

Educación pública Bilingüe en Colombia: un análisis cualitativo desde la perspectiva docente

Bilingual public education in Colombia: a qualitative analysis from the teachers' perspective

Héctor Alonso Álvarez Vélez

Magister, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria hectoralonsoalvarez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5853-6009>

Olga Novikova

Magister, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria idiomas@tdea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6721-0430>

.....

Como citar: Álvarez, H., Novikova, O. (2025) Educación pública Bilingüe en Colombia: un análisis cualitativo desde la perspectiva docente. *REVISTA ID EST INVESTIGACIÓN, DESARROLLO EDUCACIÓN, SERVICIO*, 5 (2), 118-143

RESUMEN

En la investigación se analizaron las condiciones para el desarrollo de la educación pública bilingüe en Colombia en la enseñanza del inglés en los niveles de básica y media. Se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo y método fenomenológico, basado en entrevistas de grupo focal con docentes, observación participante y análisis contenido. Se identificaron los factores que determinan el desarrollo de la educación pública bilingüe y algunas representaciones sociales que le asocian los actores educativos; también se reconocieron las características de un modelo teórico con el que se podría contribuir a la consolidación de la enseñanza bilingüe del inglés en los niveles de básica y media. El estudio evidencia que la educación bilingüe en Colombia enfrenta retos como políticas discontinuas, formación docente insuficiente y representaciones sociales que establecen limitaciones y sugiere la necesidad de un enfoque integral que combine mejor formación docente, métodos como AICLE, uso de tecnología y liderazgo institucional, junto con estrategias que transformen las creencias sociales sobre el aprendizaje del inglés.

Palabras Clave: Educación Pública Bilingüe, Representaciones Sociales, Inglés, política pública, Lengua Extranjera, AICLE.

ABSTRACT

The research analyzed the conditions for the development of bilingual public education in Colombia in the teaching of English at the elementary and middle school



levels. It was carried out using a qualitative approach and phenomenological method, based on focus group interviews with teachers, participant observation, and content analysis. The factors that determine the development of bilingual public education and some social representations associated with it by educational actors were identified. The characteristics of a theoretical model that could contribute to the consolidation of bilingual English teaching at the primary and secondary levels were also recognized. The study shows that bilingual education in Colombia faces challenges such as discontinuous policies, insufficient teacher training, and social representations that establish limitations. It suggests the need for a comprehensive approach that better combines teacher training, methods such as CLIL, the use of technology, and institutional leadership, along with strategies that transform social beliefs about English language learning.

Keywords: Bilingual Public Education, Social Representations, English, Public Policy, Foreign Language, CLIL.

Introducción

El Programa de Educación Intercultural y Bilingüe, como política pública para Colombia, es resultado de un proceso desarrollado durante las últimas décadas, y que inició con la ley general de educación en 1994, en la que se estableció la formación de los estudiantes en competencias para el uso de por lo menos una lengua extranjera (Hernández et al., 2014).

Como política de estado, se configuró a partir del “Programa Nacional de Bilingüismo 2006-2010”, en el cual se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), se creó la Guía 22, que contiene los Estándares para desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (MEN, 2006) y se alinearon las pruebas Saber con el MCER (MEN, 2014). A partir de ello, se desarrolló entre 2010 y 2014 el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, siendo una de sus acciones la expedición de la Ley de Bilingüismo, ley 1651 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Con la evaluación desarrollada en el 2014 por parte del MEN, se pudo evidenciar que los resultados de los estudiantes y los egresados, medidos por las pruebas estandarizadas del estado, no eran los esperados en ese momento, pues se observó por ejemplo que el 54% de los egresados de la educación secundaria mostraban resultados en las pruebas equivalentes a quienes no habían tenido ninguna exposición al inglés (MEN, 2014).

Es así como se diseñó el “Programa Nacional de inglés 2015-2025”, que se perfiló como política integral e intersectorial, cuyas metas se plasman en la Tabla 1, política que vincula a entidades como el MEN, SENA, Min. Comercio, ICFES, Departamento Nacional de Planeación, Min. Trabajo, Gobernaciones, Secretarías de Educación y Universidades, entre otras (Bastidas y Jiménez-Salcedo, 2021).

Tabla 1. *Metas programa Nacional de Inglés 2015-2025*

Indicador	Línea Base 2013	Meta 2025
Resultados Pruebas Saber 11	6% de estudiantes en Nivel B1+	50% de estudiantes en Nivel B1+
Resultados Saber Pro General	14% en B1 y 8% en B2+	30% en B1 y 25% en B2+
Resultados Saber Pro Licenciados en Idiomas	48% en B2+	100% en C1

Nota. Datos tomados de programa Nacional de Inglés 2015-2025 (2014)

El programa descrito pasó a denominarse posteriormente Programa Nacional de Bilingüismo 2018-2025, y más recientemente se le conoce como Programa de Educación Intercultural y Bilingüe, con un enfoque de plurilingüismo funcional, que incluye el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales en lenguas extranjeras y los aprendizajes relacionados con la ciudadanía global, el conocimiento del mundo y las competencias del siglo XXI. Para esta nueva versión del programa, se estableció de manera clara la meta de que los estudiantes al terminar el grado 11 deben contar con un nivel B1 en inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

A partir de las evaluaciones realizadas a la política, se han identificado diferentes problemáticas para el aprendizaje del inglés en Colombia, entre las que se encuentran la baja intensidad de la enseñanza, que es en promedio de 3 horas por semana

(Lightbown y Spada, 2020), metodologías de enseñanza y de evaluación centrados en lectura y gramática (Carrier, 2018), grupos de estudio numerosos (Cárdenas y Miranda, 2014), escasez y bajo nivel de competencia de los docentes de inglés (González et al., 2018), poco trabajo extracurricular, formación de docentes con baja intensidad y en la modalidad de evento puntual, entre otros (Amaya y Osorio, 2021; Gómez, 2021; Miranda y Valencia, 2019).

Por lo que se ha descrito, Colombia se encuentre hoy entre los 5 países en América Latina con más bajo nivel de competencia en inglés (Education First, 2025), como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. *Países con más bajo nivel de inglés en América Latina, según English Proficiency index, 2025*

Ranking	País	Puntaje	Nivel
74	Colombia	485	Bajo
81	Brasil	466	Bajo
82	Ecuador	465	Bajo
87	México	459	Bajo
99	Haití	432	Muy Bajo

Nota. Datos tomados de English Proficiency index (2025)

El programa también enfrenta barreras en cuanto a la formación de maestros, cuyo nivel de inglés según diferentes estudios es en general inferior a la categoría B2 del marco común europeo, y de A1 para el caso de los docentes de primaria (González et al., 2018), lo cual representa una limitación para dar impulso a los procesos de enseñanza del inglés con un grado mínimo de fluidez y naturalidad (Benavides, 2015). A pesar de que las metas en cuanto al nivel de inglés de los docentes están bien

definidas en la política, el estado Colombiano no contempla esquemas de evaluación de dicho nivel (Zuluaga, 2020).

En el mismo orden de ideas, el nivel de acceso a las tecnologías de información y comunicaciones para el aprendizaje del inglés sigue siendo bajo en la mayor parte de los contextos de Colombia, especialmente fuera de las grandes ciudades (González et al., 2018)

Para investigadores como Alasino (2011), el aprendizaje de una lengua extranjera está íntimamente relacionado con procesos de comunicación social y de intercambio cultural, lo que implica que las percepciones sobre el inglés en el contexto colombiano se entrelazan con identidades sociales, expectativas laborales y aspiraciones de movilidad internacional. Las actitudes hacia el inglés pueden variar fuertemente dependiendo de las experiencias previas, la formación de los docentes y el ambiente educativo (García, 2011).

En este sentido, la investigación se propuso analizar las condiciones para el desarrollo de la educación pública bilingüe en Colombia en la enseñanza del inglés en los niveles de básica y media, mediante un enfoque interpretativo que busca comprender cómo los actores educativos construyen y dan sentido a sus experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje bilingüe, con el fin de proponer un modelo teórico que responda a las particularidades del contexto colombiano, modelo que no se centra en establecer relaciones causales o correlacionales entre variables, sino que se trata de una representación abstracta y dinámica de la realidad, diseñada para comprender y dar sentido a los fenómenos complejos desde las perspectivas y significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias (Geertz, 1973; Schwandt, 2000; Strauss y Corbin, 1998)

A diferencia de una mera descripción o marco conceptual, un modelo teórico desde esta perspectiva busca entender cómo los individuos interpretan y construyen su realidad, destacando la importancia de las subjetividades y las interacciones simbólicas en la configuración de los fenómenos educativos (Berger y Luckmann, 1972).

Estudios como los de Riveros et al. (2022) describen la manera como concepto de bilingüismo ha evolucionado de manera dinámica en el tiempo desde que fue definido a principios del siglo XX por autores como Bloomfield (1933), citado por

Bermúdez y Fandiño (2012), como el dominio nativo de dos lenguas, lo cual sería el resultado de crecer en una comunidad donde el lenguaje cotidiano es diferente al que se maneja en la escuela. Posteriormente Weinreich (1953) lo define como el manejo alternativo de dos lenguas, concepciones que incluyen el dominio de habilidades complejas del lenguaje como la semántica y la pragmática (Carlón, 2021; Riveros et al., 2022; Zuluaga, 2020).

El concepto ha ido replanteándose especialmente durante las últimas dos décadas por autores como Harding y Riley, quienes conciben el bilingüismo como el manejo de dos o más lenguas en contextos diversos y para fines específicos, lo que implica su uso y dominio en diferentes niveles de competencia (Montrul, 2016).

Bermúdez (2012), plantea que el bilingüismo puede abordarse desde dos perspectivas teóricas: la psicolingüística, que analiza su impacto sobre los procesos mentales y cognitivos de los individuos, y la sociolingüística, que implica el reconocimiento de diferentes factores del bilingüismo y su influencia en los colectivos humanos con los que interactúa.

Es justamente en el campo de la sociolingüística donde se enmarcan las políticas públicas de bilingüismo, puesto que tienen que ver con las prácticas de educación bilingüe, estrategias para la promoción de la interculturalidad, formación de actores educativos, definición de estándares y modelos, y en general acciones y recursos que direccionan en un país el uso de la lengua en las relaciones sociales (Galindo y Moreno, 2019).

Las políticas públicas, que son el resultado de una manifestación político-administrativa y social a partir de la cual se estructura una base de actuación en torno a los intereses de una nación (Roth, 2015), deben tener un enfoque multidimensional, incorporando elementos filosóficos, políticos, técnicos y operativos (Murcia, 2019), donde el estado tiene un rol central pero no exclusivo en la definición del contenido y procesos, incluyendo a toda una red de actores que aporten a la construcción colectiva.

Las políticas públicas también pueden entenderse como un conjunto de acciones, omisiones, acuerdos e instrumentos, planeadas desde los gobiernos, con la participación eventual de otros actores privados (Gómez, 2021) y respaldadas por las normas del estado, no sólo para atender las necesidades de la población sino para

aprovechar las oportunidades de encontrar un beneficio público, siendo uno de los elementos esenciales el diagnóstico de una situación y la planeación de acciones en un horizonte de largo plazo, con base en los recursos disponibles y con herramientas de evaluación que permitan contrastar los resultados a partir de una situación inicial (Hernández-Fernández y Rojas, 2018).

La política lingüística es una forma particular de política pública encaminada a la transformación o conservación de la forma como se adquiere o se usa la lengua en un contexto social específico, incluyendo aspectos normativos y estrategias para direccionar el uso de la lengua (Sierra y Sierra, 2020), asunto que tiene gran relevancia en el contexto social porque tienen una afectación directa sobre la vida y relaciones entre las personas, sus prácticas y creencias (Carlson, 2021).

En otro orden de ideas, considerando las relaciones de poder y las estructuras sociales que influyen en la construcción de la realidad sociolingüística, Bourdieu (2008) plantea que el lenguaje es un instrumento de poder y que las prácticas lingüísticas están intrínsecamente ligadas a las estructuras sociales y a las relaciones de dominación. Es por lo anterior que la investigación cualitativa en sociolingüística aplicada es esencial examinar cómo las estructuras sociales y las desigualdades socioculturales influyen en el uso y la valoración de diferentes variedades lingüísticas.

Las tendencias contemporáneas en cuanto a políticas públicas de bilingüismo en América Latina incluyen el planteamiento de un marco estratégico de largo plazo, la vinculación efectiva de todos los actores educativos e institucionales y la consideración de los diferentes elementos del sistema educativo, tales como los programas de estudio, la evaluación, el control de calidad y el perfil de los maestros (Hernández-Fernández y Rojas, 2018).

La política pública de bilingüismo de Colombia ha dado prioridad al aprendizaje del inglés, por el uso generalizado que tiene hoy en el mundo como lengua franca, categoría con la que se reconoce a una lengua que en un momento determinado de la historia alcanza el nivel necesario de uso en el mundo para facilitar la comunicación y las interacciones entre personas de diferentes naciones y culturas, en campos como ciencia, la literatura, diplomacia, negocios, entre otros, papel que jugó el latín en los siglos XVII y XVIII, el francés desde mediados del siglo XVII hasta mediados del siglo

XX y el inglés después de la segunda guerra mundial (Hernández-Fernández y Rojas, 2018).

Para Cummins (1981), existen concepciones erradas que dificultan la implementación de los programas o políticas de educación bilingüe tales como la pretensión de que el estudiante desarrolle habilidades lingüísticas o cognitivas en un segundo idioma sobre habilidades deficientes en su lengua materna, la idea de que alcanzar habilidades comunicativas en un segundo idioma con baja competencia en aspectos académicos podría asociarse a capacidades cognitivas deficientes, la creencia de que el desarrollo de las habilidades en ambos idiomas se dan por separado, sin considerar su base común subyacentes y la creencia de que el uso de un idioma diferente en el hogar y en la escuela puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes (Bermúdez y Fandiño, 2012; Galindo y Moreno, 2019)

Desde esta perspectiva, surge el aprendizaje integrado de contenido y lengua, AICLE, que se define como un proceso pedagógico donde las temáticas son enseñadas a través de una lengua extranjera con el doble propósito del aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje simultáneo de dicha lengua (Marsh, 2002).

El modelo AICLE, que tuvo sus orígenes en metodologías de enseñanza bilingüe, tales como los programas de inmersión que se desarrollaron en Estados Unidos y Canadá desde la mitad del siglo XX (Pérez-Cañado, 2012), tiene hoy un papel muy importante en el desarrollo de los programas de educación bilingüe en el mundo, tanto desde los resultados que arroja como desde los aportes al pensamiento pedagógico en sí mismo (Coyle, 2018).

El modelo se caracteriza por una pedagogía centrada en el estudiante, donde el docente adopta el papel de acompañante y coordinador del proceso, con un énfasis el trabajo personalizado a partir de los ritmos propios de cada estudiante y una pedagogía centrada en las llamadas 5C (Díaz et al., 2018):

Contenido: Puesto que el aprendizaje está contextualizado en contenidos disciplinares

Comunicación: Tanto para el relacionamiento como para el diálogo de saberes

Cognición: Apropiación crítica del conocimiento

Competencias: Según estándares definidos tales como nivel de apropiación de la lengua.

Comunidad: Puesto que el aprendizaje está enmarcado en un contexto social e intercultural.

Es importante, por otra parte, considerar que el aprendizaje del inglés es objeto de presentaciones sociales porque tiene que ver con procesos de comunicación social y de intercambio cultural, sobre los cuales las personas tienen visiones particulares, imaginarios y concepciones (Alasino, 2011). Alrededor del aprendizaje del inglés se gestan instituciones y grupos de aprendizaje; con base en los niveles logrados por los estudiantes y profesionales se definen logros y méritos y se determinan en general diferentes situaciones que generan expectativas personales, familiares y comunitarias.

Las creencias y representaciones sociales que las personas tienen sobre las oportunidades que ofrece el dominio de un idioma son esenciales como factor motivador para el aprendizaje de dicha lengua (Camarena, 2018). Es por ello que se considera pertinente develar dichas representaciones sociales y su impacto sobre las políticas públicas y procesos de formación que de estas se derivan.

Materiales and metodos

Se realizó un estudio de corte cualitativo adoptando el método de la fenomenología, el cual permite una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno, facilitando la identificación de patrones y dinámicas que influyen en la implementación de políticas educativa.

Para la recolección de datos, se emplearon diversas técnicas que complementan el análisis del fenómeno desde múltiples perspectivas. En primer lugar, se utilizó la técnica de observación participante, que se llevó a cabo mediante un diario de campo, que permitió registrar las interacciones y comportamientos en el entorno educativo, así como las dinámicas grupales entre docentes y estudiantes. La observación participante es particularmente valiosa en contextos educativos, ya que proporciona una visión interna y rica sobre las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores involucrados (Merriam y Tisdell, 2015).

Se realizaron también entrevistas con 5 expertos (3 nacionales y 2 internacionales) y 5 entrevistas de grupo focal grupos focal con docentes de inglés de básica primaria, básica secundaria y media en 4 instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia, entrevistas en las que participaron docentes mayores de 30 años, con formación de posgrado y con más de 5 años de experiencias en el área.

Las entrevista con expertos facilitaron una interacción más profunda y flexible, permitiendo a los participantes expresar sus perspectivas y experiencias sobre las políticas educativas, los desafíos en la implementación del bilingüismo y las estrategias utilizadas en sus instituciones (Kvale y Brinkmann, 2009).

Las sesiones de grupo focal con docentes se estructuraron en torno a preguntas abiertas que abordaron temas como las experiencias docentes, los desafíos en la implementación de la educación bilingüe y las expectativas respecto al aprendizaje del inglés; la técnica fue útil para explorar dinámicas grupales y obtener una variedad de opiniones sobre la enseñanza del inglés (Krueger y Casey, 2014).

Se llevó a cabo también un proceso de análisis documental, que incluyó la revisión de artículos científicos, documentos de política educativa, informes institucionales y otros documentos relevantes.

El uso combinado de observación participante, entrevistas y análisis documental permitió una comprensión holística del fenómeno estudiado, contribuyendo a una interpretación más rica y matizada de las representaciones sociales sobre la educación pública bilingüe en Colombia.

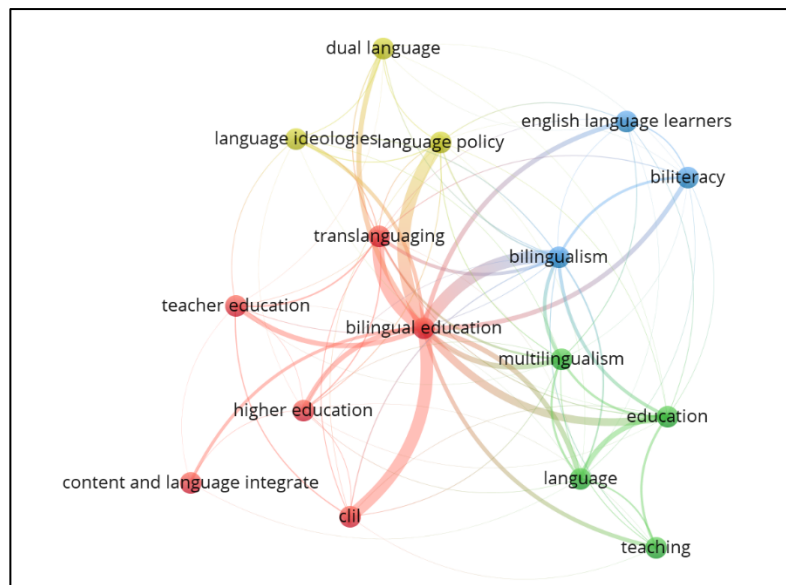
Toda la información obtenida fue transcrita y procesada con el software Atlas.ti para generar la codificación y análisis de la información, mediante la combinación de métodos descritos que permitió una triangulación de datos que fortalece la validez y confiabilidad de los hallazgos.

Resultados

Se presentan a continuación los hallazgos obtenidos a partir de la sistematización de información derivada de entrevistas con docentes, expertos en educación, análisis documental y observación participante en diferentes instituciones educativas.

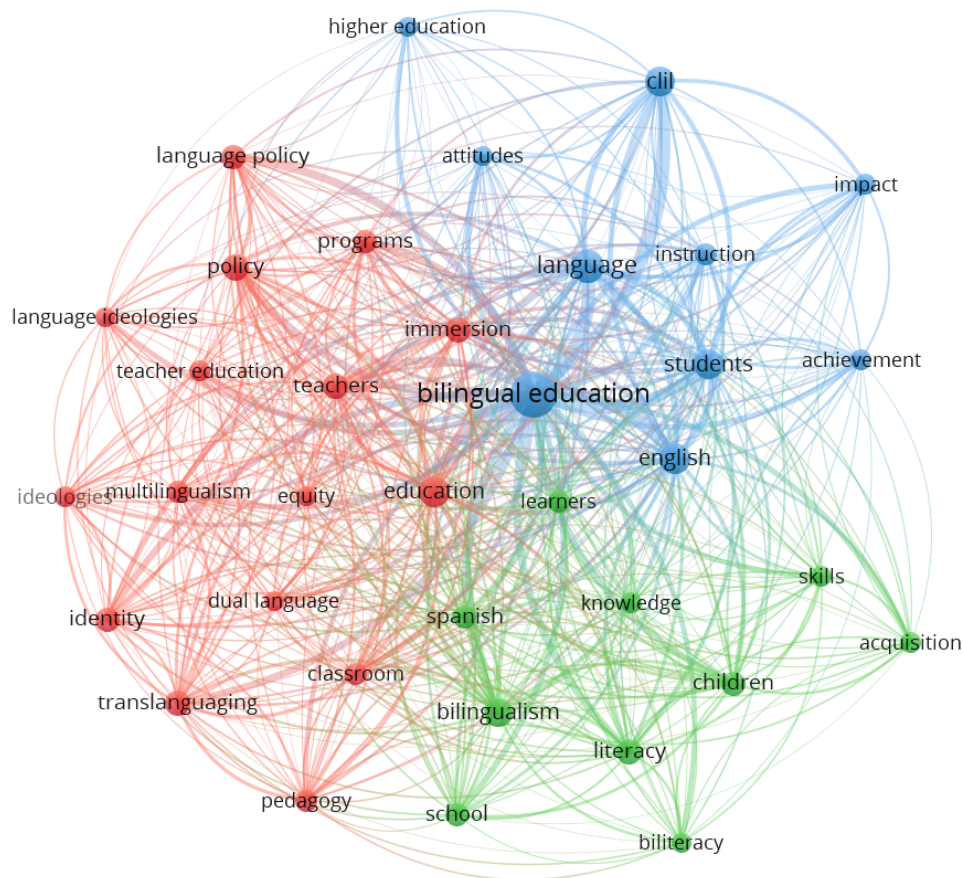
A continuación, se presentan dos mapas de co-ocurrencia de la producción científica de los últimos 5 años encontrada en las bases de datos Scopus y Web Of Science (Figuras 1 y 2) relacionadas con las expresiones “Educación Bilingüe” y “Lengua extranjera”.

Figura 1. Mapa de co-ocurrencia de la producción científica encontrada en Scopus para Educación Bilingüe y lengua extranjera (8833 artículos)



El análisis de los mapas de co-ocurrencia revela que el bilingüismo es el concepto central alrededor del cual giran otras categorías como educación bilingüe, políticas lingüísticas, formación del profesorado y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua. Estas categorías están interconectadas y reflejan la complejidad y multidimensionalidad del campo de la educación bilingüe.

La educación bilingüe emerge como una categoría central, ya que engloba métodos y prácticas educativas que incorporan dos lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Riveros et al., 2022). Esta categoría está estrechamente relacionada con el bilingüismo y el multilingüismo, especialmente en contextos donde se hablan más de dos idiomas. Sin embargo, la educación bilingüe no se limita a la enseñanza de



(Sierra y Sierra, 2020). En este sentido, las políticas lingüísticas están intrínsecamente ligadas a las ideologías lingüísticas, que reflejan las percepciones sociales sobre el valor y el uso de las lenguas en contextos específicos (Carlón, 2021).

Una de las relaciones más significativas que se observa en los mapas de co-ocurrencia es la que existe entre la educación bilingüe y la formación del profesorado. La efectividad de los programas bilingües depende en gran medida de la capacitación de los docentes (Freeman, 1998). Además, los docentes deben ser capaces de implementar prácticas innovadoras como el translanguaging, que permite a los estudiantes usar sus recursos lingüísticos de manera flexible en el aula (García, 2011). Esta relación subraya la importancia de invertir en la formación continua de los educadores como un factor clave para el éxito de la educación bilingüe.

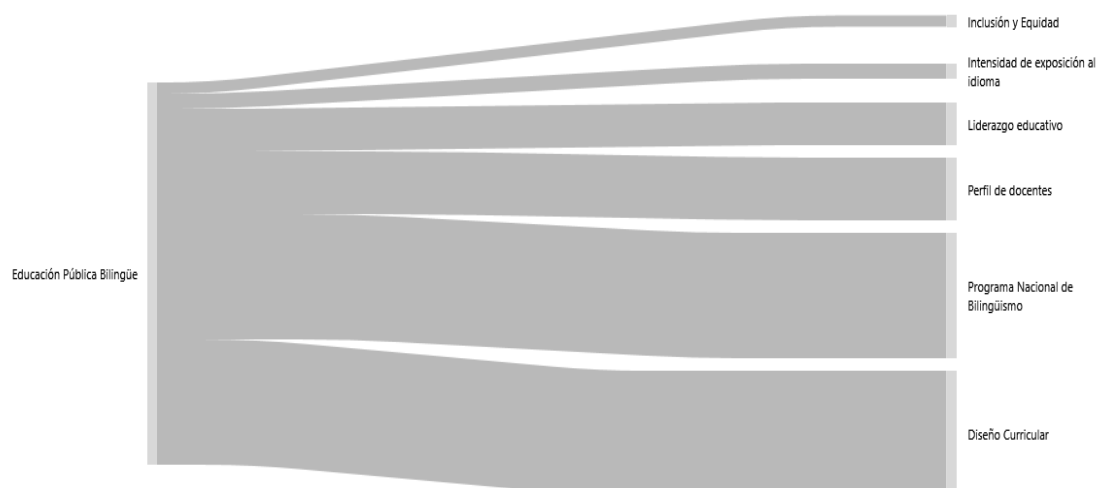
Otra relación importante es la que se establece entre la educación bilingüe y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE). Este enfoque, que combina la enseñanza de contenidos académicos con el aprendizaje de un idioma, ha demostrado ser efectivo en contextos donde el objetivo es desarrollar competencias tanto lingüísticas como disciplinares (Marsh et al., 2010). El AICLE promueve el aprendizaje de idiomas y fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos en áreas específicas (Pérez-Cañado, 2012). Esta relación resalta la importancia de integrar el aprendizaje de idiomas con el currículo académico, en lugar de tratarlo como una materia aislada.

Factores que determinan el desarrollo de la educación pública bilingüe en Colombia

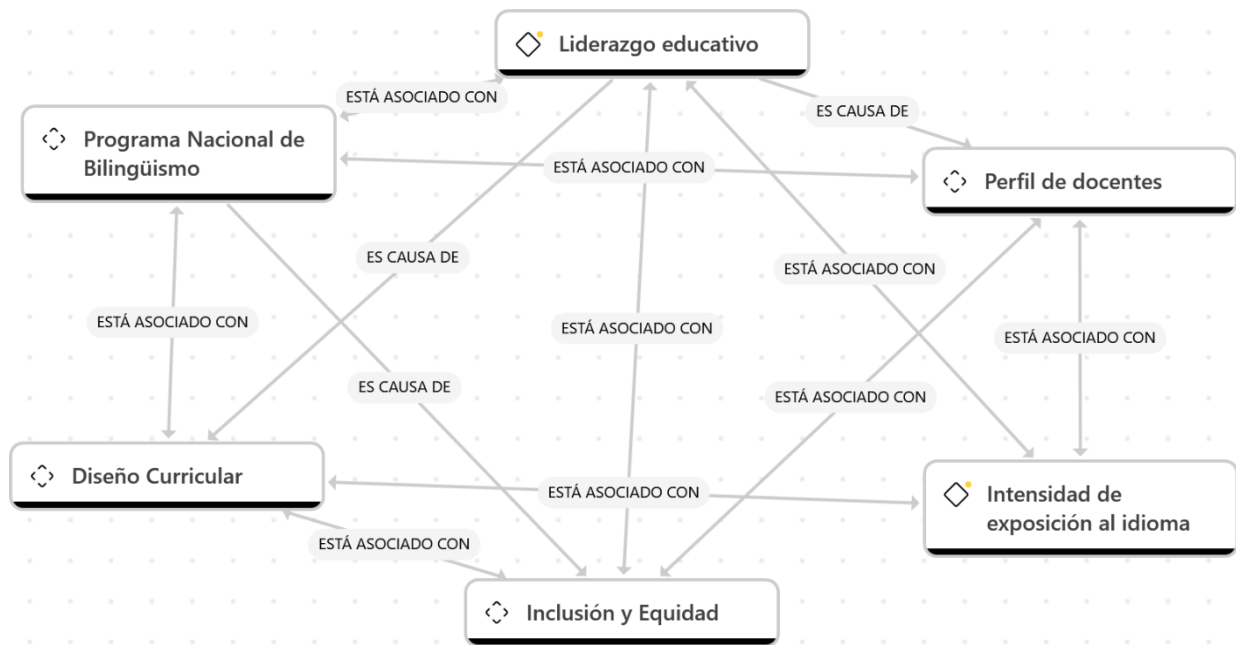
A continuación, se describen los factores relacionados con el desarrollo de la educación pública bilingüe en Colombia, factores que tienen relación con las experiencias y puntos de vida en torno a los cuáles los informantes hicieron mayor énfasis.

Tal como se muestra en las figuras 3, los factores que tienen más preponderancia según los informantes, son el Programa Nacional de Bilingüismo, con una frecuencia de 31, Diseño Curricular con 31, Perfil de los docentes con 16 y Liderazgo Educativo con una frecuencia de 10.

Figura 3. Diagrama Sankey de co-ocurrencia de códigos para Educación pública bilingüe en Colombia



Con base en la información que se muestra en el gráfico, podría interpretarse que un programa de Educación Bilingüe requiere la sinergia de varios factores. Un liderazgo educativo eficaz es crucial para la gestión curricular y la provisión de recursos, apoyando el desarrollo del perfil docente, asegurando docentes competentes en inglés y formados en metodologías bilingües; también garantizar la implementación de un diseño curricular efectivo, que integre el idioma de forma significativa, promueva la comunicación en contexto y cuente con evaluaciones apropiadas (L. Gómez, comunicación persona, 2024). Así mismo, se requiere un liderazgo efectivo que promueva estrategias como la inmersión lingüística (Grupo Focal IER Farallones, comunicación persona, 2024). La interacción entre estos elementos es fundamental para la consecución de los objetivos de inclusión y equidad.

Figura 4. Relaciones entre subcategorías Educación Pública Bilingüe

En la figura 4, generada desde la aplicación Atlas.ti, se presenta la red de relaciones entre las categorías, lo cual permite valorar la importancia de los diferentes factores más allá de la frecuencia con la que son mencionados. Las relaciones entre las categorías fueron establecidas por el investigador a partir de la interpretación de la información entregadas por los informantes y con base en el marco teórico.

Uno de los principales hallazgos en relación con el programa Nacional de Bilingüismo es que no se evidencia una coordinación interinstitucional con espacios y protocolos específicos, por ejemplo, entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC). Aunque el MEN provee lineamientos basados en estándares y derechos básicos de aprendizaje, las secretarías de educación departamentales y las mismas instituciones educativas tienen un alto nivel autonomía para implementar estos lineamientos, asunto que se acentúa la desarticulación de acciones existente en la ejecución de las políticas. Como señala el informe del MEN, "el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe tiene como aliados idóneos a las Secretarías de Educación de las 97 Entidades Territoriales

Certificadas" (Ministerio de Educación Nacional, comunicación personal, 11 de septiembre de 2024). Sin embargo, no se encontraron evidencias de que esta relación se traduzca en una coordinación efectiva, lo que podría estar dificultando el seguimiento y apoyo de las estrategias para el fortalecimiento del inglés en los territorios. Esta situación coincide con lo planteado por diferentes autores, según los cuales falta de articulación entre las entidades gubernamentales y las instituciones educativas es uno de los principales obstáculos para la implementación de políticas bilingües efectivas (García, 2011; Gómez, 2021; Hernández-Fernández y Rojas, 2018).

Por otro lado, se identifican programas estatales estratégicos que han buscado fortalecer la enseñanza del inglés, como el programa "Antioquia Bilingüe", que siendo una iniciativa prometedora no tuvo continuidad (Participante 6, Grupo Focal 1, comunicación personal, 24 de septiembre de 2024). Programas como "Inspiring Teachers" y los "Centros de Inmersión en Lengua Extranjera" también contribuyeron a mejorar las competencias comunicativas y pedagógicas de los docentes, así como promover la interacción intercultural. Sin embargo, estos programas suelen ser limitados en su alcance, pues como lo expresa un directivo, están dirigidos a "un grupo muy reducido y la gran mayoría de docentes no son incluidos" (C. Pineda, comunicación personal, 5 de noviembre de 2024). Esta situación refleja una falta de cobertura y continuidad en las iniciativas, lo que limita su impacto.

Sobre este particular, diferentes autores como Richards (2017), ya han planteado que la falta de sostenibilidad de los programas de formación docente es un problema recurrente en América Latina, lo que afecta la calidad de la enseñanza del inglés.

La falta de apoyo estatal es otro factor determinante; los docentes expresan que faltan en los colegios materiales didácticos, recursos audiovisuales e incluso docentes. Un informante menciona por ejemplo, refiriéndose al estancamiento de la enseñanza del inglés en las instituciones, que los estudiantes "no han tenido profe durante mucho tiempo" (Grupo Focal IE Perla del Citará, comunicación persona, 2024), lo que ejemplifica las dificultades para garantizar una enseñanza de calidad.

En ese mismo orden de ideas, los docentes mencionan las carencias en materia de recursos audiovisuales y conectividad (Grupo Focal IE Perla del Citará, comunicación persona, 2024). Esta falta de apoyo se traduce en un bajo nivel de resultados en los estudiantes, como lo indican los datos de las pruebas Saber 11, donde solo el 4.3%

de los estudiantes en Colombia alcanzó el nivel B1 en 2018, y para el caso de Antioquia, el 51.2% se ubica en la actualidad en el nivel -A (Secretaría de Educación de Antioquia, comunicación persona, 2024).

La voluntad política también emerge como un factor importante; como señala un participante, "se requiere una voluntad política gigantesca" (Participante 2, Grupo Focal 1, comunicación personal, 24 de noviembre de 2024) para superar los desafíos estructurales y garantizar la continuidad de los programas.

Conclusiones

Presentamos a continuación las reflexiones finales frente a los hallazgos obtenidos, así como una contextualización y profundización en las implicaciones teóricas y prácticas derivadas del estudio sobre el desarrollo de la educación pública bilingüe en Colombia, específicamente en la enseñanza del inglés en los niveles de básica y media.

Se han identificado factores que influyen en la implementación y sostenibilidad de los programas bilingües, así como algunas representaciones sociales de los actores educativos, las cuales revelan tensiones y contradicciones que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

En primer lugar, los resultados evidencian que el desarrollo de la educación bilingüe en Colombia está condicionado por una serie de factores interrelacionados, entre los cuales destacan el Programa Nacional de Bilingüismo, Liderazgo Educativo, Diseño Curricular y Perfil de los Docentes. Sin embargo, la insuficiente coordinación interinstitucional, la discontinuidad de las políticas públicas y la escasa formación docente emergen como elementos significativos que limitan el alcance y la efectividad de estas iniciativas. Estos hallazgos responden a los objetivos específicos planteados y contribuyen al campo de estudio al ofrecer una mirada integral sobre los desafíos estructurales y culturales que enfrenta la educación bilingüe en contextos como el colombiano.

Se identificaron por otra parte representaciones sociales sobre las que se ha construido la relación de las comunidades educativas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: la creencia de que "el inglés no es para todos", la visión del

inglés como herramienta para la empleabilidad y la movilidad y la enfática declaración de algunos docentes de no identificarse como profesores de inglés a pesar de serlo. Estas representaciones, revelan cómo las percepciones y actitudes hacia el inglés están profundamente arraigadas en el contexto sociocultural y educativo colombiano, lo cual influye no sólo en las prácticas pedagógicas, sino que también reflejan las tensiones entre las aspiraciones individuales y las limitaciones estructurales, lo cual enriquece la discusión teórica sobre el papel de las representaciones sociales en la implementación de políticas educativas.

Es importante considerar en ese sentido el ciclo de retroalimentación en el que las representaciones sociales pueden ser modificadas a través de experiencias educativas positivas o programas exitosos que involucren a la comunidad y que pueden alterar las creencias sobre el valor del idioma, generando un nuevo ciclo de motivación y éxito académico. Esta interpretación sugiere que los currículos de educación bilingüe deben incluir elementos que desafíen y cambien las representaciones sociales negativas, promoviendo la percepción del inglés como una herramienta valiosa en la vida cotidiana y profesional.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones tanto teóricas como prácticas para el campo de la educación bilingüe en Colombia. A nivel teórico, este estudio contribuye a la construcción de un marco flexible que puede ser adaptado a diferentes contextos institucionales. La articulación de las cuatro gestiones (Directiva, Académica, Comunitaria y Administrativa) proporciona una base sólida para el diseño de modelos de educación bilingüe coherentes, sostenibles y contextualizados. A nivel práctico, se proponen rutas de actuación específicas que las instituciones educativas pueden adoptar para fortalecer la enseñanza del inglés, incluyendo la formación docente, la integración curricular, la participación comunitaria y la gestión de recursos, entre otros aspectos. Además, se enfatiza la importancia de la planeación estratégica y la evaluación continua como pilares para el éxito de las iniciativas bilingües.

A partir de estos hallazgos, se recomienda que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación locales fortalezcan las políticas públicas relacionadas con el bilingüismo, garantizando la asignación de recursos y la formación docente. Además, se recomienda promover la investigación en este campo para generar

evidencia que sustente la toma de decisiones y el diseño de estrategias efectivas. La creación de alianzas estratégicas entre instituciones educativas, universidades y organizaciones internacionales puede también contribuir al intercambio de buenas prácticas y al fortalecimiento de capacidades.

La investigación tiene implicaciones significativas para las políticas públicas y las prácticas profesionales en el campo de la educación bilingüe. Por un lado, se evidencia la necesidad de fortalecer la coordinación entre los actores del sistema, así como de garantizar la continuidad y cobertura de los programas de formación docente. Por otro lado, se sugiere la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación y el interés de los estudiantes, especialmente en contextos donde el inglés es percibido como inaccesible o irrelevante. Asimismo, se recomienda promover la formación continua de los docentes y la creación de espacios para la práctica del idioma en contextos reales.

La investigación cierra un ciclo de indagación y abre nuevas preguntas y posibilidades para el campo de la educación bilingüe en Colombia. Los hallazgos obtenidos subrayan la relevancia de abordar este tema desde una perspectiva integral que considere tanto los factores estructurales como las dimensiones culturales y subjetivas que influyen en su implementación.

Referencias

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Evergreen.
<https://www.puf.com/pratiques-sociales-et-representations>
- Aguilar, L. (2019). Las cuestiones actuales de la disciplina de Políticas Públicas. *OPERA*, 25, 11-25. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.02>.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 11-11.
- Amaya, I., y Osorio, V. (2021). El bilingüismo en Colombia: Tendencias motivacionales y sus consecuencias sociales. En J. Arboleda (Ed.), *La investigación formativa y su incidencia en la educación superior Tomo II* (pp. 29-44). Redipe.

<https://www.englishatuniversity.com/files/Libro-Investigacion-REDIPE-UCEVA-2021.pdf#page=28>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (pp. viii, 247). Prentice-Hall.

Banfi, C. (2017). English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. En *English Language Teaching in South America* (pp. 13-30). Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-004>

Bastidas, J., y Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: Análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. *Tonos Digital*, 46(41), 1-31.

Benavides, J. (2015). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la educación colombiana. En J. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 29-56). Editorial Universitaria – Universidad de Nariño. https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID3257632_code3144871.pdf?abstractid=3257632&mirid=1

Benavides, J. (2021). Level of english in Colombian higher education: A decade of stagnation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 57-73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1972). *La construccion social de la realidad*. Amorrortu.

Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2012(59), 99-124.

Bonilla, C., y Tejada-Sanchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Ediciones AKAL.

British Council. (2015). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors* (pp. 1-58). http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/45._english_in_colombia_-_british_council.pdf

- Camarena, E. (2018). En el principio era el verbo to be... una mirada etnográfica al inicio del aprendizaje de inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36(67), 201-227. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.67.845>
- Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: Un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3>
- Carlón, F. (2021). *Bilingualism, Bilingual Education and Translanguaging in Italy and in the United States of America: A Comparative Analysis* [Tesis de Maestría, Università Ca' Foscari]. Archivo Digital. <http://dspace.unive.it/handle/10579/19250>
- Carrier, M. (2018). En busca del cambio sistémico: Cómo mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en escuelas públicas en América Latina. En J. Hernández-Fernández y J. Rojas (Eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching* (pp. 188-204). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD_Publication.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1651 de 2013*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770>
- Correa, D., Usma, J., y Montoya, J. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Coyle, D. (2018). The Place of CLIL in (Bilingual) Education. *Theory into Practice*, 57(3), 166-176. Scopus. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (1981). Four Misconceptions About Language Proficiency in Bilingual Education. *NABE Journal*, 5(3), 31-45. <https://doi.org/10.1080/08855072.1981.10668409>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. Scopus. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>

- Díaz, W., Fields, D., y Marsh, D. (2018). Innovations and Challenges: Conceptualizing CLIL Practice. *Theory Into Practice*, 57(3), 177-184. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484037>
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Education First. (2025). *English Proficiency Index* [Índice]. <https://www.ef.com/epi>
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Multilingual Matters.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition*. Teachers College Press.
- Galindo, A., y Moreno, L. M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: Estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2S), 648-684. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. John Wiley & Sons.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf
- Gómez, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *How*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Gómez, M. (2021). *Planificando la implementación de la política pública de bilingüismo del Valle del Cauca* [Tesis de Maestría, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21592>
- González, H., Ramírez, A., y Salazar, P. (2018). *Las TIC en el Mejoramiento de las competencias en Lengua Extranjera de los profesores de inglés*. Universidad Santiago de Cali.
- Guzmán, M. (2011). Influencia del contexto sociocultural para el bilingüismo en un colegio público. En *Bilingüismo en el contexto colombiano.: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LIU7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA47&dq=Influencia+del+contexto+sociocultural+para+el+biling%C3%BCismo>

+en+un+colegio+p%C3%BAblico&ots=m6rOQ8NDwW&sig=n8fGSe9iMJhc8mU14MGKII-2LUw

- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Hanushek, E. A. (2011). Valuing Teachers: How Much Is a Good Teacher Worth? *Education Next*, 11(3), 41-45.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández-Fernández, J., y Rojas, J. (2018). *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching*. British Council.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD_Publication.pdf
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales* (Primera). Presses universitaires de France.
https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2014/09/d-jodelet-representationssocia_1.pdf
- Khalyapina, L., Popova, N., y Kogan, M. (2018). *Professionally-oriented Content And Language Integrated Learning (Clil) Course in Higher Education Perspective [Conferencia]*.
- Kim, J., Kim, E., y Kweon, S. O. (2018). Challenges in implementing English-medium instruction: Perspectives of Humanities and Social Sciences professors teaching engineering students. *English for Specific Purposes*, 51, 111-123.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.005>
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375. Scopus.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>

- Leithwood, K., Sun, J., y Pollock, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success* (Primera Edición). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Lightbown, P., y Spada, N. (2020). Teaching and learning L2 in the classroom: It's about time. *Language Teaching*, 53(4), 422-432. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000454>
- Lo, Y., y Lo, E. (2014). A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47-73. Scopus. <https://doi.org/10.3102/0034654313499615>
- López, A., Peña, B., y Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos: Un caso de estudio. En *Bilingüismo en el contexto colombiano.: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LIU7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=Transici%C3%B3n+hacia+el+bilinguismo&ots=m6rLT7LExZ&sig=eP9YOdKX459YuZaecVd9IXEqPKg#v=onepage&q=Transici%C3%B3n%20hacia%20el%20bilinguismo&f=false>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge University Press.
- Marsh, D. (2002). Using languages to learn and learning to use languages. *TIECLIL - Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning*, 88, 1-16.
- Marsh, D., Coyle, D., y Hood, P. (Eds.). (2010). A window on CLIL. En *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (pp. 1-13). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549.001>
- McDougald, J. S., Gómez, D. D., Gutiérrez, L. S. Q., y Córdoba, F. G. S. (2023). Listening to CLIL Practitioners: An Overview of Bilingual Teachers' Perceptions in Bogota. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.14483/22487085.18992>
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

- MEN. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Cuarta Edición). John Wiley & Sons.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Informe de Gestión Programa Nacional de Bilingüismo 2018/2022* (Programa Nacional de Bilingüismo, p. 20) [Informe de Gestión]. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, N., y Valencia, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Montrul, S. (2016). Bilingüismo. En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Routledge.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A.
- Murcia, A. (2019). Teorización en el campo de estudio de las políticas públicas en relación con su objeto de estudio, la historia del campo y los roles del estudioso de las políticas. *Papel Político*, 24(2). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-2%20\(2019\)/77762387006/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-2%20(2019)/77762387006/)
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Richards, J. C. (2017). *Jack C Richards' 50 Tips for Teacher Development Google EBook: Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Ríos, A., Romero, C., y Novikova, O. (2021). El bilingüismo en el currículo como impulso para el desarrollo de un país. En V. Meriño, *Ciencias multidisciplinares: Sociales y salud* (pp. 515-536). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago de Maracaibo Jesús María Semprum.
- Riveros, K., Chiang, M., y Torres, V. (2022). La adquisición de varias lenguas: Multilingüismo e interferencias en la competencia lingüística. *Revista Científica de Literatura, Lingüística y Creación Literaria*, 1(2), Article 2.

- Rodríguez, T., García, M., y Jodelet, D. (2007). *Representaciones sociales: Teoría e investigación* (Primera Edición). Editorial CUCSH-UdeG.
- Roth, A.-N. (2015). Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 19(53), 201-204. <https://doi.org/10.17141/iconos.53.2015.1849>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189-213). SAGE Publishing. <http://worldcat.org/oclc/43384732>
- Sierra, N., y Sierra, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: Tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Segunda Edición). Universidad de Antioquia.
- Truscott, A., López, A., y Peña, B. (2011). *Bilingüismo en el Contexto Colombiano: Iniciativas y Perspectivas en el Siglo XXI*. Universidad de los Andes. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LIU7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=Estudio+de+caso+bilinguismo&ots=m6rKYbKDsV&sig=b7y1zfdKdSy6ChlutH5AnceXT74#v=onepage&q=Estudio%20de%20caso%20bilinguismo&f=false>
- Velasco, L. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones · UCM*, 16(27), 66-77. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.60>
- Zuluaga, N. (2020). Analizando el bilingüismo en Colombia desde la política pública. En M. de Sarmiento, B. Cely, M. Ortiz, J. Benito, H. Herrera, A. Bernal, y N. Zuluaga, *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia* (pp. 23-31). Ediciones FEDICOR.