25778	4,5 %	25152	4,4 %
B+	5464	1 %	10719	1,9 %	3641	0,6 %	8140	1,4 %	11805	2,1 %	12696	2,2 %
Total	524600		570676		571987		580230		575500		566447	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi. Número de personas y proporción sobre los examinados

**Figura 2.1. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés a nivel nacional**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

Del mismo modo, en la Tabla 2.1 se muestra la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés en cada uno de los años 2009-2014 y en la Figura 2.1 se representa gráficamente esta distribución. En el año 2014, de los 566.447 estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, el 2,2 % fueron clasificados en B+(el más alto que corresponde a un nivel pre-avanzado o avanzado), el 4,4 % en B1 (pre-intermedio), el 7,2 % en A2 (básico), 34,8 % en A1 (principiante) y el 51,4 % en A- (el más bajo). Con respecto a la evolución de la distribución de los estudiantes en los

niveles de inglés, se presentó un incremento en la proporción de estudiantes clasificados en B+ al pasar de 1 % a 1,9 % entre 2009 y 2010, en 2011 bajó a 0,6 %, para subir de nuevo a 1,4 % en 2012, a 2,1 % en 2013 y ubicarse en 2,2 % en 2014. La proporción de estudiantes clasificados en B1 disminuyó en el periodo 2009-2011 al pasar de 4,4 % en 2009 a 4,1 % en 2010 para ubicarse en 2,7 % en 2011. Sin embargo, esta proporción creció hasta 5,2 % en 2012, bajó levemente hasta 4,5 % en 2013 y se mantuvo en 4,4 % en 2014. Como se muestra en la Tabla 2.1 y en la Fi-

<sup>1</sup>En este caso se suma la proporción de estudiantes clasificados en B+ y B1 en cada uno de los años 2009-

gura 2.1 la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1<sup>1</sup> creció al pasar de 5,4 % en 2009 a 6 % en 2010 para ubicarse en 6,6 % en 2012, proporción que se mantuvo constante desde este año hasta el 2014. De esta manera, aunque la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1 creció en el periodo 2009-2014 excepto en el 2011, el resultado alcanzado de 6,6 % esta por debajo de la meta del 40 % establecida por el PFDCLLE en 33,4 puntos porcentuales. Además, esta proporción se ha mantenido desde el año 2012. Esto significa que desde el año 2012 hasta el 2014 no se presentó progreso con miras al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCLLE 2010-2014<sup>2</sup>. Por ejemplo, para 2014 faltó que 188.730 estudiantes fueran clasificados en el nivel B1 o superior para alcanzar la meta. Este número de estudiantes es cercano

al total de estudiantes que tomaron la prueba en las 5 principales ciudades en el año 2010.

Con respecto a los niveles inferiores a B1, se observa que la proporción de clasificados en A- disminuyó al pasar de 54,4 % en 2009 a 51,4 % en 2014, en A1 creció levemente al pasar de 34,2 % en 2009 a 34,8 % en 2014 y en A2 se incrementó al pasar de 5,9 % en 2009 a 7,2 % en 2014. Es decir, que cada vez menos estudiantes están clasificados en A- y cada vez más estudiantes quedan clasificados en A1 y A2. En otras palabras, aunque los resultados a nivel nacional muestran estar muy por debajo de la meta establecida por el PFDCLLE 2010-2014, más proporción y número de estudiantes son clasificados por encima del nivel A- (el más bajo) aunque aún por debajo del nivel B1 (pre-intermedio).

---

<sup>2</sup>La meta del Gobierno Nacional para el 2014 era tener un 40 % de la población en el nivel B1



## Resultados en Cali

En la Tabla 3.1 se presenta la clasificación en los niveles de inglés de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en el periodo 2009-2014 en la ciudad de Cali. El número de estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 creció en el periodo 2009-2013, pero al igual que a nivel nacional disminuyó en 2014. El nú-

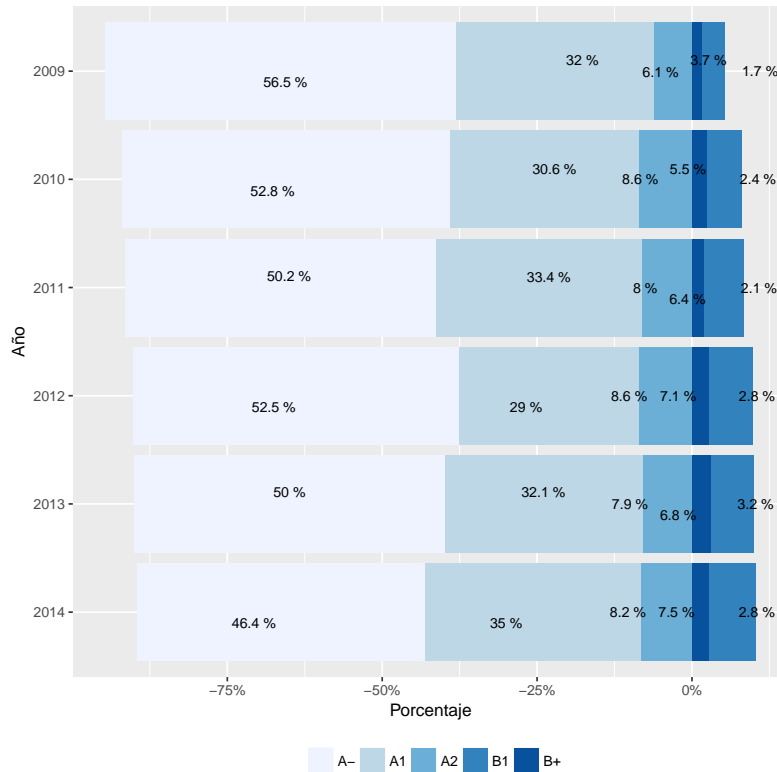
mero de estudiantes que presentaron la prueba en 2009 fue de 22.381 y pasó a 23.230 en el 2010. Durante esos 4 años el comportamiento fue creciente, pasando de 24.429 en el 2011 a 26.299 en el 2012 y 26.684 en el año 2013. Sin embargo, en el 2014 disminuyó a 25.165.

**Tabla 3.1. Distribución de los bachilleres por niveles de inglés para Cali (2009-2014)**

Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	12649	56,5 %	12270	52,8 %	12261	50,2 %	13802	52,5 %	13352	50 %	11688	46,4 %
A1	7169	32 %	7097	30,6 %	8151	33,4 %	7619	29 %	8567	32,1 %	8803	35 %
A2	1373	6,1 %	2008	8,6 %	1958	8 %	2271	8,6 %	2106	7,9 %	2067	8,2 %
B1	818	3,7 %	1289	5,5 %	1554	6,4 %	1861	7,1 %	1809	6,8 %	1899	7,5 %
B+	372	1,7 %	566	2,4 %	505	2,1 %	746	2,8 %	850	3,2 %	708	2,8 %
Total	22381		23230		24429		26299		26684		25165	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

**Figura 3.1. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en Cali**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

En la Tabla 3.1 se muestra la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés en cada uno de los años 2009-2014 y en la Figura 3.1 se representa gráficamente esta distribución. Así, en el año 2014, de los 25.165 estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, el 2,8 % se clasificaron en B+ (el más alto que corresponde a un nivel pre-avanzado o avanzado), el 7,5 % en B1 (pre-intermedio), el 8,2 % en A2 (básico), 35 % en A1 (principiante) y el 46,4 % en A- (el más bajo). Con respecto a la evolución de la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés,

se presentó un incremento en la proporción de estudiantes clasificados en B+ al pasar de 1,7 % a 2,4 % entre 2009 y 2010, en 2011 bajó a 2,1 %, para subir de nuevo a 2,8 % en 2012, a 3,2 % en 2013 y ubicarse en 2,8 % en 2014. La proporción de estudiantes clasificados en B1 aumentó en el periodo 2009-2012 al pasar de 3,7 % en 2009 a 5,5 % en 2010, a 6,4 % en 2011 para ubicarse en 7,1 % en 2011. Sin embargo, esta proporción disminuyó a 6,8 % en 2013 pero creció nuevamente hasta mantenerse en 7,5 % en 2014. Como se muestra en la Tabla 3.1 y en la Figura 3.1 la pro-

<sup>1</sup>En este caso se suma la proporción de estudiantes clasificados en B+ y B1 en cada uno de los años 2009-2014

porción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1<sup>1</sup> creció en todo el periodo 2009-2014. Esta proporción pasó de 5,4 % en 2009 a 7,9 % en 2010, a 8,5 % en 2011, a 9,9 % en 2012, a 10 % en 2013 hasta quedar en 10,3 % en 2014. De esta manera, aunque la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1 creció en el periodo 2009-2014, 10,3 % esta por debajo de la meta del 40 % en 29,7 puntos porcentuales. Esto significa si bien en Cali se ha presentado progreso con miras al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCLE 2010-2014, sólo se ha cumplido la meta en un 26 %. Para alcanzar la meta del PFDCLE 2009-2014 en Cali para el 2014, se hubiese necesitado tener 7.459 estudiantes adicionales clasificados en B1 ó B+. Para poner esto en contexto, este número equivaldría aproximadamente a la población total del municipio de Salento en el departamento del Quindío en el 2014.

Con respecto a los niveles inferiores a B1, se observa que la proporción de clasificados en A- disminuyó al pasar de 56,5 % en 2009 a 46,4 % en 2014, en A1 creció al pasar de 32 % en 2009 a 35 % en 2014 y en A2 se incrementó al pasar de 6,1 % en 2009 a 8,2 % en 2014. Estos resultados implican que cada vez menos estudiantes están clasificados en A- y cada vez más estudiantes quedan clasificados en A1 y A2. En otras pa-

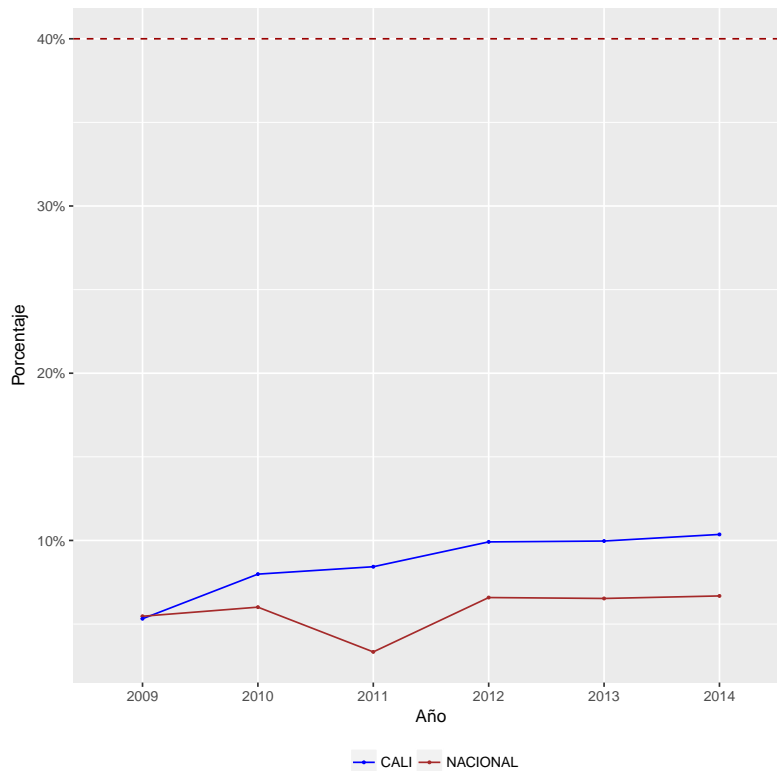
labras, aunque los resultados en Cali están por debajo de la meta establecida por el PFDCLE 2010-2014, más proporción y número de estudiantes son clasificados por encima del nivel A- (el más bajo) aunque por debajo del nivel B1 (pre-intermedio).

En la Figura 3.2 se puede ver cuál ha sido la evolución en el periodo 2009-2014 del cumplimiento de la meta en inglés de la ciudad de Cali comparado con el nivel nacional. Del mismo modo, se observa el desempeño referente al cumplimiento de la meta establecida por el PDF-CLE 2010-2014<sup>2</sup> (ver línea punteada en la Figura 3.2). En el año 2009 Cali clasificó el 5,3 % de sus estudiantes en B1 y B+, mientras que el porcentaje nacional se encontraba en 5,5 %. Sin embargo, a partir del año 2010 la ciudad de Cali no sólo muestra una tendencia al crecimiento en la clasificación en B1 y B+, sino que también supera el porcentaje nacional.

La tasa de crecimiento compuesta del desempeño de los egresados en los colegios de Cali en los niveles B1 y B+ entre el 2009 y 2014 fue de un 17 %. Esto quiere decir, que si se sigue creciendo a esta tasa, tomaría alrededor de 8,6 años para alcanzar la meta propuesta de clasificar un 40 % de los estudiantes en estos dos niveles en tan sólo la ciudad de Cali.

<sup>2</sup>La meta del Gobierno Nacional para el 2014 era tener un 40 % de la población en el nivel B1

**Figura 3.2. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en niveles B1 y B+ en Cali vs. Nacional (%)**

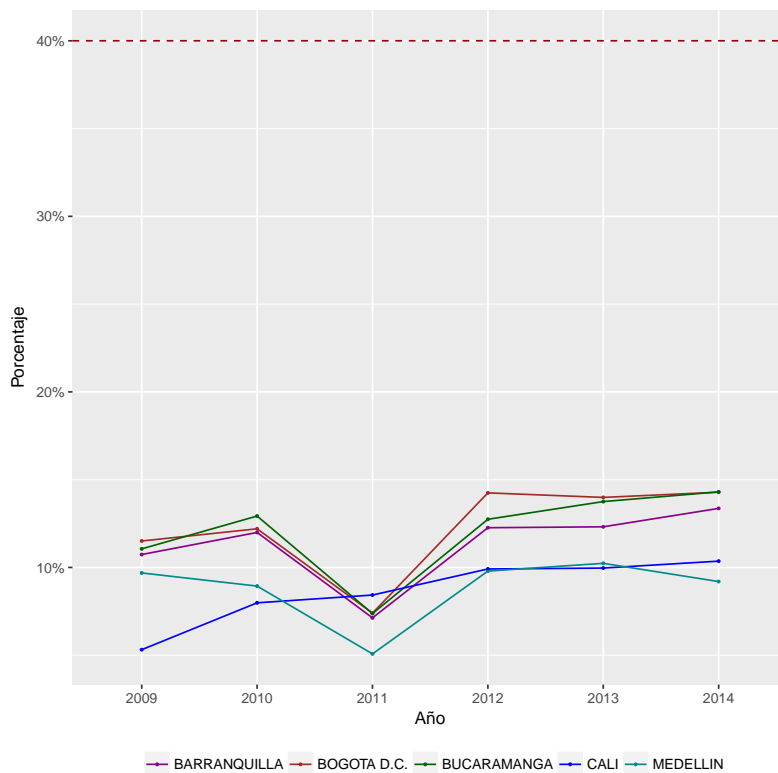


Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

En la Figura 3.3 se presenta la evolución del desempeño en los niveles B1 y B+ de Cali frente a las otras 4 principales ciudades. En esta Figura se observa que ninguna de las 5 principales ciudades logró cumplir con la meta establecida previamente por el gobierno (ver línea punteada en la Figura 3.3). También se observa que la

ciudad con mejor desempeño a lo largo del periodo fue Bogotá D.C. seguido por Bucaramanga, Barranquilla, Cali y por último Medellín. Es importante resaltar que Cali ha sido la única que ha presentado un crecimiento continuo de las 5 principales ciudades.

**Figura 3.3. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en niveles B1 y B+ en Cali vs. otras ciudades (%)**



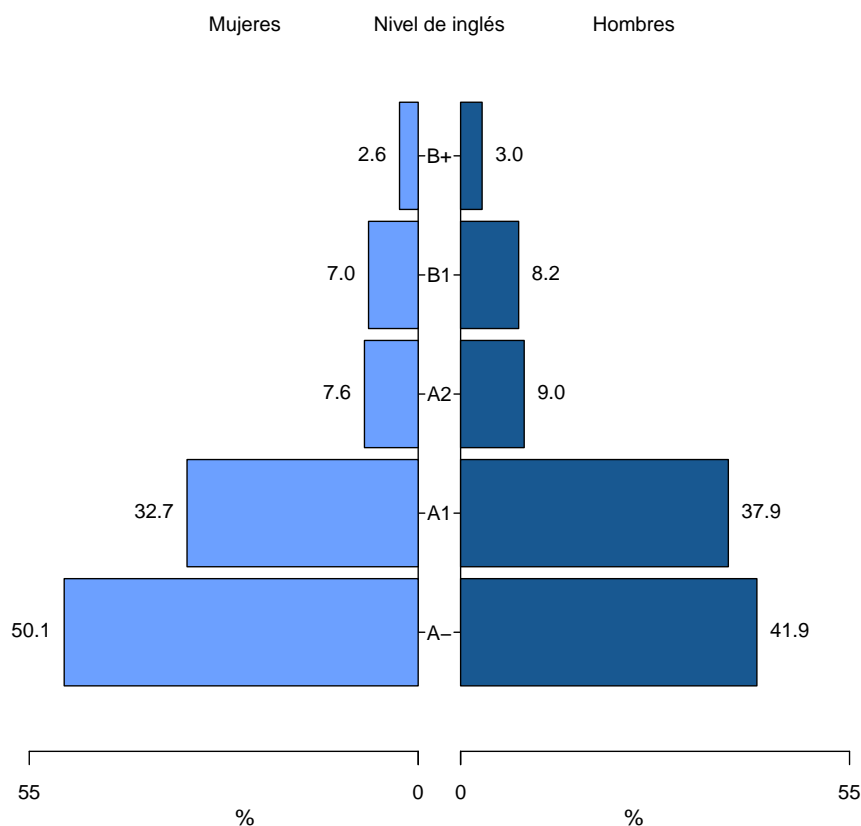
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Resultados por Sexo

Para el año 2014, el 44,2 % de los estudiantes fueron hombres y el 55,8 % fueron mujeres. Es decir, 11.127 personas son hombres y 14.034 son mujeres. Por otra parte, el 11,25 % (1.252) de los hombres obtuvieron un puntaje superior a B1, en comparación con el 9,66 % (1.355) de las

mujeres. Además, mientras el 41,9 % (4.662) de los hombres obtuvieron la calificación más baja A-, el 50,06 % (7.025) de las mujeres se ubicaron en esta categoría. (Ver Figura 3.4). Estos resultados sugieren una brecha de género en cuanto al nivel del inglés en la ciudad de Cali.

**Figura 3.4. Clasificación por niveles de inglés por sexo para Cali en 2014 (%)**



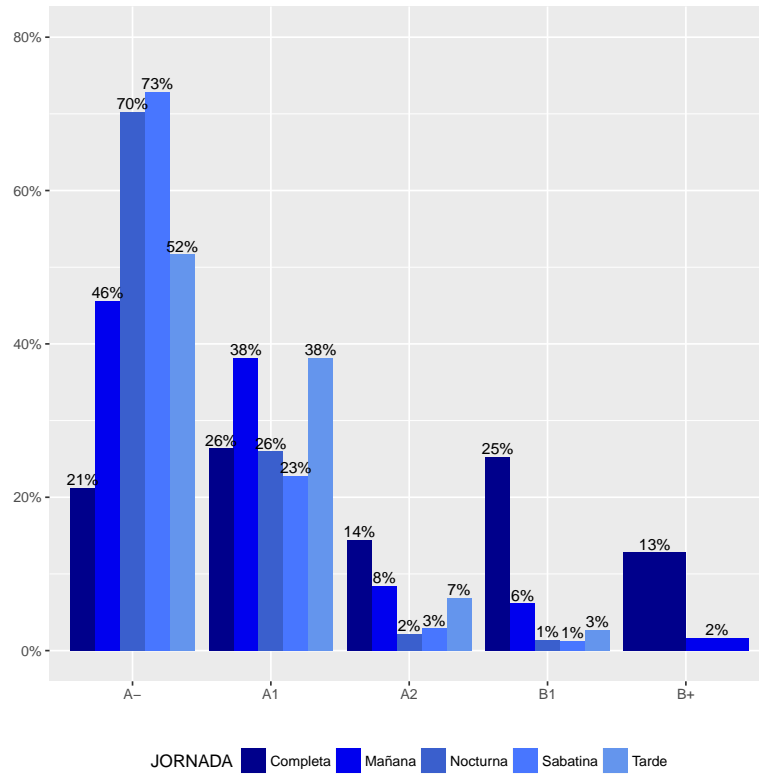
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Resultados por jornada

Para el año 2014, la Figura 3.5 presenta los resultados por jornada. El 56,2% (14.143) de las personas que presentaron el examen de Estado pertenecían a la *jornada mañana*, el 13,61% (3.425) a la *jornada completa*, el 18,14% (4.566) a la *jornada tarde*, el 8,34% (2.099) a la *jornada nocturna* y el 3,7% (932) a la *jornada sabatina-dominical*. Por otra parte, se observa en la Figura 3.5 que las personas que estudian en la *jornada completa* obtienen mayor nivel en inglés.

El 38,05% (1.303) a los estudiantes que alcanzan un nivel superior a B1 es decir B1 y B+, en contraste con la *jornada mañana* que representa el 7,81% (1.104), *jornada tarde* 4% (151), *jornada nocturna* 1,67% (35) y *sabatina* 1,50% (14). Estos resultados sugieren que se debe evaluar los distintos tipos de jornada y formular políticas públicas con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes en cada una de las jornadas para así cumplir con las metas propuestas.

**Figura 3.5. Clasificación por niveles de inglés y jornada para Cali en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Resultados por Colegio

En este capítulo presentamos un ranking de los colegios públicos y privados. Este ranking fue creado con el fin de determinar cuáles instituciones han contribuido a la meta del gobierno de tener 40 % de los estudiantes clasificados al menos en el nivel B1. Se empleó únicamente información sobre el desempeño en las pruebas SABER 11 y en especial el nivel de inglés alcanzado por los egresados. A este ranking lo llamaremos Ranking de Bilingüismo. De esta manera, el puesto que obtiene cada institución corresponde al porcentaje de estudiantes que se ubican en B1 y B+, en caso de que se presentase un empate, se consideraba la proporción clasificada en el nivel B+ para definir el puesto en el ranking.

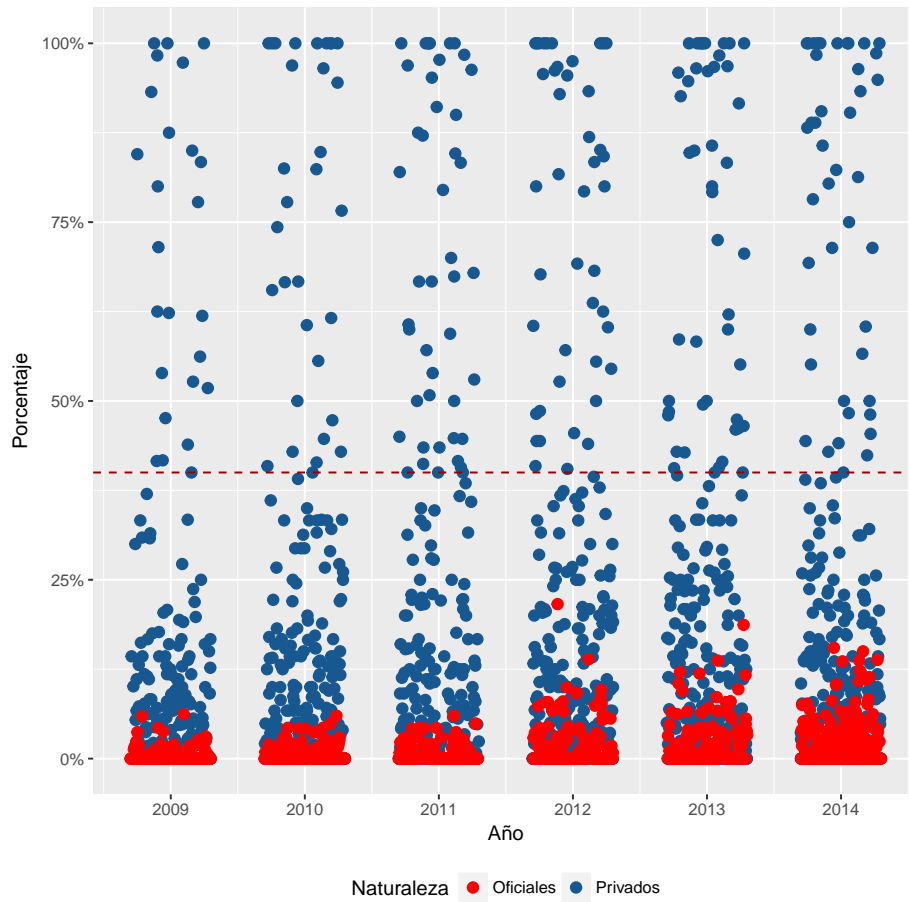
La Figura 4.1 presenta una distribución del desempeño de los colegios oficiales y privados, medido como la proporción de estudiantes que clasifica cada colegio en los niveles B1 y B+. Esta figura muestra la evolución de dicha distribución en el periodo 2009-2014. Como se observa en la Figura 4.1, ninguno de los colegios oficiales logró cumplir la meta establecida por el PDF-CLE 2010-2014. De hecho, el porcentaje de estudiantes que cada colegio oficial clasificó en los niveles B1 y B+ se concentró en niveles inferiores al 25 % en todo el periodo 2009-2014. Con respecto a los colegios privados, sólo una parte de estos cum-

plieron la meta en el periodo. Adicionalmente, se observa que la proporción de los colegios privados que cumplieron la meta se mantuvo relativamente constante a lo largo del periodo estudiado (Ver Figura 4.1).

En la Figura 4.1 se puede observar la presencia de 4 grupos de colegios. En primer lugar, se observa el grupo de colegios (en este caso todos privados) que lograron clasificar entre un 80 % y 100 % de sus bachilleres en los niveles B1 y B+. Este grupo fue relativamente constante a lo largo del periodo 2009-2014. En segundo lugar, se encuentra el grupo de colegios que clasificaron entre un 50 % y 80 % de sus estudiantes en los niveles B1 y B+, sólo se observan colegios privados. En tercer lugar, se encuentra el grupo de colegios, también privados como los grupos 1 y 2, que clasificaron porcentajes de estudiantes cercanos a la meta del 40 % establecida por el PDF-CLE en B1 y B+. Por último, se encuentra el grupo de colegios que no cumplieron ni se acercaron a cumplir la meta porque clasificaron entre un 0 % y 15 % de los bachilleres en los niveles B1 y B+. En este grupo se encuentran concentrados colegios tanto oficiales como privados, particularmente predominan los colegios oficiales. De hecho, ningún colegio oficial logró clasificar al menos el 25 % de sus bachilleres en estos niveles.

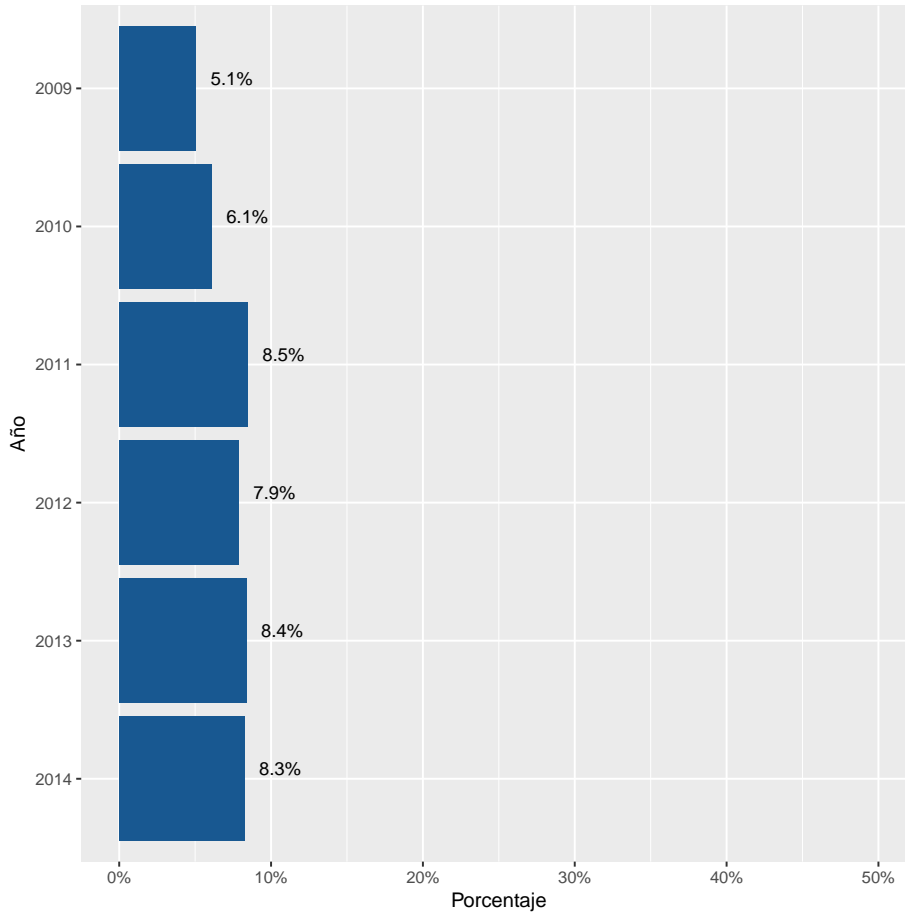


**Figura 4.1. Evolución de la distribución de desempeño de los colegios oficiales y privados en inglés en niveles B1 y B+ en Cali 2009-2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

**Figura 4.2. Porcentaje de colegios privados que cumplieron la meta de clasificar al menos el 40% de sus estudiantes en los niveles B1 y B+ en Cali 2009-2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Colegios Privados

En la tabla 4.1 se puede observar la clasificación de los colegios privados de acuerdo al porcentaje de estudiantes que alcanzaron un nivel superior a B1 en las pruebas SABER 11 en el año 2014. Se puede apreciar que para los 10 primeros colegios privados del ranking del 2014 de la ciudad, todos los estudiantes obtuvieron una clasificación superior a B1 en inglés. Estos colegios son el Colegio Bolívar, el Liceo Tacurí, Gimnasio

la Colina, el Colegio Campestre Anglo Hispano, Bilingüe Diana Oese, Freinet, Philadelphia Internacional, Inglés de los Andes, La Arboleda, e Internacional Cañaverales. Adicionalmente, los primero 20 colegios del ranking del 2014 cumplieron con la meta de política pública de bilingüismo previamente establecida por el gobierno para este año. Además, se puede observar que el puesto logrado por los primeros 20 colegios del

ranking presentan una baja volatilidad. Es decir, que la distribución de los puestos obtenidos no varió mucho durante el periodo 2009-2014. Esto se puede observar en colegios como el Colegio Bolívar que en el 2014 quedó en el primer puesto, y en los años previos a este también se posicionó entre los primeros 6 puestos. Esto mismo se

observa en el Colegio Internacional Cañaverales el cual se posicionó en el año 2014 en el puesto 10 y en el periodo 2009-2014 logró puestos similares; en el 2009 el puesto 8, en 2010 puesto 9, en 2011 el 7, seguido por el puesto 7 en 2012, y nuevamente puesto 9 en el 2013.

**Tabla 4.1. Proporción de estudiantes que clasificaron en los niveles B1 y B+ en la promoción de cada colegio (2009-2013)**

2014	Colegio	Ranking Oficial								
		B1	B+	B1 + B+	N°	2009	2010	2011	2012	2013
1	Colegio Bolívar	30.4 %	69.6 %	100 %	92	4	1	1	3	6
2	Aspaen Liceo Tacurí	38.5 %	61.5 %	100 %	13	17	15	12	15	16
3	Gimnasio La Colina	46.9 %	53.1 %	100 %	32	3	3	10	6	3
4	Colegio Campestre Anglo Hispano	50 %	50 %	100 %	8					7
5	Colegio Bilingüe Diana Oese	52.2 %	47.8 %	100 %	23	2	5	2	1	1
6	Colegio Freinet	58.1 %	41.9 %	100 %	43	12	10	9	11	12
7	Colegio Philadelphia Internacional	59.4 %	40.6 %	100 %	32	10	8	5	10	4
8	Colegio Inglés de los Andes	63.6 %	36.4 %	100 %	22	18	6	11	14	15
9	Colegio La Arboleda	68.2 %	31.8 %	100 %	22	7	7	6	8	14
10	Colegio Internacional Cañaverales	80 %	20 %	100 %	10	8	9	7	7	9
11	Colegio Colombo Británico	26.5 %	72.1 %	98.6 %	68	1	2	4	2	2
12	Colegio Bennett	45.2 %	53.2 %	98.4 %	62	5	4	3	4	5
13	Colegio Británico - The British School	46.4 %	50 %	96.4 %	28	13	11	18	13	8
14	Colegio Jefferson	37.3 %	57.6 %	94.9 %	59	6	12	8	5	10
15	Colegio Alemán	45 %	48.3 %	93.3 %	60	16	13	15	12	13
16	Liceo Francés Paul Valery	50.9 %	39.6 %	90.5 %	53	9	14	13	9	11
17	Colegio Bilingüe Lauretta Bender	61.3 %	29 %	90.3 %	31	23	22	16	24	26
18	Colegio Bilingüe Anglo Americano	66.7 %	22.2 %	88.9 %	9		16	25	28	28
19	Colegio Encuentros	72.2 %	16.7 %	88.9 %	18	21	21	24	26	23
20	Colegio Berchmans	56.8 %	31.4 %	88.2 %	118	15	18	20	21	17

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

## Colegios Oficiales

A continuación se presenta el ranking en los colegios oficiales. Para estos se aplica la misma

metodología que para los colegios privados. No obstante, cabe resaltar que las instituciones se

separaron por jornada y que a su vez, se agruparon en diferentes categorías las *jornadas mañana y completa*, y *nocturna y sabatina*. Lo anterior debido a que los graduados en dichas jornadas presentan características similares. Por ejemplo, quienes estudien en la noche o el fin de semana, probablemente lo hacen porque trabajen. Tam-

bién se podrá observar que se encuentra una gran diferencia entre las instituciones públicas y privadas en cuanto a la proporción de estudiantes que alcanzaron un nivel igual o superior a B1. De los colegios públicos, en todas las jornadas, ninguno logró alcanzar la meta del gobierno del 40 %.

## Jornada Mañana y Completa

En la *jornada mañana y completa* como se muestra en la Tabla 4.2, el colegio con mayor estudiantes en nivel alto de inglés correspondió al 15%. Lo anterior se ve representado en el ranking general que agrupa los dos tipos de instituciones. La institución educativa Villacolombia ocupa el puesto 1 en el ranking oficial y el puesto 98 en el ranking general.

En la Tabla 4.2 se puede observar una alta

volatilidad en los puestos logrados por los colegio oficiales de *jornada mañana y completa*, a diferencia del caso de los colegios privados. Por ejemplo, colegios como el Colegio Villacolombia pasaron del puesto 78 en 2009, al puesto 16 en 2010, luego a 85 en 2011, seguido de puesto 2 en 2012 y puesto 4 en 2013, posicionandose en el 2014 en puesto 1.

## Jornada Tarde

Del mismo modo, se puede observar el ranking de instituciones oficiales que pertenecen a jornadas de la tarde en la Tabla 4.3. El colegio que alcanza el puesto número 1, representa al 11,8% de los estudiantes que lograron un nivel igual o superior a B1 en inglés. Esto indica que tampoco en esta jornada se está cumpliendo la meta del bilingüismo en la ciudad de Cali para los colegios públicos.

En la Tabla 4.3 se puede observar una alta volatilidad en los puestos logrados por los colegio oficiales de *jornada tarde*, a diferencia del caso de los colegios privados. Por ejemplo, colegios como el Colegio Julio Caicedo y Tellez pasaron del puesto 19 en 2009, al puesto 24 en 2010, luego a 5 en 2011, seguido de puesto 33 en 2012 y puesto 32 en 2013, posicionandose en el 2014 en puesto 18.

**Tabla 4.2. Proporción de estudiantes que clasificaron en los niveles B1 y B+ en la promoción de cada colegio oficial - Jornada Mañana (2009-2013)**

2014	Puesto General	Colegio	Ranking Oficial								
			B1	B+	B1 + B+	N°	2009	2010	2011	2012	2013
1	98	Villacolombia	10 %	5 %	15 %	40	78	16	85	2	4
2	104	Técnico Comercial Villa del Sur	13.8 %	0 %	13.8 %	65	12	3	23	29	35
3	106	Politecnico Municipal De Cali	9.8 %	3.9 %	13.7 %	153	7	30	69	6	8
4	107	Técnica De Ballet Clasico Incolballet	9.1 %	4.5 %	13.6 %	22	66	72	78	85	78
5	117	Técnico Industrial Comuna Diecisiete	10.7 %	1.6 %	12.3 %	122	5	14	4	4	2
6	129	Gran Colombia	8.1 %	2.7 %	10.8 %	186	1	1	1	1	5
7	133	Normal Superior Farallones	9.4 %	0.9 %	10.3 %	213	8	5	6	15	26
8	148	Sat José Holguín Garcés	8.3 %	0 %	8.3 %	12	47	58	59	69	66
9	154	José María Vivas Bálcazar	6.8 %	1.1 %	7.9 %	88	58	15	7	9	7
10	155	Pance	7.7 %	0 %	7.7 %	13	67	74	79	86	80
11	157	Joaquin de Cayzedo y Cuero	5.7 %	1.9 %	7.6 %	105	55	26	29	39	17
12	159	Santa Librada	5.4 %	2.1 %	7.5 %	240	4	8	9	5	6
13	164	Técnico Industrial Rafael Navia Varón	5.7 %	1.1 %	6.8 %	87	70	9	11	23	11
14	166	San Juan Bautista de la Salle	6.7 %	0 %	6.7 %	15	48	59	60	70	68
15	167	José María Carbonell	5.3 %	1.3 %	6.6 %	152	3	6	17	12	3
16	168	Normal Superior Santiago de Cali	5.5 %	1.1 %	6.6 %	181	9	20	31	8	19
17	170	Colegio Nuestra Señora de Fátima	5.1 %	1 %	6.1 %	99	2	2	5	13	1
18	175	La Buitrera - José Maria Garcia de Toledo	3.8 %	1.9 %	5.7 %	52	30	23	41	37	29
19	179	Técnico De Comercio Simon Rodriguez	4.2 %	1.4 %	5.6 %	71	15	11	12	21	16
20	180	Técnico Industrial Diez De Mayo	4.7 %	0.9 %	5.6 %	106	80	17	86	51	18

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

**Tabla 4.3. Proporción de estudiantes que clasificaron en los niveles B1 y B+ en la promoción de cada colegio oficial - Jornada Tarde (2009-2013)**

2014	Puesto General	Colegio	B1	B+	B1 + B+	N°	Ranking Oficial				
							2009	2010	2011	2012	2013
1	120	Técnico de Comercio Santa Cecilia	10.1 %	1.7 %	11.8 %	238					1
2	124	Técnico Industrial José María Vivas Bálcazar	6.3 %	5.1 %	11.4 %	79	12	7	14	3	6
3	125	Tierra De Hombres	11.1 %	0 %	11.1 %	9				40	36
4	132	Técnico Industrial Pedro Antonio Molina	7.6 %	2.8 %	10.4 %	145		12	30	5	2
5	152	General Alfredo Vasquez Cobo	5.4 %	2.7 %	8.1 %	37	4	14	20	34	19
6	189	Agustín Nieto Caballero	4.3 %	0.9 %	5.2 %	116	22	4	10	12	10
7	197	Técnico Industrial Antonio Jose Camacho	4.3 %	0 %	4.3 %	139	23	30	6	1	40
8	206	Juan De Ampudia	3.2 %	0.8 %	4 %	125	7	3	11	10	13
9	211	La Inmaculada	3.7 %	0 %	3.7 %	27			27	9	11
10	214	República de Israel	3.5 %	0 %	3.5 %	57	8	5	4	8	8
11	216	Villa del Sur	3.4 %	0 %	3.4 %	29	26	34	32	17	21
12	219	INEM Jorge Isaacs	2.5 %	0.8 %	3.3 %	244	10	6	3	2	14
13	224	Eva Riascos Plata	3.1 %	0 %	3.1 %	32	3	19	16	30	28
14	227	Jesús Villafañe Franco	3 %	0 %	3 %	33	30	39	36		45
15	229	Las Américas	2.9 %	0 %	2.9 %	69	1	2	13	20	22
16	239	Técnico Industrial Hernando Navia Varón	1.8 %	0.9 %	2.7 %	111	25	32	29	25	25
17	240	Santa Librada	1.7 %	0.9 %	2.6 %	116	9	1	9	6	3
18	251	Julio Caicedo y Tellez	2.4 %	0 %	2.4 %	83	19	24	5	33	32
19	253	Técnico Industrial Veinte De Julio	2.4 %	0 %	2.4 %	42	34	9	39		48
20	254	Eustaquio Palacios	1.1 %	1.1 %	2.2 %	95		26	23	26	26

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

## Jornada Nocturna y Sabatina

En la Tabla 4.4 se muestra el ranking de instituciones oficiales que pertenecen a *jornadas nocturnas y sabatinas*. Tan sólo el 6,2 % de los estudiantes lograron un nivel superior a B1 en inglés. Además sólo 5 instituciones tienen estudiantes con nivel de inglés alto, con el resto de sus estudiantes en las categorías A-, A1 y A+. De esta manera se debe reforzar la calidad de las instituciones educativas no oficiales en la lengua extranjera.

En la Tabla 4.4 se puede observar que una gran parte de los primeros 20 colegios del ranking de *jornada nocturna* no presentaron estudiantes en los primeros años del periodo 2009-2014. No obstante, no se observa, como en el caso de las *jornadas tarde, mañana y completa*, una gran volatilidad. Por el contrario, el comportamiento y los puestos logrados por estos colegios son relativamente consistentes.

**Tabla 4.4. Proporción de estudiantes que clasificaron en los niveles B1 y B+ en la promoción de cada colegio oficial - Jornada Nocturna (2009-2013)**

2014	Puesto General	Colegio	B1	B+	B1 + B+	N°	Ranking Oficial				
							2009	2010	2011	2012	2013
1	169	Celmira Bueno de Orejuela	6.2%	0%	6.2%	48	1	1	3	3	12
2	203	Santa Librada	4.2%	0%	4.2%	24	7	2	19	26	30
3	257	Alfonso Lopez Pumarejo	2.2%	0%	2.2%	46			25	37	6
4	262	Juan Pablo II - Sede Portete De Tarqui	1.9%	0%	1.9%	54	3	5	5	6	14
5	268	Técnica Comercial Hernando Navia Varon	1.7%	0%	1.7%	60	2	4	4	5	13
6	355	Técnica Industrial Donald Rodrigo Tafur	0%	0%	0%	12		6	6	7	15
7	371	Bartolomé Loboguerrero	0%	0%	0%	8	4				4
8	374	Siete De Agosto	0%	0%	0%	75		8	7	8	10
9	382	Gabriela Mistral	0%	0%	0%	29	5	9		9	16
10	385	Comercial Ciudad De Cali	0%	0%	0%	6	6			10	17
11	387	Ciudad Modelo	0%	0%	0%	21			8	11	18
12	388	Técnica Industrial Diez De Mayo	0%	0%	0%	29		10	9	2	19
13	397	Montebello	0%	0%	0%	63		13	10	12	9
14	401	Boyacá	0%	0%	0%	53		14	11	4	20
15	405	Cristóbal Colon	0%	0%	0%	50			12	13	21
16	406	Técnica Industrial Carlos Holguin Mallarino	0%	0%	0%	64			13	14	22
17	408	La Buitrera - José Maria Garcia de Toledo	0%	0%	0%	29			14	15	23
18	411	Sat José Holguín Garcés	0%	0%	0%	11			15	16	24
19	412	La Inmaculada - Bataclan	0%	0%	0%	75			16	17	11
20	413	Humberto Jordan Mazuera	0%	0%	0%	40			17	19	8

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

## ANEXOS: Resultados en Otras ciudades

### Barranquilla

En la Tabla 5.1 se presenta la clasificación en los niveles de inglés de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en el periodo 2009-2014 en la ciudad de Barranquilla. El número de estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 creció en el periodo 2009-2013, pero disminuyó en 2014. Específicamente, el número de estudiantes que presentaron la prueba se incrementó al pasar de 15.889 a 16.200 del 2009 al 2010, 16.229 en el 2011, 16.301 en el 2012 y 17.225 en el año 2013. Sin embargo, en el 2014 disminuyó a 15.976. El número de estudiantes que presentaron la prueba en el año 2014 es superior en 87 estudiantes al número que se presentaron la prueba en el 2009 pero inferior al correspondiente a los demás años 2010-2013. Esto significa que si bien el número de estudiantes que presentaron la prueba en 2014 es superior comparado con los que presentaron en 2009, este número es bajo comparado con el registrado en el periodo 2010-2013.

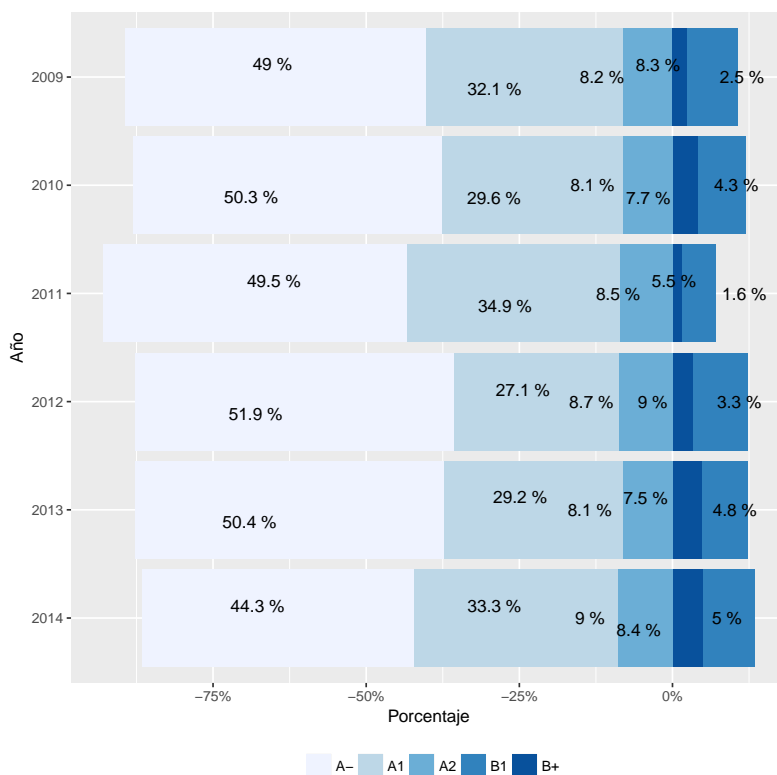
**Tabla 5.1. Distribución de los bachilleres por niveles de Inglés para Barranquilla (2009-2014)**

Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	7783	49 %	8149	50.3 %	8029	49.5 %	8465	51.9 %	8695	50.4 %	7083	44.3 %
A1	5104	32.1 %	4793	29.6 %	5657	34.9 %	4414	27.1 %	5033	29.2 %	5322	33.3 %
A2	1296	8.2 %	1315	8.1 %	1386	8.5 %	1423	8.7 %	1402	8.1 %	1436	9 %
B1	1311	8.3 %	1250	7.7 %	899	5.5 %	1462	9 %	1295	7.5 %	1337	8.4 %
B+	395	2.5 %	693	4.3 %	258	1.6 %	537	3.3 %	830	4.8 %	798	5 %
Total	15889		16200		16229		16301		17255		15976	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.



**Figura 5.1. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en Barranquilla**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

Del mismo modo, en la Tabla 5.1 se muestra la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés en cada uno de los años 2009-2014 y en la Figura 5.1 se representa gráficamente esta distribución. Así, en el año 2014, de los 15.976 estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, el 5,0% se clasificaron en B+(el más alto que corresponde a un nivel pre-avanzado o avanzado), el 8,4% en B1 (pre-intermedio), el 9,0% en A2 (básico), 33,3% en A1 (principiante) y el 44,3% en A- (el más bajo). Con respecto a la evolución de la distribución de los estudiantes en los

niveles de inglés, se presentó un incremento en la proporción de estudiantes clasificados en B+ al pasar de 2,5% a 4,3% entre 2009 y 2010, en 2011 bajó a 1,6%, para subir de nuevo a 3,3% en 2012, a 4,8% en 2013 y ubicarse en 5,0% en 2014. La proporción de estudiantes clasificados en B1 disminuyó en el periodo 2009-2011 al pasar de 8,3% en 2009 a 7,7% en 2010, a 5,5% en 2011. Sin embargo, esta proporción aumentó a 9,0% en 2012, disminuyó a 7,5% en 2013 hasta estabilizarse en 8,4% en 2014. Como se muestra en la Tabla 5.1 y en la Figura 5.1 la proporción de

<sup>1</sup>En este caso se suma la proporción de estudiantes clasificados en B+ y B1 en cada uno de los años 2009-

estudiantes clasificados al menos en el nivel B1<sup>1</sup> creció en el periodo 2009-2014, excepto en 2011. Esta proporción pasó de 10,8 % en 2009 a 12,0 % en 2010, bajó a 7,1 % en 2011, para mantenerse en 12,3 % en 2012 y 2013, hasta quedar en 13,4 % en 2014. De esta manera, aunque la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1 creció en el periodo 2009-2014 con una leve disminución en 2011, 13,4 % esta por debajo de la meta del 40 % en 26,6 puntos porcentuales. Esto significa si bien en Barranquilla se ha presentado progreso con miras al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCL 2010-2014, sólo se ha cumplido la meta en un 33,5 %. Para alcanzar la meta del PFDCL 2009-2014 en Barranquilla para el 2014, se hubiese necesitado tener 4.255 estudiantes adicionales clasificados en B1 ó B+. Para poner esto en contexto, este número equivaldría aproximadamente a la población total del municipio de Jericó en el departamento de Boyacá en el año 2014.

Con respecto a los niveles inferiores a B1, se observa que la proporción de clasificados en A- disminuyó al pasar de 49,0 % en 2009 a 44,3 % en 2014, en A1 creció al pasar de 32,1 % en 2009 a 33,3 % en 2014 y en A2 se incrementó al pasar de 8,2 % en 2009 a 8,4 % en 2014. Esto significa que cada vez menos estudiantes están clasificados en

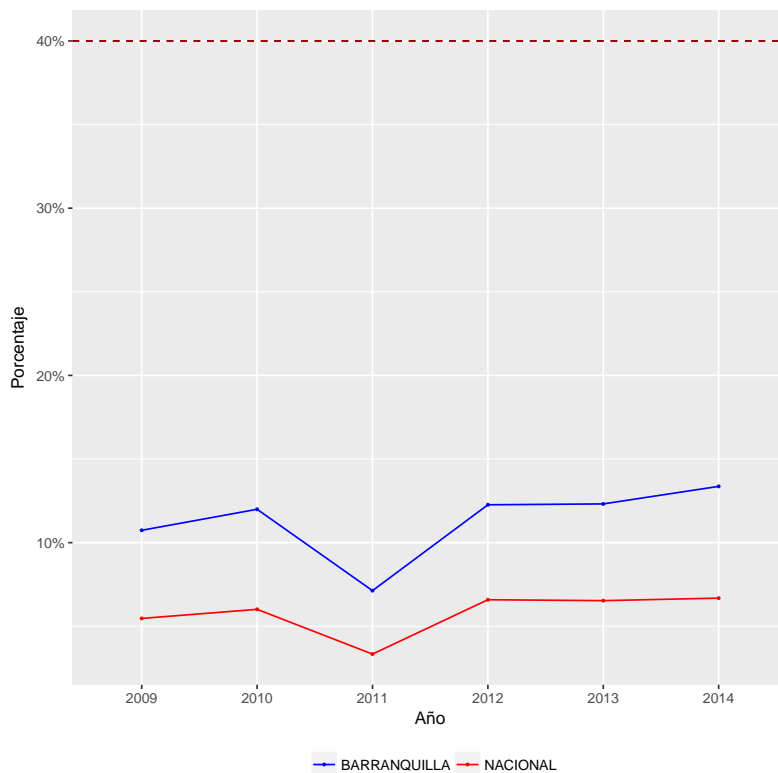
A- y cada vez más estudiantes quedan clasificados en A1 y A2. En otras palabras, aunque los resultados en Barranquilla están por debajo de la meta establecida por el PFDCL 2010-2014, más proporción y número de estudiantes son clasificados por encima del nivel A- (el más bajo) aunque por debajo del nivel B1 (pre-intermedio).

En la Figura 5.2 se puede ver cuál ha sido la evolución en el periodo 2009-2014 del desempeño en inglés de la ciudad de Barranquilla comparado con el nivel nacional. Del mismo modo, se observa el desempeño referente al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCL 2010-2014<sup>2</sup>(ver línea punteada en la Figura 5.2). En el año 2009 Barranquilla clasificó el 11,0 % de sus estudiantes en B1 y B+, mientras que el porcentaje nacional se encontraba en 5,5 %. Sin embargo, a partir del año 2010 la ciudad de Barranquilla empezó a mostrar una tendencia decreciente en la clasificación en B1 y B+.

La tasa de crecimiento compuesta del desempeño de los egresados en los colegios de Barranquilla en los niveles B1 y B+ entre el 2009 y 2014 fue de un 4 %. Esto quiere decir, que si se sigue creciendo a esta tasa, tomaría alrededor de 24,4 años para alcanzar la meta propuesta de clasificar un 40 % de los estudiantes en estos dos niveles en tan sólo la ciudad de Barranquilla.

<sup>2</sup>La meta del Gobierno Nacional para el 2014 era tener un 40 % de la población en el nivel B1

**Figura 5.2. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en niveles B1 y B+ en Barranquilla vs. Nacional (%)**

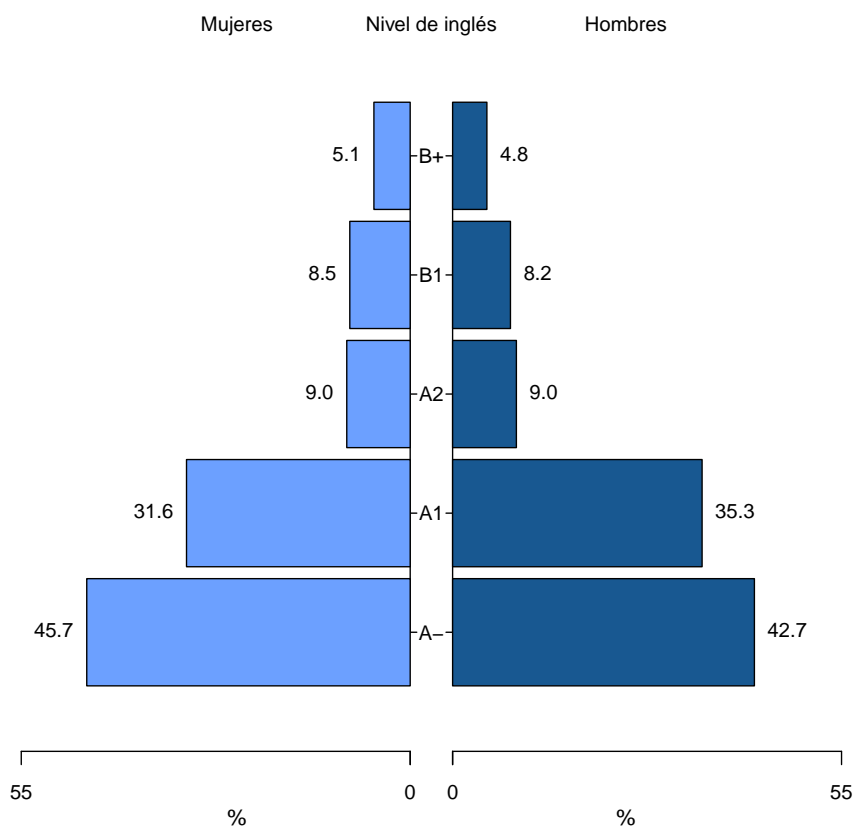


Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Resultados por Sexo

En Barranquilla, el 53,6% de las personas que presentaron el examen (8.562) fueron mujeres y el 46,4% (7.409) fueron hombres. Ahora bien, el 8,5% de las mujeres (731 mujeres) obtuvo el nivel B1 y el 5,1% (439 mujeres) el B+. Finalmente, en el año 2014, el 8,2% de los hombres (606 hombres) obtuvo el nivel B1 y el 4,2% (359 hombres) el B+ (Ver Figura 5.3).

**Figura 5.3. Clasificación por niveles de inglés por sexo para Barranquilla (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

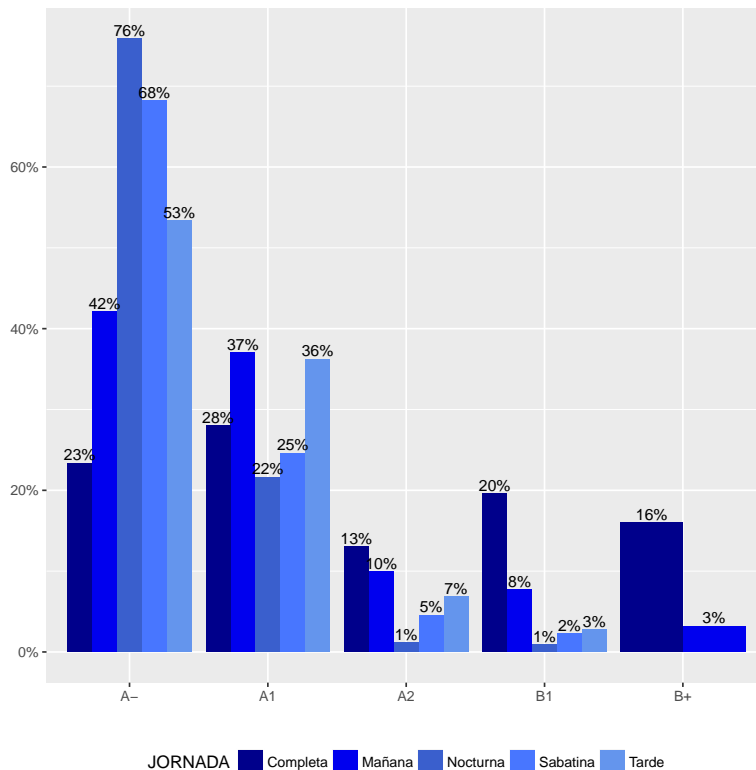
## Resultados por Jornada

En la Figura 5.4 se observa que en Barranquilla, el 20,3% de las personas que presentaron el examen de Estado pertenecía a la *jornada completa*, el 48,1%, pertenecía a la *jornada mañana*, el 19,9% a la *jornada tarde*, el 9,9% a la *jornada nocturna* y el 1,7% a la *jornada sabatina*. Esto significa que 3.249 de las personas que presentaron el examen de Estado en el año 2014 pertenecían a la *jornada completa*, 7.687 a la *jornada mañana*, 3.187 a la *jornada tarde*, 1.589 a la *jornada nocturna* y 264 a la *sabatina*. En

esta ciudad, de las personas que pertenecían a la *jornada completa*, el 35,6% alcanzó el nivel pre-intermedio o intermedio (lo que equivale a 636 personas en el nivel B1 y 520 en el B+). De aquellas que pertenecían a la *jornada mañana* el 10,9% (592 personas en el nivel B1 y 246 en el nivel B+). De la *jornada tarde* el 3,5% (88 personas en el nivel B1 y 25 en el nivel B+). De la *jornada nocturna* el 1,3% (15 personas en el nivel B1 y 6 en el nivel B+) y el 2,7% de las personas que pertenecía a la *jornada sabatina*, alcanzó el

nivel B1 (6 personas en el nivel B1 y 1 persona en el nivel B+).

**Figura 5.4. Clasificación por niveles de inglés y jornada para Barranquilla en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Bogotá D.C.

En la Tabla 5.2 se presenta la clasificación en los niveles de inglés de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en el periodo 2009-2014 en la ciudad de Bogotá D.C. El número de estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 creció en el periodo 2009-2010, disminuyó en el 2011, pero a partir de este año disminuyó hasta el 2014. Específicamente, el número de estudiantes que presentaron la prueba se incrementó al pasar de 97.827 en el 2009, a 103.937

en el 2010. En el 2011 bajó a 101.380, para subir de nuevo en el 2012 a 101.757. Sin embargo, entre 2012-2014 el número bajó al pasar de 101.757 en 2012 a 100.748 en 2013 hasta quedar en 98.999 en 2014. El número de estudiantes que presentaron la prueba en el año 2014 es superior en 1.172 al número de estudiantes que presentaron la prueba en el 2009 pero inferior al correspondiente a los demás años 2010-2013. Esto significa que si bien el número de estudiantes

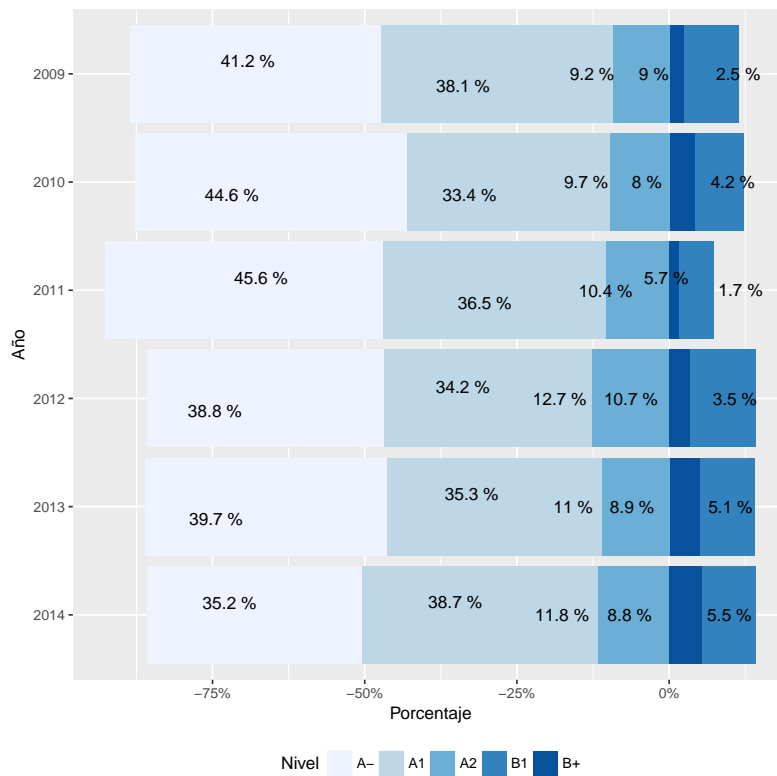
que presentaron la prueba en 2014 es superior te número es bajo comparado con el registrado comparado con los que presentaron en 2009, es- en el periodo 2010-2013.

**Tabla 5.2. Distribución de los bachilleres por niveles de Inglés para Bogotá D.C. (2009-2014)**

Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	40323	41.2 %	46404	44.6 %	46265	45.6 %	39527	38.8 %	39987	39.7 %	34885	35.2 %
A1	37241	38.1 %	34745	33.4 %	37044	36.5 %	34799	34.2 %	35539	35.3 %	38328	38.7 %
A2	9005	9.2 %	10105	9.7 %	10568	10.4 %	12933	12.7 %	11127	11 %	11642	11.8 %
B1	8771	9 %	8312	8 %	5744	5.7 %	10888	10.7 %	8980	8.9 %	8721	8.8 %
B+	2487	2.5 %	4371	4.2 %	1759	1.7 %	3610	3.5 %	5115	5.1 %	5423	5.5 %
Total	97827		103937		101380		101757		100748		98999	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

**Figura 5.5. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en Bogotá D.C.**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

Del mismo modo, en la Tabla 5.2 se muestra de inglés en cada uno de los años 2009-2014 y la distribución de los estudiantes en los niveles en la Figura 5.5 se representa gráficamente esta

distribución. Así, en el año 2014, de los 97.827 estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, el 5,5 % se clasificaron en B+(el más alto que corresponde a un nivel pre-avanzado o avanzado), el 8,8 % en B1 (pre-intermedio), el 11,8 % en A2 (básico), 38,7 % en A1 (principiante) y el 35,2 % en A- (el más bajo). Con respecto a la evolución de la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés, se presentó un incremento en la proporción de estudiantes clasificados en B+ al pasar de 2,5 % a 4,2 % entre 2009 y 2010, en 2011 bajó a 1,7 %, para subir de nuevo a 3,5 % en 2012, a 5,1 % en 2013 y ubicarse en 5,5 % en 2014. La proporción de estudiantes clasificados en B1 disminuyó en el periodo 2009-2011 al pasar de 9,0 % en 2009 a 8,0 % en 2010 y a 5,7 % en 2011. Sin embargo, esta proporción aumentó a 10,7 % en 2012, disminuyó a 8,9 % en 2013 hasta estabilizarse en 8,8 % en 2014. Como se muestra en la Tabla 5.2 y en la Figura 5.5 la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1<sup>3</sup> creció en el periodo 2009-2014, excepto en 2011 y 2013. Esta proporción pasó de 11,5 % en 2009 a 12,2 % en 2010, bajó a 7,4 % en 2011, para subir a 14,2 % en 2012 y bajar levemente en 2013 a 14,0 %, hasta quedar en 14,3 % en 2014. De esta manera, aunque la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1 creció en el periodo 2009-2014 con una disminución en 2011 y 2013, 14,3 % esta por debajo de la meta del 40 % en 25,7 puntos porcentuales. Esto significa

si bien en Bogotá D.C. se ha presentado progreso con miras al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCLC 2010-2014, sólo se ha cumplido la meta en un 35,7 %. Para alcanzar la meta del PFDCLC 2009-2014 en Bogotá D.C. para el 2014, se hubiese necesitado tener 25.455 estudiantes adicionales clasificados en B1 ó B+. Para poner esto en contexto, este número equivaldría aproximadamente a la población total del municipio de Morales en el departamento del Cauca en el año 2014.

Con respecto a los niveles inferiores a B1, se observa que la proporción de clasificados en A- disminuyó al pasar de 41,2 % en 2009 a 35,2 % en 2014, en A1 creció al pasar de 38,1 % en 2009 a 38,7 % en 2014 y en A2 se incrementó al pasar de 9,2 % en 2009 a 11,8 % en 2014. Esto significa que cada vez menos estudiantes están clasificados en A- y cada vez más estudiantes quedan clasificados en A1 y A2. En otras palabras, aunque los resultados en Bogotá D.C. están por debajo de la meta establecida por el PFDCLC 2010-2014, más proporción y número de estudiantes son clasificados por encima del nivel A- (el más bajo) aunque por debajo del nivel B1 (pre-intermedio).

En la Figura 5.6 se puede ver cuál ha sido la evolución en el periodo 2009-2014 del desempeño en inglés de la ciudad de Bogotá D.C. comparado con el nivel nacional. Del mismo modo, se observa el desempeño referente al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCLC 2010-2014<sup>4</sup>(ver

<sup>3</sup>En este caso se suma la proporción de estudiantes clasificados en B+ y B1 en cada uno de los años 2009-2014

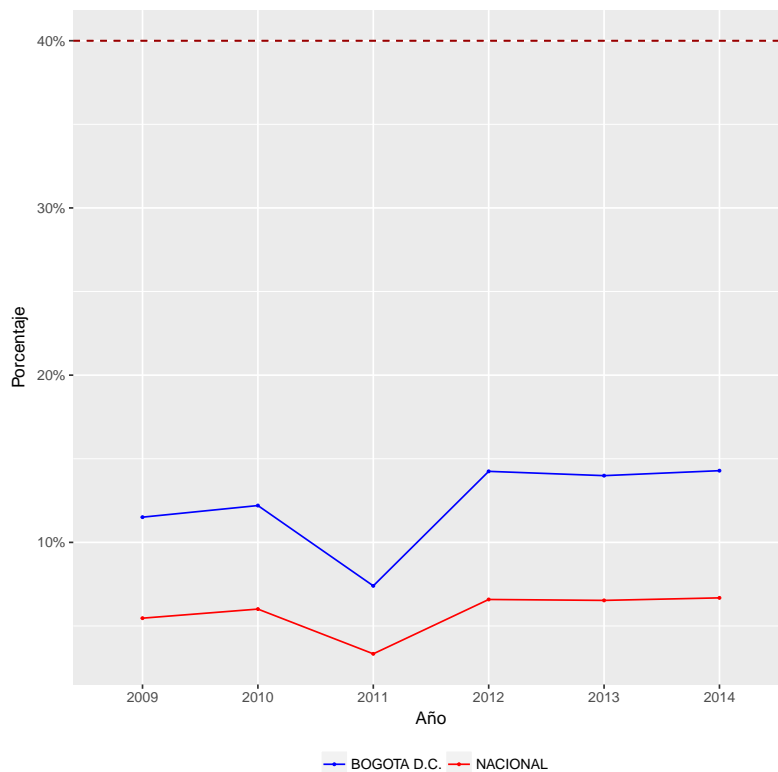
<sup>4</sup>La meta del Gobierno Nacional para el 2014 era tener un 40 % de la población en el nivel B1

línea punteada en la Figura 5.6). En el año 2009 Bogotá D.C. clasificó el 11,5 % de sus estudiantes en B1 y B+, mientras que el porcentaje nacional se encontraba en 5,5 %.

La tasa de crecimiento compuesta del desempeño de los egresados en los colegios de

Bogotá D.C. en los niveles B1 y B+ entre el 2009 y 2014 fue de un 5 %. Esto quiere decir, que si se sigue creciendo a esta tasa, tomaría alrededor de 22,6 años para alcanzar la meta propuesta de clasificar un 40 % de los estudiantes en estos dos niveles en tan sólo la ciudad de Bogotá D.C.

**Figura 5.6. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en niveles B1 y B+ en Bogotá D.C. vs. Nacional(%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

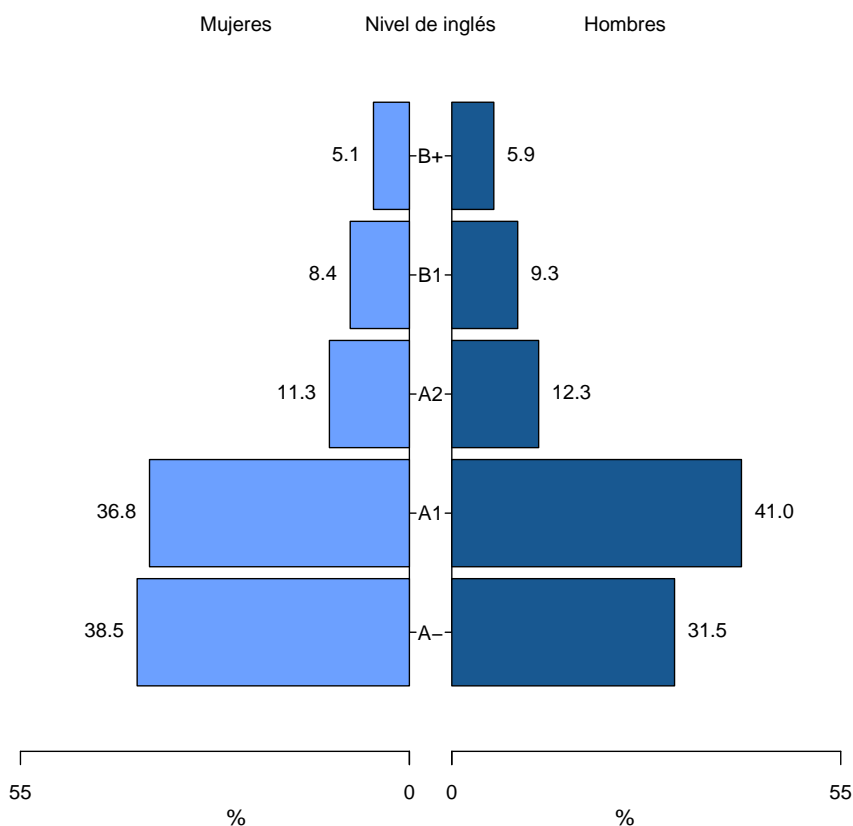
## Resultados por Sexo

En Bogotá D.C, el 53,2 % de los evaluados (55.643 personas) fueron mujeres y el 46,8 % (46.305 personas) hombres. De donde obtenemos que, el 8,4 % de las mujeres (4.405 mujeres) ob-

tuvo el nivel B1 y el 5,1 % (2.674 mujeres) el B+. De los hombres, el 9,3 % (4.315 hombres) obtuvo el nivel B1 y el 4,8 % (2.749 personas) el B+ (Ver Figura 5.7).



**Figura 5.7. Clasificación por niveles de inglés por sexo para Bogotá en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

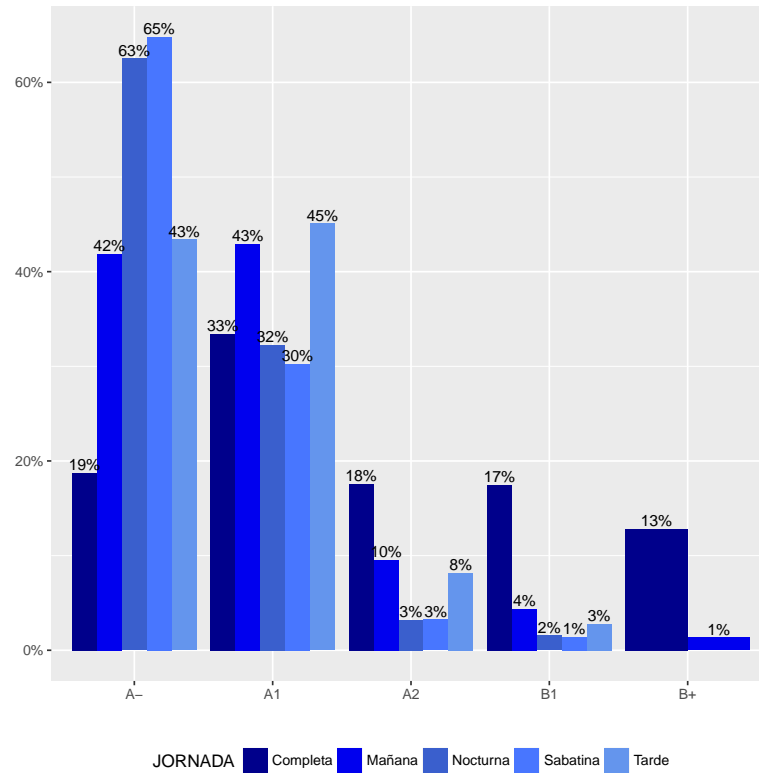
## Resultados por Jornada

En la Figura 5.8 se observa que en Bogotá D.C., el 37,9% de las personas que presentaron el examen de Estado pertenecían a la *jornada completa*, el 35,0%, pertenecían a la *jornada mañana*, el 18,3% a la *jornada tarde*, el 6,5% a la *jornada nocturna* y el 2,3% a la *jornada sabatina*. Esto significa que 37.567 de las personas que presentaron el examen de Estado en el año 2014 pertenecían a la *jornada completa*, 34.602 a la *jornada mañana*, 18.118 a la *jornada tarde*, 6.396 a la *jornada nocturna* y 2.316 a la *sabati-*

*na*. En esta ciudad, de las personas que pertenecían a la *jornada completa*, el 30,3% alcanzó el nivel pre-intermedio o intermedio (lo que equivale a 6.568 personas en el nivel B1 y 4817 en el B+). De aquellas que pertenecían a la *jornada mañana* el 5,7% (1.514 personas en el nivel B1 y 462 en el nivel B+) De la *jornada tarde* el 3,4% (507 personas en el nivel B1 y 103 en el nivel B+). De la *jornada nocturna* el 2,1% (100 personas en el nivel B1 y 33 en el nivel B+) y el 1,7% de las personas que pertenecían a la *jornada sa-*

batina, alcanzaron el nivel B1 (32 personas) y en el nivel B+ (8 personas).

**Figura 5.8. Clasificación por niveles de inglés y jornada para Bogotá en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Bucaramanga

En la Tabla 5.3 se presenta la clasificación en los niveles de inglés de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en el periodo 2009-2014 en la ciudad de Bucaramanga. El número de estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 creció en el periodo 2009-2010, disminuyó en el 2011, en el 2012 aumentó para disminuir en 2013 y volver a subir en el 2014. Específicamente, el número de estudiantes que presentaron la prueba se incrementó al pasar de 7.433 en el 2009, a 7.905 en el 2010. En el 2011 bajó

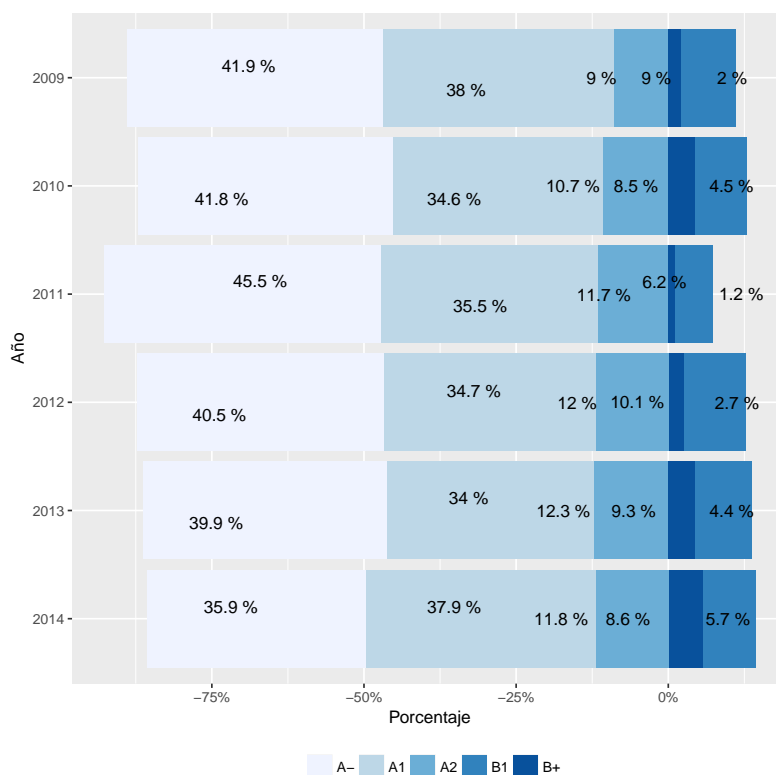
a 7.472, para subir de nuevo en el 2012 a 7.721. Sin embargo, en el 2013 el número bajó al pasar de 7.721 en 2012 a 7.286 en 2013 hasta quedar en 7.382 en 2014. El número de estudiantes que presentaron la prueba en el año 2014 es inferior en 51 al número de estudiantes que presentaron la prueba en el 2009. Esto significa que el número de estudiantes que presentaron la prueba en 2014 disminuyó comparado con el correspondiente al año 2009.

**Tabla 5.3. Distribución de los bachilleres por niveles de Inglés para Bucaramanga (2009-2014)**

Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	3115	41.9 %	3301	41.8 %	3398	45.5 %	3129	40.5 %	2910	39.9 %	2651	35.9 %
A1	2826	38 %	2738	34.6 %	2652	35.5 %	2680	34.7 %	2480	34 %	2801	37.9 %
A2	670	9 %	844	10.7 %	871	11.7 %	928	12 %	894	12.3 %	874	11.8 %
B1	670	9 %	670	8.5 %	465	6.2 %	778	10.1 %	681	9.3 %	638	8.6 %
B+	152	2 %	352	4.5 %	86	1.2 %	206	2.7 %	321	4.4 %	418	5.7 %
Total	7433		7905		7472		7721		7286		7382	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

**Figura 5.9. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en Bucaramanga**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

Del mismo modo, en la Tabla 5.3 se muestra la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés en cada uno de los años 2009-2014 y en la Figura 5.9 se representa gráficamente es-

ta distribución. Así, en el año 2014, de los 7.382 estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, el 5,7 % se clasificaron en B+(el más alto que corresponde a un nivel pre-avanzado o avanza-

do), el 8,6% en B1 (pre-intermedio), el 11,8% en A2 (básico), 37,9% en A1 (principiante) y el 35,9% en A- (el más bajo). Con respecto a la evolución de la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés, se presentó un incremento en la proporción de estudiantes clasificados en B+ al pasar de 2,0% a 4,5% entre 2009 y 2010, en 2011 bajó a 1,2%, para subir de nuevo a 2,7% en 2012, a 4,4% en 2013 y ubicarse en 5,7% en 2014. La proporción de estudiantes clasificados en B1 disminuyó en el periodo 2009-2011 al pasar de 9,0% en 2009 a 8,5% en 2010 y a 6,2% en 2011. Sin embargo, esta proporción aumentó a 10,1% en 2012, disminuyó a 9,3% en 2013 hasta estabilizarse en 8,6% en 2014. Como se muestra en la Tabla 5.3 y en la Figura 5.9 la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1<sup>5</sup> creció en el periodo 2009-2014, excepto en 2011. Esta proporción pasó de 11,0% en 2009 a 13,0% en 2010, bajó a 7,4% en 2011, para subir a 12,8% en 2012 y en 2013 a 13,7%, hasta quedar en 14,3% en 2014. De esta manera, aunque la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1 creció en el periodo 2009-2014 con una disminución en 2011, 14,3% esta por debajo de la meta del 40% en 25,7 puntos porcentuales. Esto significa si bien en Bucaramanga se ha presentado progreso con miras al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCL 2010-2014, sólo se ha cumplido la meta en un 35,7%. Para alcanzar la meta del PFDCL 2009-2014 en Bu-

caramanga para el 2014, se hubiese necesitado tener 1.896 estudiantes adicionales clasificados en B1 ó B+. Para poner esto en contexto, este número equivaldría aproximadamente a la población total del municipio de Cúitiva en el departamento de Boyacá en 2014.

Con respecto a los niveles inferiores a B1, se observa que la proporción de clasificados en A- disminuyó al pasar de 41,9% en 2009 a 35,9% en 2014, en A1 se mantuvo en 38,0% en 2009 y en 2014, y en A2 se incrementó al pasar de 9,0% en 2009 a 11,8% en 2014. Esto significa que cada vez menos estudiantes están clasificados en A- y cada vez más estudiantes quedan clasificados en A1 y A2. En otras palabras, aunque los resultados en Bucaramanga están por debajo de la meta establecida por el PFDCL 2010-2014, más proporción y número de estudiantes son clasificados por encima del nivel A- (el más bajo) aunque por debajo del nivel B1 (pre-intermedio).

En la Figura 5.10 se puede ver cuál ha sido la evolución en el periodo 2009-2014 del desempeño en inglés de la ciudad de Bucaramanga comparado con el nivel nacional. Del mismo modo, se observa el desempeño referente al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCL 2010-2014<sup>6</sup>(ver línea punteada en la Figura 5.10).

La tasa de crecimiento compuesta del desempeño de los egresados en los colegios de Bucaramanga en los niveles B1 y B+ entre el

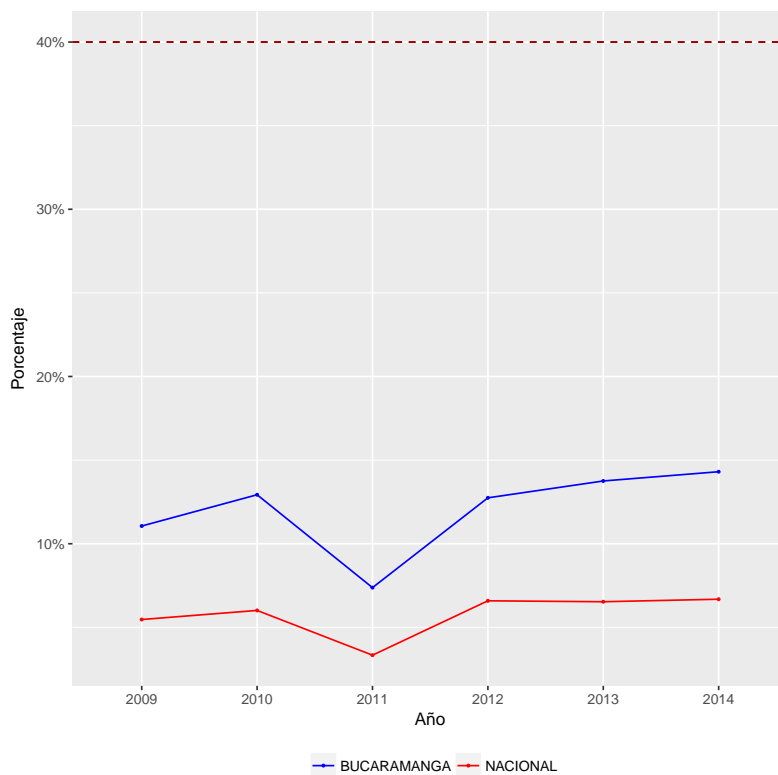
<sup>5</sup>En este caso se suma la proporción de estudiantes clasificados en B+ y B1 en cada uno de los años 2009-2014

<sup>6</sup>La meta del Gobierno Nacional para el 2014 era tener un 40% de la población en el nivel B1

2009 y 2014 fue de un 5 %. Esto quiere decir, que si se sigue creciendo a esta tasa, tomaría alrededor de 20,5 años para alcanzar la meta propuesta

de clasificar un 40 % de los estudiantes en estos dos niveles en tan sólo la ciudad de Bucaramanga.

**Figura 5.10. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en niveles B1 y B+ en Bucaramanga vs. Nacional (%)**



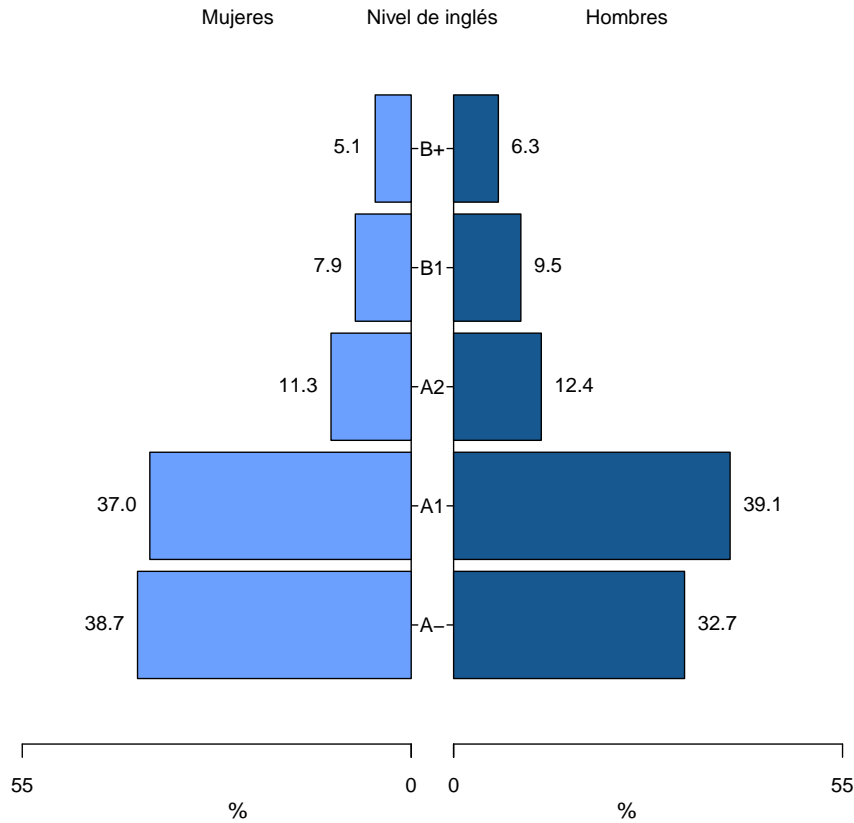
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Resultados por Sexo

En Bucaramanga , el 54,0 % de las personas que presentaron el examen (3.985) fueron mujeres y el 46,0 % (3.396) fueron hombres. Ahora bien, el 7,9 % de las mujeres (315 mujeres) ob-

tuvo el nivel B1 y el 5,1 % (203 mujeres) el B+. Finalmente, en el año 2014, el 9,5 % de los hombres (323 hombres) obtuvo el nivel B1 y el 6,3 % (215 hombres) el B+.(Ver Figura 5.11).

**Figura 5.11. Clasificación por niveles de inglés por sexo para Bucaramanga en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

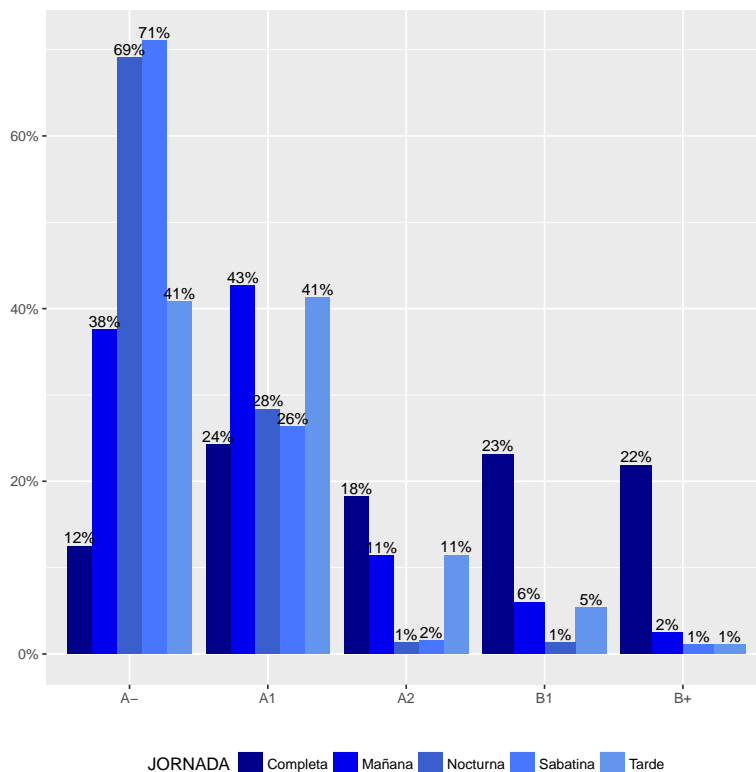
## Resultados por Jornada

En la Figura 5.12 se observa que en Bucaramanga, el 18,2% de las personas que presentaron el examen de Estado pertenecía a la *jornada completa*, el 61,6%, pertenecía a la *jornada mañana*, el 12,3% a la *jornada tarde*, el 5,3% a la *jornada nocturna* y el 2,6% a la *jornada sabatina*. Esto significa que 1.344 de las personas que presentaron el examen de Estado en el año 2014 pertenecían a la *jornada completa*, 4.551 a la *jornada mañana*, 909 a la *jornada tarde*, 388

a la *jornada nocturna* y 190 a la *sabatina*. En esta ciudad, de las personas que pertenecían a la *jornada completa*, el 45,0% alcanzó el nivel pre-intermedio o intermedio (lo que equivale a 311 personas en el nivel B1 y 294 en el B+). De aquellas que pertenecían a la *jornada mañana* el 8,5% (273 personas en el nivel B1 y 112 en el nivel B+). De la *jornada tarde* el 6,5% (49 personas en el nivel B1 y 10 en el nivel B+). De la *jornada nocturna* el 1,3% (5 personas en el nivel B1) y el

1,1 % de las personas que pertenecía a la *jornada sabatina* alcanzó el nivel B+ (2 personas).

**Figura 5.12. Clasificación por niveles de inglés y jornada para Bucaramanga en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Medellín

En la Tabla 5.4 se presenta la clasificación en los niveles de inglés de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 en el periodo 2009-2014 en la ciudad de Medellín. El número de estudiantes que presentaron la prueba SABER 11 creció en el periodo 2009-2010, disminuyó en el 2011, en el 2012 aumentó para disminuir entre 2013 y crecer de nuevo en 2014. Específicamente, el número de estudiantes que presentaron la prueba se incrementó al pasar de 29.607 en el 2009, a 35.360 en el 2010. En el 2011 bajó a

31.714, para subir de nuevo en el 2012 a 32.206. Sin embargo, en el 2013 el número bajó al pasar de 32.206 en 2012 a 30.376 en 2013 hasta quedar en 31.174 en 2014. El número de estudiantes que presentaron la prueba en el año 2014 es superior en 1.567 al número de estudiantes que presentaron la prueba en el 2009. Esto significa que el número de estudiantes que presentaron la prueba en 2014 aumentó comparado con el correspondiente al año 2009.

**Tabla 5.4. Distribución de los bachilleres por niveles de Inglés para Medellín (2009-2014)**

Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	14516	49 %	20508	58 %	17305	54.6 %	17310	53.7 %	15376	50.6 %	15560	50 %
A1	10180	34.4 %	9357	26.5 %	10404	32.8 %	9006	28 %	9413	31 %	10370	33.3 %
A2	2043	6.9 %	2334	6.6 %	2395	7.6 %	2736	8.5 %	2478	8.2 %	2377	7.6 %
B1	2282	7.7 %	1934	5.5 %	1375	4.3 %	2441	7.6 %	1955	6.4 %	1726	5.5 %
B+	586	2 %	1227	3.5 %	235	0.7 %	713	2.2 %	1154	3.8 %	1141	3.7 %
Total	29607		35360		31714		32206		30376		31174	

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) - Cálculos Cienfi.

Del mismo modo, en la Tabla 5.4 se muestra la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés en cada uno de los años 2009-2014 y en la Figura 5.13 se representa gráficamente esta distribución. Así, en el año 2014, de los 31.174 estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, el 3,7 % se clasificaron en B+(el más alto que corresponde a un nivel pre-avanzado o avanzado), el 5,5 % en B1 (pre-intermedio), el 7,6 % en A2 (básico), 33,3 % en A1 (principiante) y el 50,0 % en A- (el más bajo). Con respecto a la evolución de la distribución de los estudiantes en los niveles de inglés, se presentó un incremento en la proporción de estudiantes clasificados en B+ al pasar de 2,0 % a 3,5 % entre 2009 y 2010, en 2011 bajó a 0,7 %, para subir de nuevo a 2,2 % en 2012, a 3,8 % en 2013 y ubicarse en 3,7 % en 2014. La proporción de estudiantes clasificados en B1 disminuyó en el periodo 2009-2011 al pasar de 7,7 % en 2009 a 5,5 % en 2010 y a 4,3 % en 2011. Sin embargo, esta proporción aumentó a 7,6 % en 2012, disminuyó a 6,4 % en 2013 hasta bajar a 5,5 % en 2014. Como se muestra

en la Tabla 5.4 y en la Figura 5.13 la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1<sup>7</sup> disminuyó en el periodo 2009-2011, creció entre 2012-2013 para bajar de nuevo en 2014. Esta proporción pasó de 9,7 % en 2009 a 9,0 % en 2010, bajó hasta 5,0 % en 2011, para subir a 9,8 % en 2012 y en 2013 a 10,2 %, hasta quedar en 9,2 % en 2014. De esta manera, la proporción de estudiantes clasificados al menos en el nivel B1 disminuyó entre 2009 y 2014. Es mas, 9,2 % de clasificados al menos en B1 en 2014 esta por debajo de la meta del 40 % en 30,8 puntos porcentuales. Esto significa que Medellín no ha mejorado con miras al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCLÉ 2010-2014. Sólo se ha cumplido la meta en un 23,0 %. Para alcanzar la meta del PFDCLÉ 2009-2014 en Medellín para el 2014, se hubiese necesitado tener 9.602 estudiantes adicionales clasificados en B1 ó B+. Para poner esto en contexto, este número equivaldría aproximadamente a la población total del municipio de Bahía Solano en el departamento del Chocó en 2014.

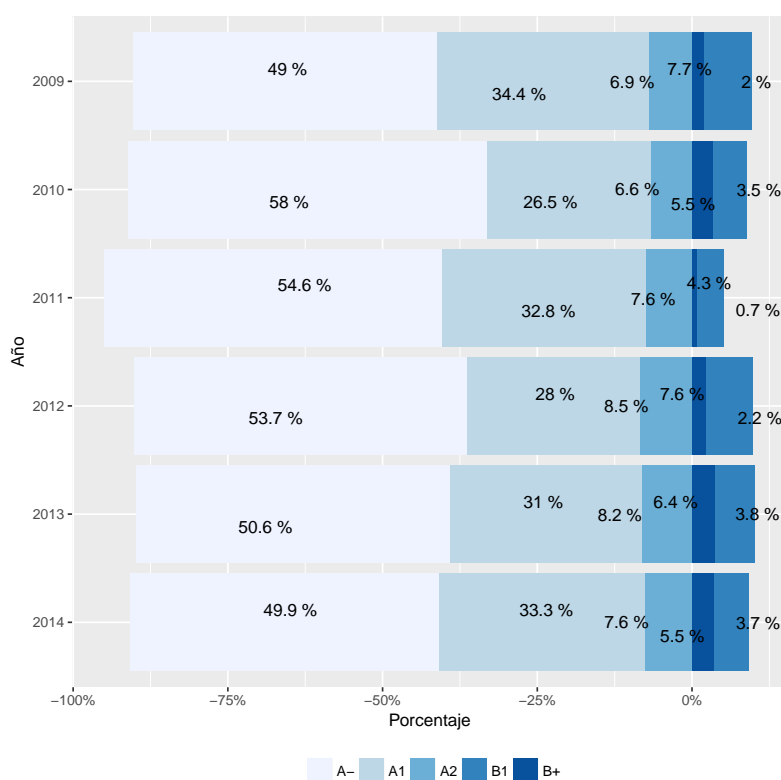
<sup>7</sup>En este caso se suma la proporción de estudiantes clasificados en B+ y B1 en cada uno de los años 2009-2014



Con respecto a los niveles inferiores a B1, se observa que la proporción de clasificados en A- aumentó al pasar de 49,0% en 2009 a 49,9% en 2014, en A1 se disminuyó al pasar de 34,4% en 2009 a 33,3% en 2014, y en A2 se incrementó al pasar de 6,9% en 2009 a 7,6% en 2014. Esto significa que cada vez más estudiantes están clasificados en A- y cada vez menos estudiantes

quedan clasificados en A1, A2 y B1. En otras palabras, además de que los resultados en Medellín están por debajo de la meta establecida por el PFDCLC 2010-2014, presenta un retroceso pues la proporción y número de estudiantes clasificados en el nivel A- (el más bajo) aumentó y cada vez menos estudiantes quedan clasificados en niveles A1, A2 y B1.

**Figura 5.13. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en Medellín**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

En la Figura 5.14 se puede ver cuál ha sido la evolución en el periodo 2009-2014 del desempeño en inglés de la ciudad de Medellín comparado con el nivel nacional. Del mismo modo, se

observa el desempeño referente al cumplimiento de la meta establecida por el PFDCLC 2010-2014<sup>8</sup>(ver línea punteada en la Figura 5.14).

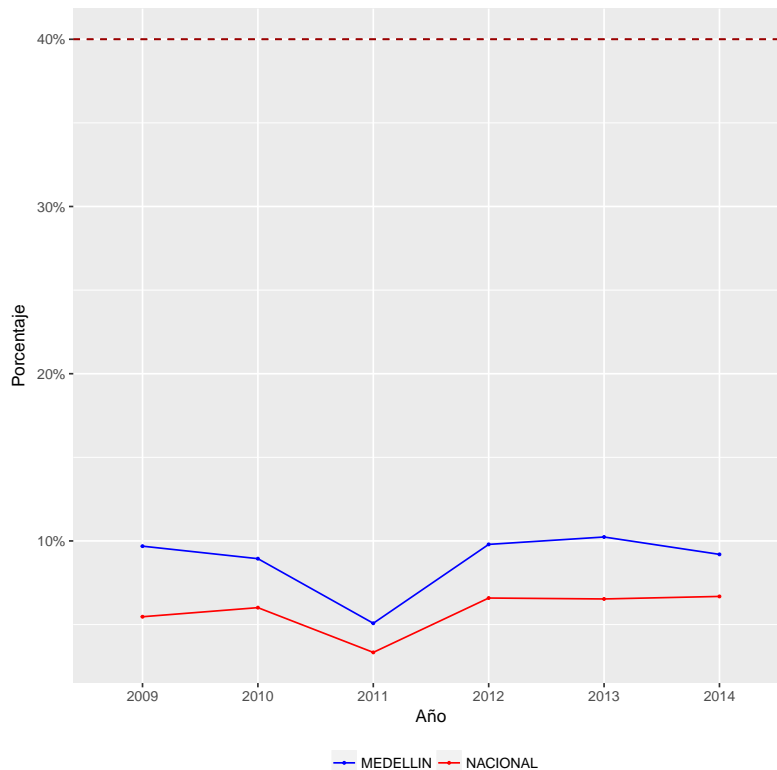
En el caso de Medellín se presenta un de-

<sup>8</sup>La meta del Gobierno Nacional para el 2014 era tener un 40% de la población en el nivel B1

crecimiento del porcentaje de bachilleres clasificados en los niveles B1 y B+ entre el 2009 y 2014, esta tasa de decrecimiento se encuentra en 0,01 %. Debido a esto, si la tendencia no cambia,

Medellín no podrá lograr a futuro cumplir con la meta propuesta de clasificar un 40 % de los estudiantes.

**Figura 5.14. Evolución de la distribución de desempeño de los estudiantes en inglés en niveles B1 y B+ en Medellín vs. Nacional (%)**



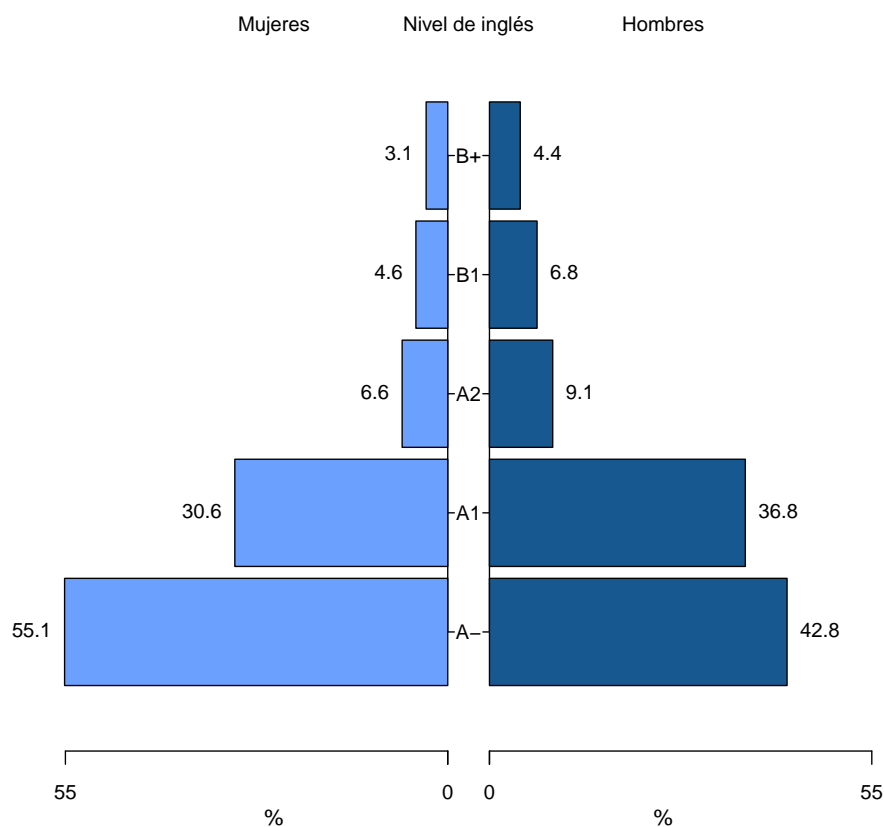
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

## Resultados por Sexo

En Medellín, el 57,7 % de los examinados (17.958 personas) fueron mujeres y el 42,3 % (13.173) hombres. Además, el 4,6 % de las mujeres (823 mujeres) obtuvo el nivel B1 y el 3,1 %

(558 mujeres) el B+. De los hombres, el 6,8 % (902 personas) obtuvo el nivel B1 y el 4,4 % (583 personas) el B+.

**Figura 5.15. Clasificación por niveles de inglés por sexo para Medellín en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienfi.

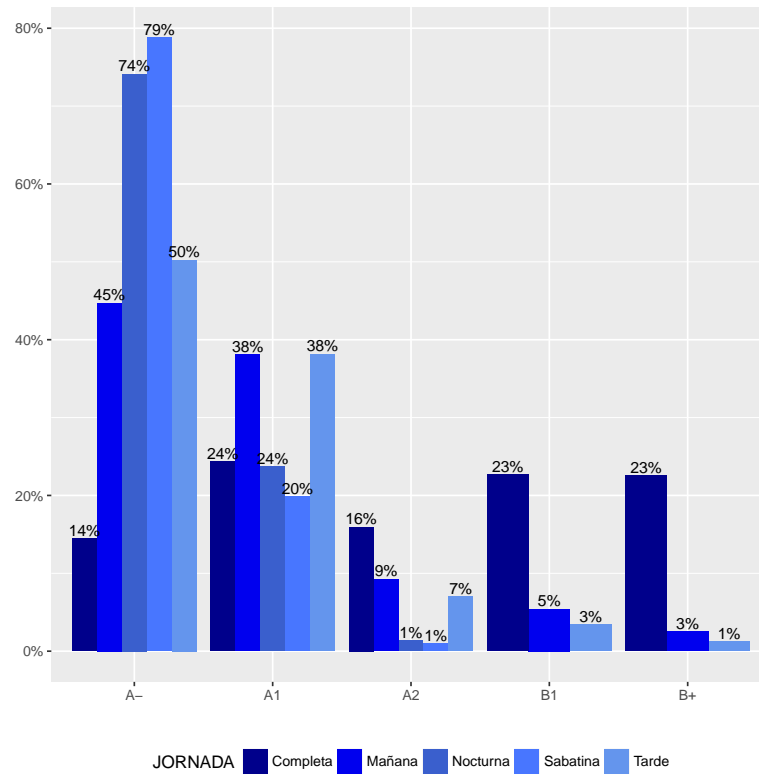
## Resultados por Jornada

En la Figura 5.16 se observa que en Medellín, el 9,8 % de las personas que presentaron el examen de Estado pertenecía a la *jornada completa*, el 43,7 %, pertenecía a la *jornada mañana*, el 25,8 % a la *jornada tarde*, el 7,5 % a la *jornada nocturna* y el 13,3 % a la *jornada sabatina*. Esto significa que 3.045 las personas que presentaron el examen de Estado en el año 2014 pertenecían a la *jornada completa*, 13.620 a la *jornada mañana*, 8.030 a la *jornada tarde*, 2.323 a

la *jornada nocturna* y 4.156 a la *sabatina*. Para esta ciudad, de las personas que pertenecían a la *jornada completa*, el 45,3 % alcanzó el nivel pre-intermedio o intermedio (lo que equivale a 691 personas en el nivel B1 y 687 en el B+). De aquellas que pertenecían a la *jornada mañana* el 7,9 % (736 personas en el nivel B1 y 346 en el nivel B+). De la *jornada tarde* el 4,6 % (274 personas en el nivel B1 y 98 en el nivel B+). De la *jornada nocturna* el 0,8 % (16 personas en el

nivel B1 y 3 en el nivel B+) y el 0,4 % de las personas que pertenecían a la *jornada sabatina*, alcanzaron el nivel B1 (9 personas) y en el nivel B+ (7 personas).

**Figura 5.16. Clasificación por niveles de inglés y jornada para Medellín en 2014 (%)**



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)- Cálculos Cienf.

## Discusión de los resultados

Como ya se dijo en la introducción, el gobierno de Colombia ha hecho del bilingüismo una de sus metas estratégicas, razón por la cual, en la última década, ha venido desarrollando políticas educativas orientadas a tener una población con un mayor nivel de dominio en el idioma inglés. Los resultados expuestos a lo largo de este libro son desalentadores ya que se observa que para el año 2014 el porcentaje de egresados del sistema escolar cuya competencia en inglés había alcanzado el nivel B1 es de apenas un 6,6 %, un crecimiento de apenas 1,6 % con respecto al año 2009, momento en que se instauró el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE 2010-2014). Estos resultados son confirmados por el reciente reporte de suficiencia en inglés que anualmente publica la organización Education First en el cual Colombia quedó ubicada en el puesto 57 de entre 70 países y donde se clasifica al país entre el grupo con muy baja competencia en el idioma inglés junto con El Salvador y Venezuela en el continente. En pocas palabras, el crecimiento del bilingüismo en Colombia ha sido mínimo y aún se está muy por debajo de las metas que el Estado se planteó.

De este resultado podría decirse que el Es-

tado no ha hecho nada por fortalecer las competencias en inglés de los estudiantes del sistema escolar. Sin embargo, esa afirmación sería errada puesto que son de conocimiento público las acciones que se han tomado al respecto. Los docentes de las escuelas públicas Colombianas han recibido capacitaciones de diferente naturaleza e intensidad a lo largo de estos años. Estas acciones han ido desde inmersiones en San Andrés hasta viajes a la India, programas de dotación de herramientas tecnológicas, oferta de diplomados y cursos y otra variedad de estrategias. Lo que estos resultados parecen estar indicando, es que estas estrategias no han sido efectivas.

En el presente capítulo, se ofrece una interpretación de los resultados expuestos en este trabajo a la luz de los aportes teóricos de las disciplinas que se ocupan del estudio del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. Algunas de nuestras interpretaciones serán tentativas pues no se derivan directamente de los datos presentados. La intención es la de postular algunas explicaciones que sirvan de orientación para la elaboración de propuestas que puedan ser consideradas para tomar futuras acciones en pro del logro de la ansiada meta de una “ Colombia bilingüe”.

## Algunas precisiones conceptuales

La adquisición de una segunda lengua (ASL en adelante) se define como el proceso mediante el cual una persona adquiere un cierto nivel de competencia en una o más lenguas luego de que ya ha adquirido su lengua materna (Gass y Selinker, 2008; Snow, 1999). Esta definición es intencionalmente amplia de manera que pueda abarcar la diversidad de contextos y situaciones en las que este proceso puede darse. En esta sección estableceremos algunas precisiones conceptuales necesarias para enmarcar la discusión que se desarrollará en el resto del capítulo.

La ASL puede darse en una amplia diversidad de situaciones, condiciones y contextos. Por ejemplo, este proceso puede iniciarse en edad temprana, cuando la persona que aprende aún está en edad infantil, o en edad tardía, cuando la persona ya ha alcanzado o superado la pubertad. También puede darse en un entorno naturalista o situación de sumersión, es decir, sin la intervención intencional de un programa de estudios sino en el desarrollo de actividades cotidianas que implican contacto y uso de la lengua; o de manera instruccional o situación formal, lo cual implica que el aprendiz es matriculado en algún programa de estudios que tiene como objetivo explícito el desarrollo de la competencia en esa lengua. Muy relacionada con esta distinción anterior, está la distinción entre adquisición o aprendizaje incidental de la segunda lengua, un aprendizaje que se da en el curso del uso de la lengua con propósitos comunicacionales sin que

la persona esté consiente de estar aprendiendo; y el aprendizaje intencional, que implica consciencia, intencionalidad y atención por parte de la persona con el fin de aprender. La segunda lengua puede ser aprendida por motivaciones integrativas cuando el aprendiz siente un cierto nivel de identificación con la cultura y los hablantes nativos de esa lengua y desea interactuar con esa cultura y sus hablantes, o por razones instrumentales cuando el conocer una segunda lengua le supone a la persona beneficios prácticos y tangibles como prestigio, posibilidades de desarrollo económico o profesional.

Las anteriores son apenas algunas distinciones básicas que se toman en cuenta al explicar la ASL. Aunque dichas clasificaciones asumen una forma dicotómica (adquisición temprana vs. adquisición tardía, entorno naturalista vs. entorno instruccional, etc.) estas no se dan de manera rígida y estática en la realidad. Es decir, para un mismo aprendiz dos condiciones pueden estar presentes simultáneamente y otras pueden variar en el tiempo. Tomemos por ejemplo una persona de 21 años a punto de culminar sus estudios universitarios que viaja a hacer un curso de inglés de tres meses porque le interesa encontrar un mejor empleo en Colombia al graduarse. Este sería un caso de ASL tardía, en un entorno naturalista y a la vez instruccional, con oportunidades de aprendizaje tanto incidental como intencional y por razones instrumentales. También es importante recalcar que si bien existe una com-

binación de estas condiciones y situaciones que puede considerarse como más favorable, no es posible hablar de una combinación única de condiciones perfectas, ya que se han documentado casos de aprendices exitosos en las condiciones no tan favorables y aprendices no exitosos en las

condiciones más favorables. Aun así, tener claras estas distinciones será útil para enmarcar la presente discusión sobre todo si examinamos el contexto Colombiano en función de sus condiciones para la ASL.

## El contexto colombiano

Si partimos, como lo hemos hecho, de la premisa de que el término bilingüismo se refiere al dominio de un nivel de competencias en inglés igual o superior al B+, entonces podemos decir que Colombia es un país principalmente monolingüe<sup>1</sup>. Esto implica que para la gran mayoría de los colombianos el inglés se aprende en la escuela, dentro de una modalidad formal y en un entorno instruccional. También es cierto que los aprendices colombianos encuentran muy pocas o ningunas oportunidades de estar expuestos al inglés o de interactuar en este idioma fuera del aula de clase. Si bien es cierto que existe hoy en día una marcada penetración del inglés en el entorno a través de la música, la televisión, el cine y la Internet, ésta no es suficiente para considerar al entorno como un contexto de sumersión. Por otra parte, y a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional oficializó la inclusión del in-

glés desde la primaria, la verdad es que en muchas de las instituciones públicas en Colombia el verdadero contacto inicial con la enseñanza de este idioma no ocurre sino hasta el grado 6°, ya que en muchas instituciones no se ha cumplido con la referida normativa (Cárdenas, 2001; Cárdenas, Chaves y Hernández, 2015; Sánchez y Obando, 2008). Por último, el discurso de la inclusión del inglés en el currículo en Colombia y de los diferentes planes para su fortalecimiento siempre ha estado orientado hacia la perspectiva instrumental, a la visión de que el inglés permitirá a sus ciudadanos acceder a mejores empleos y mejor calidad de vida. Por ende, podemos decir que en Colombia el aprendizaje del inglés se da como adquisición tardía, en un entorno instruccional, a menudo implicando un tipo de aprendizaje intencional y por razones instrumentales. Consideremos cada una de estas condiciones.

## Adquisición tardía

<sup>1</sup>Si en nuestra definición de bilingüismo incluyéramos competencias en cualquier lengua, en ese caso podríamos decir que varias regiones del país en las que se hablan lenguas indígenas o lenguas criollas son de hecho bilingües

La creencia común ampliamente difundida es que la infancia es el mejor momento para aprender una segunda lengua y que en la adolescencia y la adultez esta tarea es virtualmente imposible. La investigación al respecto ha demostrado que si bien existen muchas ventajas en una adquisición temprana, ésta no es una condición indispensable para lograr el dominio de una lengua extranjera (Gass y Selinker, 2008; Ortega, 2009; Kinsella y Singleton, 2014). De hecho, algunos investigadores sugieren que la mejor edad para aprender una lengua extranjera es la adolescencia (Snow, 1999). Sin embargo, el hecho de que los aprendices comiencen a estudiar inglés en una edad temprana ofrece, entre otras, la ventaja de un mayor tiempo de instrucción y de exposición a la lengua.

En Colombia, la enseñanza del inglés es

parte del currículo desde el primer grado de primaria. En la realidad son sólo algunas instituciones privadas y muchas menos instituciones públicas las que están cumpliendo con este mandato. Ello se debe a varias razones. En primer lugar, porque la política del MEN ha sido que los mismos docentes que enseñan todas las áreas en la primaria enseñen también inglés, aun cuando su formación fue en un área distinta y en muchos casos estos docentes no dominan el idioma o tiene niveles de competencia por debajo del B1 (Cárdenas y colaboradores, 2015). Por otro lado, los licenciados en lenguas extranjeras son tradicionalmente formados para enseñar inglés a partir de la secundaria. Sus programas de estudio pocas veces incluyen asignaturas orientadas a prepararlos en la enseñanza a niños pequeños (Cárdenas, 2007).

## Entorno instruccional

Otra creencia popular bastante difundida es que la mejor forma de aprender una segunda lengua es viviendo en un país donde esa sea la lengua nativa y sin tomar clases para este fin. Nuevamente, esta creencia es desmentida por las investigaciones en el área. Aquellas personas que aprenden una lengua extranjera dentro de un entorno instruccional también pueden llegar a ser competentes usuarios de esta lengua (Gass y Selinker, 2008; Ortega, 2009). No obstante, es importante considerar que dentro de un entorno instruccional existen una serie de variables que pueden tener impactos diferenciales tales como

la calidad docente, la metodología de la enseñanza, el diseño curricular y los recursos disponibles. Lamentablemente en Colombia, la configuración de estas variables en la actualidad juega en contra de la meta de un fortalecimiento de la competencia en el inglés.

En Cali, particularmente, varios estudios recientes dan soporte a la última afirmación. Una mayoría de los docentes en ejercicio enseñando inglés en primaria y secundaria poseen niveles de competencia en inglés por debajo del B1 (Cárdenas y colaboradores, 2015; Cárdenas y Miranda, 2014). Además en las instituciones



oficiales de esta ciudad la metodología de la enseñanza del inglés más ampliamente difundida es de corte estructural ya que en las aulas se da énfasis a la gramática, predomina la traducción, se usa el español la mayor parte del tiempo, no se aborda la lectura, las interacciones docente-alumno son las más frecuentes y éstas son iniciadas y controladas por el docente y se hace poco hincapié en los aspectos comunicativos de la lengua (Hernández y Faustino, 2006). En cuanto al diseño curricular, los estándares básicos de competencias en inglés presentados por el MEN han sido criticados por carecer de especificaciones puntuales sobre su implementación, su falta de correspondencia con las diferencias socioeco-

nómicas y socio culturales de Colombia y por no ofrecer estándares de oportunidad, solo especificaciones de competencia (Biancha y Polo, 2012; Cárdenas y Hernández, 2012; Vargas, Tejada y Colmenares, 2011). En cuanto a los recursos disponibles en gran parte de las instituciones públicas de Cali, se tiene que estos son escasos, desactualizados y se encuentran en malas condiciones (Miranda y Echeverry, 2010). Aunado a todo lo anterior, los docentes desarrollan su labor en condiciones poco favorables para la enseñanza de idiomas: poca o baja intensidad horaria, interrupciones frecuentes de la clase y aulas sobrepobladas (Biancha y Polo, 2012; Hernández y Faustino, 2006).

## Aprendizaje intencional

El aprendizaje intencional está muy asociado con el tipo de entorno. Se cree que en los entornos naturalistas se da el aprendizaje incidental, es decir, que se aprende sin estar consciente de estar aprendiendo mientras se desarrolla una actividad comunicativa en la lengua, en tanto que en el contexto instruccional se piensa que todo aprendizaje es intencional y se desprende de enseñanza explícita (explicaciones magistrales del docente). Aunque aún existen controversias al respecto, la posición más aceptada es que el aprendizaje de una segunda lengua requiere de la combinación de ambos tipos de aprendizaje (Ellis, 2003). Existen diferentes metodologías de aula que permiten esto aunque con diferentes posiciones y planteamientos didácticos, pero

puede decirse que las metodologías derivadas del enfoque comunicativo se pueden caracterizar de este modo (Richards y Rodgers, 2001).

En lo referente a Colombia, los estudios ya citados demuestran que la enseñanza explícita de reglas gramaticales, y el uso del español y de la traducción son predominantes. La implicación directa de esto es que sólo se está promoviendo el aprendizaje intencional y no se están dando los espacios para aprendizaje incidental. A lo anterior se suman las otras condiciones ya mencionadas, la cantidad de estudiantes por clase y la poca intensidad horaria. Para poder promover el aprendizaje incidental de ciertos aspectos de la segunda lengua es necesario de disponer de tiempo suficiente para propiciar actividades en

clase en las que el estudiante pueda interactuar con los compañeros, escuchar o leer grandes cantidades de muestras de la lengua (input) y seguir un proceso instruccional orientado al uso de la lengua para la resolución de problemas que simulen situaciones realistas. Desarrollar este tipo de esquema de enseñanza resulta muy difícil

en una o dos horas semanales, si en ese lapso de tiempo además hay que dar cumplimiento a una serie de rutinas administrativas y de disciplina (tomar la asistencia, llamar la atención, etc.) con un grupo de treinta o cuarenta estudiantes, y que además estas rutinas se ejecutan principalmente en español.

## Motivación instrumental

Gardner (1985) fue quién propuso la distinción entre motivación integrativa e instrumental. Sus primeros trabajos fueron interpretados como evidencia de que la única motivación conducente al éxito en el aprendizaje de una segunda lengua sería la motivación integrativa, el deseo del aprendiz de interactuar con los hablantes de la lengua a aprender por cuestiones de identificación e incluso admiración de su cultura. Esta creencia llegó a hacerse bastante arraigada en los estudios en ASL. Sin embargo, tanto Gardner (Gardner y McIntyre, 1991) como otros estudios más recientes (Dörnyei, 2010) han demostrado que una motivación instrumental también es un potenciador del éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segunda lengua. Los modelos de motivación para aprender una segunda lengua, postulan que el aprendiz debe tener la meta de aprender la lengua por una razón que para él o ella tenga sentido (integración o instrumentalidad); esa razón debe ser lo suficientemente fuerte para que el aprendiz inicie acciones hacia el logro de la meta, invierta esfuerzo para lograrla y además sea capaz de mantener el es-

fuerzo por un tiempo razonable (Dörnyei, 2010). Sin embargo, las experiencias durante el proceso de aprendizaje, las características del entorno y las representaciones del aprendiz sobre la lengua y su proceso de aprendizaje de ésta pueden interactuar o bien como elementos motivantes o desmotivadores.

Si consideramos que el estudiantado de las escuelas públicas de Colombia, en general, y de Cali, en lo particular, vive en situación de pobreza y en condiciones de vulnerabilidad social, no es difícil comprender los problemas de motivación para aprender el inglés en los estudiantes. Para muchos, la idea de viajar a conocer países de habla inglesa puede parecer como un sueño inalcanzable. Incluso la motivación instrumental puede no ser pertinente para estos jóvenes para quienes el entorno les habla de violencia, de embarazos precoces, de tener que trabajar al terminar la escuela y otras crudas realidades.

Retomando los resultados presentados en este libro, y a la luz de las condiciones bajo las cuales se enseña inglés en Colombia en muchas instituciones públicas, vemos que los resultados

no son sorprendentes. Es apenas natural que los resultados de las pruebas Saber sean los que son. El hecho de que no existan mayores diferencias entre las ciudades más importantes de Colombia es evidencia de que la situación es bastante general a lo largo del país. Para el año 2009, los porcentajes de estudiantes en los niveles B1 y B+ oscilaban entre 5,4% (Cali) y 11,5% (Bogotá) y para el año 2014 estos porcentajes oscilan entre 9,2% (Medellín) y 14,3% (Bogotá). En todas las ciudades, con la excepción de Medellín, este porcentaje creció, pero la proporción de crecimiento es muy pequeña, oscilando entre 2,6% y 4,9%. Curiosamente, aunque Bogotá se mantiene como la ciudad con el mayor porcentaje de estudiantes que alcanzaron los niveles deseados, también fue la ciudad con menor crecimiento (apenas 2,8%). Por otra parte, aunque Cali está por debajo de Bucaramanga, Barranquilla y Bogotá, fue la ciudad que registró un mayor crecimiento, 4,9% en total.

## Análisis de variables

Antes de continuar con el análisis, concentrémonos en algunas variables tomadas en cuenta para hacer las comparaciones tales como edad, género, jornada y colegios en Cali. Al observar las diferencias por edad, se evidencia que el mayor porcentaje de estudiantes con niveles B1 y B+ sin aquellos con edades comprendidas entre 15 y 17 años y que los mayores de 30 son el grupo etario con mayor porcentaje de estudiantes en niveles A1 y A-. A primera vista, esto pareciera

Visto de esta manera, puede inferirse que en los últimos 5 años se han venido desarrollando acciones para impulsar el bilingüismo en la ciudad de Cali y que gracias a estas acciones, la ciudad avanzó de un porcentaje de apenas 5,4% de estudiantes en los niveles B1 y B+ en el 2009 a un total de 10,3% en el 2014. Estas acciones han tenido resultados muy modestos y a la ciudad aún le queda un largo camino por recorrer para acercarse a las metas planteadas. Si las acciones siguen su camino, una predicción optimista sugeriría que para el 2019 este porcentaje crecerá a un valor entre 19% y 20%. Si se desean resultados por encima de esta predicción, es necesario evaluar lo que se ha venido haciendo minuciosamente, identificar las acciones más efectivas y ampliarlas y profundizarlas, y a la vez atacar otros factores de las condiciones como los arriba mencionados que han venido afectando el proceso de ASL en la ciudad.

sugerir que a menor edad, mejores resultados y que los estudiantes adolescentes son los mejores en términos de bilingüismo. Esta sería una interpretación errada ya que en este caso es necesario también considerar otras variables sociales asociadas a la edad. Los chicos de entre 15 y 17 años de edad están todavía en una edad escolar en la que muchas veces su principal responsabilidad es la de estudiar en oposición a personas de más edad quienes probablemente ya tengan un em-

pleo u otro tipo de responsabilidades. Los datos disponibles no nos permiten hacer más que conjeturas, pero el punto a destacar es que estos datos no necesariamente representan una ventaja del factor edad.

En cuanto al género, los resultados para Cali muestran que fue mayor el porcentaje de hombres que alcanzaron los niveles B1 y B+ que el porcentaje de mujeres en estos niveles de competencia. Nuevamente, es necesario examinar estos resultados con cautela. Las investigaciones en donde se ha tomado el género como variable para comparar el éxito en ASL ha producido resultados mixtos e inconsistentes. La conclusión general más o menos aceptada es que las diferencias en éxito en el aprendizaje de lenguas no se deben a particularidades biológicas o fisiológicas propias de los sexos sino más bien a los roles sociales y representaciones de los géneros en ciertas culturas y sociedades (Nyikos, 2008; Ortega 2009). Es decir, es probable que en sociedades como la Colombiana los varones tengan mejores resultados en pruebas de inglés porque no se les exige ayudar en las tareas de la casa y tienen más tiempo para estudiar, o porque encuentran más apoyo de sus padres al momento de estudiar en tanto que las mujeres a menudo se les exige desde muy pequeñas colaborar en el hogar o se espera que al terminar los estudios se dediquen a ser amas de casa. Esto, por supuesto, es conjetural. No deja de ser curioso, por otra parte, que esta aparente superioridad en el sexo masculino se observó en otras ciudades, no sólo en Cali. En el futuro podría resultar interesante

estudiar las diferencias de género en el aprendizaje de lenguas extranjera en Colombia con más detalle.

Los resultados por jornada claramente muestran que en los colegios de jornada completa se obtuvieron mejores resultados en términos de bilingüismo. Una inferencia lógica sería que en la jornada completa se están enseñando más horas de inglés que en cualquiera de las modalidades de media jornada. Es también posible que en los colegios con jornada completa se estén implementando estrategias que contrarrestan las desfavorables condiciones de la enseñanza del inglés que parecen prevalecer en otras instituciones. Una implicación de esto es la necesidad de examinar con más detalle lo que se está haciendo en los colegios con jornada completa en términos de bilingüismo para poder ofrecer una explicación más sólida de estos resultados.

Al observar los resultados por colegios, en especial contrastando los colegios públicos contra los colegios privados, se observa que los colegios privados han venido obteniendo buenos resultados sostenidamente en los últimos años con porcentajes muy por encima de los porcentajes que se observan en los públicos. Este resultado indica que en la actualidad en Cali en los colegios privados se está enseñando el inglés bajo mejores condiciones que en los colegios públicos. En los colegios privados, sobre todo los listados en nuestros resultados, se enseña inglés con una intensidad horaria superior, se cuenta con mejores y más recursos electrónicos, y los estudiantes también cuentan con mejor acceso a una se-

rie de recursos en casa para acompañar y continuar el proceso de aprendizaje. Otro factor a considerar es que en algunos colegios privados, solo los mejores estudiantes toman este examen como estudiantes del colegio, mientras que otros lo toman por su cuenta como independientes. En cualquier caso, en lugar de centrarse en la discusión de lo público versus lo privado, en este caso será más productivo concentrarse en los recursos disponibles, la intensidad horaria e incluso en factores como incentivos a los estudiantes y profesores.

En este capítulo se ha discutido los resulta-

dos de una manera más analítica y se ha hecho especial énfasis en la situación de la ciudad de Cali. Hemos señalado además, la necesidad de evaluar lo que se ha estado haciendo y de tomar medidas más contundentes si se aspira a producir cambios mucho más significativos en materia de bilingüismo. En el capítulo siguiente, presentaremos algunos de los proyectos que se están llevando a cabo en la actualidad y propondremos algunas acciones adicionales como recomendaciones muy generales para el fortalecimiento del bilingüismo en la ciudad.

## Iniciativas en bilingüismo en la ciudad

El análisis de la evolución de las pruebas Saber 11 en inglés descrito en los capítulos anteriores muestra que no se está alcanzando la meta que se había propuesto el gobierno nacional. Sin embargo, también es evidente que en tales resultados se está dando una tendencia de movilidad de los estudiantes de los niveles más bajos a los niveles más altos, lo que ha permitido una reducción leve de estudiantes en los niveles más bajos. Esta variación responde posiblemente a las iniciativas de trabajo que se están ejecutando en la ciudad.

En este capítulo se pretende mostrar algunas de las acciones desarrolladas en Cali y que están encaminadas a fortalecer el bilingüismo. Primero se presentarán las iniciativas de carácter nacional, circunscritas al Programa Colombia Bilingüe 2015-2018 del Ministerio de Educa-

ción (MEN); y luego se explicarán aquellas que han sido agenciadas desde lo local por la Secretaría de Educación Municipal (SEM). En la primera división se tratan de manera general y para la segunda, se han organizado en 5 categorías según sus beneficiarios; aunque dichas intervenciones puedan cubrir varias poblaciones al tiempo. Las categorías descritas son: aquellas que benefician a los docentes en su formación; las que se ejecutan en las Instituciones Educativas Oficiales (IEO), los que se dirigen a los estudiantes; las iniciativas propuestas por la red de docentes de lenguas extranjeras en el marco del convenio SEM-Univalle que surge con el Encuentro INTERREDES en el año 2011; y finalmente se desglosan los proyectos gestionados desde la Mesa de Bilingüismo de Cali en su programa Go Cali - Bilingual City.

## Proyectos desarrollados desde el MEN

El tema del bilingüismo en Colombia ha sido direccionado desde el gobierno central a través del diseño e implementación de los planes nacionales de bilingüismo: inicialmente Programa Nacional de Bilingüismo, posteriormente Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de

las Competencias en Lengua Extranjera inglés (PFDCLE), luego Colombia Very Well! y actualmente Colombia Bilingüe. Estos programas han marcado el norte a dónde se quiere llevar a Colombia en materia de competencia de inglés y las directrices para llegar a esa meta. Las iniciati-

vas de fortalecimiento de la lengua extranjera se han concentrado en varias áreas: las más reiteradas han sido las de formación docente, también se han llevado materiales y tecnología a las aulas y junto con estos, se ha capacitado a los maestros para el apropiado uso pedagógico de esos materiales y recursos. Otra de las iniciativas se ha centrado en el desarrollo de un plan curricular para la enseñanza del inglés en el bachillerato. Una de las estrategias más nuevas, ha sido la fortalecer el inglés con la participación de hablantes nativos en el Programa de Formadores Nativos Extranjeros (English Teaching Fellowship Program). A partir de julio de 2015, estudiantes de grado 9°, 10° y 11° de algunos colegios oficiales cuentan en sus aulas con formadores nativos extranjeros designados por el Ministerio de Educación Nacional como parte del programa Colombia Bilingüe 2015-2018. Esta estrategia nacional ha permitido que las instituciones educativas desarrollen un modelo de co-enseñanza entre los docentes colombianos y los agentes educativos internacionales para mejorar los niveles de suficiencia en inglés y dinamizar los procesos pedagógicos en las clases de lengua extranjera.

Según cifras del MEN, un total de 80 instituciones educativas oficiales en 34 ciudades del territorio colombiano están siendo favorecidas con esta experiencia que involucra a 350 hablantes nativos procedentes de diversos países de lengua inglesa (Suiza, Australia, Jamaica, Estados Unidos, Inglaterra Francia, Holanda, Serbia, Kenia y Bélgica). De igual manera, para los

30.240 estudiantes y los 115 docentes involucrados esta iniciativa representa una gran oportunidad de mejoramiento en la habilidad de habla en inglés.

La formación en inglés entonces ha visto varios proyectos que se han encaminado a fortalecer las competencias en inglés de los docentes. Los diagnósticos que se han hecho, tanto a nivel local como nacional, muestran que muchos de los docentes de inglés tienen un nivel intermedio, incluso algunos hasta básico. Es apenas lógico que se concluya que si un docente no tiene el manejo de la lengua, difícilmente podrá hacer que sus estudiantes desarrollen competencias superiores a las suyas que alcancen el nivel propuesto por el MEN.

Es así que se han desarrollado iniciativas como “English for teaching”, proyecto de formación en cascada en el que 15 formadores con manejo alto de inglés (C1), entrenan 150 tutores con nivel de inglés intermedio alto (B2) para que a su vez, estos enseñen inglés a 3000 docentes para que pasen del nivel A2 al nivel B1. También se ha desarrollado el proyecto “Teach me” con el Colombo Americano en el que se capacitaron en inglés docentes cuyo nivel estuviera entre A1 y B1. Adicionalmente, se han establecido propuestas para que los docentes puedan participar de inmersiones en inglés, tanto dentro de Colombia como en Estados Unidos e India.

A pesar de entender la necesidad de formar a los docentes, y de estarse desarrollando iniciativas importantes en el ámbito nacional, éstas no cubren una mayoría importante de docentes

y muchos de los programas parecieran sufrir de altos niveles de deserción. Estos aspectos dificultan que se pueda realmente alcanzar la meta de nivel propuesta en el plan nacional de bilingüismo.

Por otro lado, las IEO se ven enfrentadas a trabajar en condiciones limitadas, tanto por que no cuentan con materiales suficientes para todos los alumnos, como porque los estudiantes no cuentan con los recursos para adquirirlo ellos mismos (opuesto a lo que sucede en los colegios privados). Por esto, el MEN también ha desarrollado iniciativas para llevar materiales a las aulas formando a los docentes en su uso. Es así como se llevaron a cabo los proyectos “Bunny Bonita” y “My ABC English Kit”, en donde se hizo entrega de libros para los estudiantes y se formó a los docentes en cómo usarlos. Este tipo de iniciativas, buscan que los materiales no se queden sin uso por falta de conocimiento por parte de los maestros.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación, ha buscado integrar el uso de tecnologías con el aprendizaje del inglés. Para lograr esto, el programa Tit@ fue adaptado en Tit@ Bilingüe, buscando que los docentes pudieran, además de llevar las tecnologías al aula, usarlas como herramienta para el fortalecimiento de las compe-

tencias en inglés.

Suponiendo que la formación de los docentes puede promover el desarrollo de competencia hasta cierto punto, el Ministerio ha querido promover el uso de la lengua por parte de nativos. Su iniciativa supone el acompañamiento de personas nativas para que ayuden a fortalecer la pronunciación y promuevan la cultura.

Todos estos proyectos, por más importantes que han sido, nunca alcanzan a llegar al 100% de los docentes, ni de las IEO, ni de los estudiantes. Como consecuencia se observan los resultados que se presentan en este libro. Es importante de todas maneras no desfallecer en seguir fortaleciendo los docentes y en traer recursos, tanto materiales como humanos, las instituciones.

Finalmente, una de las grandes iniciativas ha sido el diseño los estándares para el aprendizaje del inglés y de un material para el aprendizaje de inglés en bachillerato “English, please”, escritos por 15 profesores Colombianos especialistas en la enseñanza del idioma, el diseño de materiales y la planificación curricular. Este material, sin embargo, no ha sido aún llevado a todas las instituciones educativas. Por ahora está en proceso de implementación en algunas a nivel nacional.

## **Proyectos locales desarrollados por la SEM**

### **Proyectos que benefician a los docentes y a las instituciones oficiales de Cali**



En el ámbito local, la SEM ha desarrollado también proyectos de formación de docentes tanto de primaria como de secundaria. Ha establecido importantes alianzas con las universidades y centros de idiomas para fortalecer las competencias comunicativas con los docentes. Así, se han desarrollado proyectos con los centros de idiomas Centro Cultural Colombo Americano y la Fundación Alliance, y con las Universidades del Valle e Icesi. Estos proyectos han permitido tanto el desarrollo de las competencias en inglés como en docencia, ya que algunos de los proyectos incluyen formación en didáctica del inglés y pedagogía.

Finalmente, se han desarrollado proyectos en las IEO. Estos incluyen el trabajo en el tema de desarrollo curricular, de formación de estudiantes y de fomentar el inglés fuera del aula con clubes de conversación. Por ejemplo, en el año 2015 la Universidad del Valle, a través de un convenio con la SEM, ejecutó un proyecto de revisión del papel del inglés como lengua extranjera y el bilingüismo en los documentos curriculares de 30 IEO en Cali. El proyecto involucraba la lectura de los documentos curriculares pertinentes (PEI y plan de área de inglés) para determinar cómo se representaba la lengua a nivel curricular. Además de esta revisión, profesores de la Universidad del Valle realizaron visitas de acompañamiento a las instituciones para proveer la retroalimentación de lo observado en los documentos y trazas, junto con los docentes y personal directivo estrategias hacia el mejoramiento de la enseñanza del inglés a nivel cu-

ricular. Otras actividades relacionadas con este proyecto incluyeron jornadas de sensibilización hacia la enseñanza del inglés con directivos, docentes y padres de familia de estas 30 instituciones. Además, se realizaron jornadas de fortalecimiento curricular con expertos de la Universidad del Valle en los que se dictaron talleres acerca del bilingüismo y la educación bilingüe, educación para el bilingüismo, la conceptualización de lengua, lengua extranjera, aprendizaje de lengua y planificación curricular en función de estándares. Este proyecto permite respetar las individualidades de cada IEO con una orientación de alta calidad como la que ofrece la Universidad del Valle.

En las IEO de la ciudad, también se están formando directamente a los estudiantes. La Secretaría ha desarrollado alianzas para la formación de estudiantes de los últimos grados de bachillerato para que alcancen el nivel de inglés requerido por el MEN. Así, tanto el Centro Cultural Colombo Americano, como la Fundación Alliance, han desarrollado proyectos en los que se enseña inglés a los niños y niñas, con intensidades mucho mayores a las que se pueden tener en la jornada escolar.

En el 2011 se gestó la Red de Docentes de Lenguas Extranjeras por parte de los maestros de colegios oficiales en el marco del convenio SEM-Univalle que surge con el Encuentro INTERREDES en el año 2011. A partir del 2012 los docentes miembros de esta Red han participado en capacitaciones cortas en metodologías innovadoras y estrategias de aprendizaje ofreci-

das por la Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana y centros de idiomas como el Centro Colombo Americano y Alliance Language Centers. De igual manera, la autoformación al interior de la red ha tenido cabida, pues algunos miembros han compartido desarrollos metodológicos y sus experiencias pedagógicas con los demás colegas. Su producción está enmarcada en acciones como el boletín de la red y el diseño de una propuesta curricular para básica primaria y avances en la elaboración de propuesta curricular para ba-

chillerato. Igualmente, la Red ha aportado a la SEM con insumos para documentos como Estudios previos para el proyecto Tit@ bilingüismo, con la propuesta curricular para básica primaria, también desarrollada por un grupo de docentes, entre otros, todo ello en un trabajo unido SEM-Red de maestros.

Su contribución ha tenido alcances al interior de la Mesa de Bilingüismo y el comité Cali Bilingüe, constituyéndose en un ente interlocutor con organizaciones académicas y gubernamentales.

## **Proyectos que benefician a los estudiantes de las instituciones oficiales de Cali**

Desde el 2012 se viene ejecutando un proyecto de formación complementaria financiado por la Fundación SURA que beneficia a estudiantes de las instituciones oficiales de las dos Normales Superiores Farallones y Santiago de Cali. Este programa ofrece a los normalistas, durante los dos últimos años de educación secundaria, un énfasis en aspectos de metodología, didáctica y evaluación de la lengua.

De acuerdo con información suministrada por la SEM, 480 estudiantes normalistas se han vinculado a este proyecto llamado Bilingüismo para la Competitividad, que busca el fortalecimiento en el idioma inglés, y se realiza en alianza con la Universidad del Valle, la cual es la entidad ejecutora para el occidente colombiano.

La Secretarías de Educación y Cultura municipal de manera colaborativa unieron esfuer-

zos en el 2014 para formar a 100 estudiantes de los grados 10º y 11º de instituciones educativas oficiales como guías turísticos en la ciudad. Para este primer ejercicio formativo con énfasis en turismo, se definieron dos aspectos como pautas de selección: a) que los colegios tuvieran un enfoque educativo en turismo con trabajos adelantados en la comunidad, tales como los colegios de la zona rural de Pance, Felidia y en el área urbana Inem; y b) que por su ubicación, estuvieran en un sector de alto posicionamiento turístico, como por ejemplo, aquellos ubicados en la comuna 3 zona centro y en la comuna 20: Eustaquio Palacios, Liceo Departamental, Santa Librada, Multipropósito, Juana de Caicedo y Cuero, entre otros.

Durante 4 años, el programa Inclusión Social de la Fundación Alliance ha llegado a más

de 2.000 jóvenes de instituciones educativas oficiales. Por medio de la disminución del costo en los cursos de inglés o la asignación de becas, este centro de idiomas ha podido beneficiar directamente a estudiantes de más de 20 colegios pú-

blicos de los estratos 1, 2, y 3 en la ciudad de Cali. Con este programa se pretende mejorar el conocimiento del idioma inglés en esta población e impulsar el acceso a una formación más avanzada en otra lengua.

## Proyecto de la SEM y la Mesa de Bilingüismo: Go Cali, Bilingual City

En 2013, como fruto de una reflexión sobre la situación del bilingüismo en Cali, varios actores entre ellos las Universidades, centros de idiomas, asociaciones gremiales, empresas, el gobierno municipal se reunieron para conformar una alianza público-privada que diseñara un programa de choque como respuesta a las dificultades en materia de aprendizaje del inglés, conformando así la Mesa de Bilingüismo de Cali. Las instituciones que conforman esta mesa son La Alcaldía de Santiago de Cali, la SEM, la Cámara de Comercio de Cali, Comisión Vallecaucana por la Educación, Invest Pacific, Amcham Colombia, el Centro Cultural Colombo Americano, El Centro Cultural Colombo Alemán, The Box - Marketing No Tradicional, Comisión de Competitividad del Valle del Cauca, Empresarios por la Educación, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad del Valle, Universidad de San Buenaventura, Universidad Icesi y la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

El resultado de esta alianza es el programa Go Cali, Bilingual City, el cual está conformado por seis ejes: Lifetime English, Masterful English, English Together, Conversation Clubs, Di-

dactón y Comunicaciones. Cada uno de estos ejes está orientado hacia diferentes agentes de la comunidad escolar de las instituciones educativas oficiales en las que se ejecutan. En Julio de 2014 empezó el periodo piloto de un año y medio con aporte gubernamental (SEM) y de contrapartida del sector privado.

Lifetime English se centra en la formación del inglés en estudiantes de grado 9º para que en un periodo de dos años cumplan con los 15 niveles ofrecidos por el Centro Colombo Americano de Cali. En un primer término, para este eje se escogieron 5 colegios oficiales por su interés y compromiso institucional en apoyar la enseñanza de inglés. Estas fueron las IEO escogidas: INEM, IETI Comuna Diecisiete, José María Carbonell, Simón Rodríguez, Normal Superior Farallones y Normal Superior Santiago de Cali. En la segunda cohorte de Julio de 2015 se amplió la cobertura a 26 instituciones más para un total de 31. En la primera cohorte, alrededor de 350 estudiantes fueron beneficiados con 480 horas de instrucción y, a noviembre de 2015, 1200 estudiantes se han beneficiado con 256 horas.

Masterful English es ejecutado por la Universidad Icesi y está dedicado a la formación de docentes de básica primaria, secundaria y licenciados en idiomas. Esta formación se enfoca en varios aspectos: a) el desarrollo de habilidades comunicativas; b) fortalecimiento pedagógico y curricular de docentes; c) la reflexión sobre metodología y la aplicación de estándares; y d) la transversalización del inglés en asignaturas del núcleo fundamental. En su primera cohorte, estuvo constituida por 470 docentes, de los cuales 130 recibieron 325 horas de formación y 340 recibieron 225.

English Together es un eje de voluntariado, coordinado por la Universidad Autónoma de Occidente, con el apoyo de 17 Colegios Privados Bilingües de Cali cuyos estudiantes preparan quincenal y/o mensualmente encuentros con grupos de estudiantes de grado 6 a 9 de las 13 instituciones oficiales. Estos encuentros redundan en el beneficio lingüístico tanto de los de los estudiantes de los colegios privados, quienes practican sus habilidades del idioma enseñando, como en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de las IEO.

Adicional a esto, está la influencia positiva en el cierre de brechas sociales, el acercamiento a conocimiento de espacios, lugares y personas de la ciudad a las que difícilmente pueden tener acceso ambos grupos por medio del concepto de aprendizaje-servicio (Villanueva y Roldán, 2012). En la primera cohorte se beneficiaron 1280 estudiantes de las 14 instituciones educativas oficiales con 500 horas de exposición al in-

glés. Para la segunda cohorte se espera incluir a otras 5 instituciones en el programa. Los colegios privados participantes en la primera cohorte son: AngloAmericano, AngloHispano, Arboleda, Berchmans, Bolívar, Cañaverales, Colombo Británico, Diana Oese, Freinet, Jefferson, Juanambú, Laretta Bender, Liceo Francés, Liceo Tacurí, New Cambridge y Philadelphia, de los cuales muchos ocupan los primeros lugares en resultados de inglés en las pruebas Saber 11 (ver tabla 3.2), y para la segunda cohorte se unirá el Luis Horacio Gómez. Estos colegios, en su mayoría, recibieron a finales del 2015 el reconocimiento de la Alcaldía de Cali como los mejores colegios privados de la ciudad.

El eje Conversation Clubs es de igual manera un eje de voluntariado, que se coordina desde la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, en el que 9 centros educativos entre universidades y centros de idiomas contribuyen con sus profesores para que 2 o 3 grupos de las instituciones educativas del piloto reciban semanalmente 1 hora de club de conversación. Los aliados aportantes son: Universidad Autónoma de Occidente, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Universidad Icesi, Universidad del Valle, Institución Universitaria Antonio José Camacho, Centro Colombiano de Estudios Profesionales (CECEP), Intenalco, Alliance Language Centers y Centro Cultural Colombo Americano.

Durante el período piloto se trabajó con 680 estudiantes, quienes practicaron un total de 160 horas, desde julio de 2014 hasta noviembre de 2015.

El eje Didactón consiste en la recolección de donaciones de materiales didácticos de diversa naturaleza para ser entregado a las IEO participantes en Go Cali. Este eje tuvo su primera iniciativa en noviembre de 2014 en la que se recogieron 2.928 recursos didácticos entre libros, enciclopedias, diccionarios, material multimedia y audiovisual. Estos aportes fueron recogidos entre los miembros de la Mesa de Bilingüismo, los

aliados y la comunidad caleña por un periodo de un mes. Luego, fueron organizados y clasificados en las instalaciones del Centro Colombo Alemán de Cali y La Universidad del Valle hizo el inventario y clasificación con un grupo de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Este material fue entregado entre Julio y Agosto de 2015 a las instituciones educativas participantes del piloto de Go Cali.

## Perspectivas hacia el futuro

Mejorar el nivel de bilingüismo en Colombia es un reto vigente. Se han invertido muchos recursos y esfuerzos en el logro de esta meta pero el impacto ha estado por debajo de lo esperado. Aunque las acciones se han orientado a áreas claves para el mejoramiento del bilingüismo (formación docente, recursos didácticos y tecnológicos, formación de estudiantes, aumento de las horas de exposición y práctica y muchas otras), éstas no han podido llegar a todas las instituciones ni abarcar las grandes necesidades de nuestro sistema educativo.

Es pertinente ampliar la cobertura de las acciones y programas existentes, así como también mejorar la coordinación de estas acciones. Quienes trabajamos en estos programas en Cali sabemos que en muchos casos las acciones se concentran en unas pocas instituciones, resultando en una saturación de ofertas para los docentes y estudiantes de unas pocas instituciones, mientras un gran número sigue en situación de desventaja. Los criterios de selección de las IEO a ser beneficiadas, por lo general, incluyen los resultados positivos en las pruebas Saber 11. Con este criterio, se beneficia a las instituciones de mejor desempeño de manera reiterativa, perpetuando así la brecha con las instituciones de

desempeño inferior. Una de las estrategias recomendables sería orientar más esfuerzos precisamente a esa población que se encuentra en el nivel A- y A1.

Adicionalmente, se observa que las acciones se materializan en programas de naturaleza coyuntural, es decir, en la modalidad de intervenciones temporales que no alcanzan un impacto permanente ni significativo. Los impactos significativos serían alcanzables si cambios como el aumento de la intensidad horaria, exposición a la lengua fuera del aula con eventos de ciudad, disminución de estudiantes por salón, sólida formación en inglés para licenciados de todas las áreas, dotación constante y equitativa de recursos actualizados para la enseñanza, actualización en metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas extranjeras, aumento de la planta docente y resolución de problemas estructurales asociados con la gestión de recursos y la contratación de docentes.

En otras palabras, lo que se necesita en una política lingüística y educativa que aborde estos asuntos de manera sistemática e integral, de manera que en el mediano plazo se avance hacia el logro de la meta. En este sentido, Cali ha iniciado este camino con la conformación del Co-

mité Cali Bilingüe, ente encargado del diseño de la política de bilingüismo de la ciudad. Este es el primer paso de un largo camino hacia la consolidación del bilingüismo.

## Bibliografía

- Alonso, J., Casasbuenas, P., Gallo, B., Torres, G. (2012). Bilingüismo en Santiago de Cali: análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11 y Saber Pro.
- Alonso, J. C., Gallo, B., Ríos, A. M., Torres, G. (2011). Bilingüismo en el Valle del Cauca: Un análisis descriptivo.
- Biancha, H. Polo, L. (2012). Análisis descriptivo y crítico del programa nacional de bilingüismo a través de un estudio de casos en colegios públicos de educación media en la ciudad de Cali. Trabajo de grado no publicado. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Bilingüismo: un salto por el futuro. (10 de noviembre de 2014). El Tiempo. Cali, A. d. (15 de 11 de 2015). Alcaldía de Santiago de Cali.
- Cali, A. d. (15 de noviembre de 2015). Alcaldía de Santiago de Cali. Disponible <http://www.cali.gov.co/cultura>
- Cali, S. d. (15 de noviembre de 2015). SEM - Cali. Disponible <http://www.semcali.gov.co/index.php/nuestro-gestion/calida-educacion/bilingueismo/bilinguismo-comunicados/1009-llegan-formadores-nativos-extranjeros-a-instituciones-educativas-oficiales-de-cali>
- Cárdenas, R. (2001). Teaching English in primary: Are we ready for it. HOW, A Colombian Journal for English Teachers, 8, 1-9.
- Cárdenas, R. (2007). Descripción de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras en siete licenciaturas del país y de cómo estos responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes al inicio de la práctica docente. Informe final de investigación no publicado. Cali: Universidad del Valle.
- Cárdenas, R., Hernández, F. (2012). Opportunity to teach and learn standards: Colombian teachers' perspectives. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 14(2), 77-94.
- Cárdenas, R., Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. Educación y Educadores, 17(1), 51-67.



- Cárdenas, R., Chaves, O. Hernández, F. (2015). Implementación del programa nacional de bilingüismo Cali-Colombia. Perfiles de los docentes. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). London: Routledge
- Education First (2015). English proficiency index. Disponible en: [www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf](http://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf) [Consulta diciembre, 2015]
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language acquisition: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study. *Studies in second language acquisition*, 13(1), 57-72.
- Gass, S. Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. New York: Routledge.
- Hernández, F., Faustino, C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Lenguaje*, 34, 217-250.
- Kinsella, C., Singleton, D. (2014). Much more than age. *Applied Linguistics*, 35(4), 441-462.
- Miranda, N., Echeverry, Á. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de
- Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA revista de lenguaje y cultura*, 16(29), 67-125.
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. Griffiths, C. (Ed.). *Lessons from good language learners* (pp. 73-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sánchez, A. C. Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism". Profile Issues in Teachers Professional Development, 9, 181-196.
- Snow, C. (1999). Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua. En Berko, J. y Bernstein, N. (Eds.) Psicolingüística (p.p. 477-507). Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Valle, U. d. (15 de 11 de 2015). Comunicaciones - Universidad del Valle. Disponible <http://comunicaciones.544-2014.html>
- Vargas, A., Tejada, H., Colmenares, S. (2011). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. Lenguaje, 36(1), 241-275.