

LOS ESTÁNDARES DE LA NORMA TÉCNICA DE CALIDAD 5580 Y SU INCIDENCIA
EN LA EVALUACIÓN APLICADA A LOS DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS

Presentado por:

PABLO CÉSAR ADAME RODRÍGUEZ

CODIGO: 2011287501

Trabajo de tesis de maestría para optar al título de Magister en Educación.

Presentado al Mg. José Emilio Díaz Ballén

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2015

Deseo dedicar este trabajo a mis hijos Juan Diego, Luciana y Pablo Alejandro quienes transformaron mi mirada de ver la vida y quienes con su amor me impulsan al no desistir de mis sueños y objetivos en la vida.

A mi amada esposa Ángela Patricia Gómez, a mis Madres Gloria Inés, Lilia Sofía y Rosa Rodríguez, ya que su apoyo y amor ha sido incondicional.

A mi hermano Juan David Adame, quien por su dedicación y esfuerzo en la vida, me ha inspirado como un referente a seguir.

A mi abuela Ana Bárbara Ortegón quien desde el cielo siempre ha estado guiándome.

A aquéllos docentes reales, quienes a través de su vocación han transformado realidades.

Agradecimientos

Primero me gustaría agradecer a Dios quien en su infinita misericordia me dio la oportunidad de poder hacer un estudio de posgrado, además de acompañarme durante todo este proceso académico, dándome alegrías, motivaciones y fuerza en los momentos difíciles cuando creía desfallecer.

Por otra parte, debo agradecer a toda mi familia, quienes estuvieron a lo largo de este camino apoyándome y motivándome en continuar con mi formación académica y profesional.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por generar esos encuentros de formación y reflexión pedagógica y a todos los docentes quienes orientaron, ampliaron y enriquecieron mi conocimiento sobre la pedagogía y otras disciplinas a través de sus seminarios.

Al grupo Evaluándo_nos, quienes me acogieron dentro de su línea de investigación y al cual debo la culminación de esta propuesta. En particular a los profesores Antonio Gamma y José Emilio Díaz, quienes fueron mis tutores, gracias por sus orientaciones, su tiempo y su colaboración.

A las profesoras Libia Niño Zafra y Martha Arana, por su pronta revisión de trabajo y la pertinencia en sus recomendaciones como lectoras del documento.

A mi hermano Juan David Adame, quien a partir de su conocimiento en el ámbito de la investigación, sugirió aspectos relevantes para la estructuración de esta propuesta investigativa.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, mi Alma Matter y a la cual debo mi formación como profesional.

Resumen Analítico Educación - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	los estándares de la Norma Técnica de Calidad NTC 5580 y su incidencia en la evaluación aplicada a los docentes del área de inglés
Autor(es)	ADAME RODRIGUEZ, PABLO CÉSAR
Director	Mg. José Emilio Díaz Ballén
Publicación	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.120 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Estándares de calidad, evaluación, Lengua Extranjera, Calidad, políticas públicas, políticas educativas

2. Descripción
<p>El presente trabajo tuvo como propósito, realizar un análisis de la NTC 5580 colombiana, con lo que respecta a la evaluación para docentes de lenguas extranjeras, mostrando así puntos de encuentro y desencuentro en la aplicación de la misma en el contexto particular del INCAP. Para ello, fue indispensable remitirse a políticas públicas, planes nacionales y distritales, teniendo como referencia el Marco Común Europeo (MCER).</p> <p>Es por medio de entrevistas y encuestas, donde se hacen perceptibles las voces de los docentes, los cuales además de hacer visible su postura ante las dinámicas de evaluación a la cuales están sujetos, proponen una mirada crítica ante su quehacer docente y por supuesto, es de interés de la presente investigación considerar mejores posibilidades de evaluación que sean coherentes al contexto colombiano, a la formación disciplinaria y pedagógica de los profesores de lenguas extranjeras.</p> <p>Por lo anterior, llevar a cabo una reflexión con lo que respecta a la forma y los parámetros de evaluación que se aplican en los Estándares de Alta Calidad NTC 5580 colombiana a los docentes del área de inglés, implica realizar una revisión a lo que se entiende por “calidad” y “evaluación” en el contexto particular colombiano. Es por ello que, la pregunta que concierne a la presente investigación es:</p> <p>¿Cuál es la incidencia de los estándares de la norma colombiana técnica de calidad 5580 en relación con la evaluación aplicada a los docentes del área de inglés en instituciones de alta calidad para el trabajo y desarrollo humano?</p> <p>De esta forma, los objetivos orientadores de la investigación son: Analizar la incidencia de los estándares de la norma colombiana técnica de calidad 5580 en relación con la evaluación aplicada a los docentes del</p>

área de inglés en instituciones de alta calidad para el trabajo y desarrollo humano; Identificar que encuentros y desencuentros se evidencian desde la evaluación docente propuesta a partir de la NTC 5580 para el área de inglés en instituciones para el trabajo y desarrollo humano; Analizar que encuentros y desencuentros se evidencian desde la evaluación docente propuesta a partir de la NTC 5580 para el área de inglés en instituciones para el trabajo y desarrollo humano; Determinar qué características debería abordar la evaluación docente en el área de inglés en el marco de la norma técnica colombiana en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.

3. Fuentes

Para llevar a cabo la investigación, se realizó la lectura de políticas públicas a nivel internacional, nacional y local, además del Plan Nacional de Bilingüismo, Plan Decenal de Educación, las políticas públicas de la institución INCAP. A nivel internacional, fue fundamental la lectura del Marco Común Europeo de Referencia y para el nivel nacional, la Norma Técnica de Calidad 5580.

Para establecer las características que deberían contemplarse en la NTC 5880, en relación con la evaluación y los exámenes de internacionales aplicados a docentes del Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP, se tuvieron en cuenta el uso de diversas fuentes, tales como: Aburto (2008), Ausubel (1983), Díaz, (2004), Giroux (1997), McLaren (2005), Pal (2010), Ramírez & Lechuga (2006), Ausubel, (1983). Dentro de las fuentes consultadas para el planteamiento metodológico están: Begoña, (1992), Martínez (1999), Okuda & Gómez (2005), Vasilachis (2006).

4. Contenidos

El contenido del trabajo, inicia con la introducción, posteriormente, se divide en cinco capítulos y conclusiones.

En el primer capítulo, se desarrolla un marco de comprensión de la políticas públicas a nivel internacional, nacional y local, las primeras, permiten comprender en las políticas nacionales y locales, referencias como el MCER, el cual es un modelo usado en la construcción de los exámenes nacionales, además de ello, se encuentra en la implementación de planes para fomentar el bilingüismo en el país,

preocupación que sobre todo se ha ido acrecentando los últimos 10 años.

En el segundo capítulo, se analiza de manera más profunda la incidencia del MCER para el sistema de evaluación internacional que se implementa en nuestro país, posteriormente, la NTC 5580 y su impacto en las instituciones para el trabajo y desarrollo humano de alta calidad.

En el tercer capítulo, se encuentra la figura del docente de lenguas extranjeras desde el ámbito internacional y nacional bajo una mirada psicológica, pedagógica y didáctica, teniendo en cuenta los aportes de la pedagogía crítica.

En el cuarto capítulo, se describe de manera detallada la metodología implementada para la investigación, desde el enfoque de la investigación, hasta los debidos análisis de la información suministrada por los docentes entrevistados que hacen parte del INCAP.

Para finalizar, el quinto capítulo analiza los encuentros y desencuentros en la evaluación docente impuesta desde la NTC 5580, donde se pone a colación las distintas entrevistas a los profesores, con las debidas reflexiones desde un enfoque disciplinar y pedagógico. Este capítulo cierra estableciendo las posibles características de un examen centrado en los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la Lengua Extranjera basadas en el examen TKT (Teaching Knowledge Test), y que a consideración, deberían contemplarse en la NTC 5880, en relación a la evaluación docente y a los exámenes internacionales aplicados a formadores del INCAP como institución para el trabajo y desarrollo humano de alta calidad.

5. Metodología

La presente investigación, se fundamenta en el paradigma cualitativo, desde Martínez (1999) este paradigma surge como una alternativa a la visión racionalista, al ofrecer una percepción a profundidad de la vida social intentando dar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorgan a cada situación en las que se hallan.

Dentro de dicho paradigma, existen diversos enfoques que orientan, de manera específica, el camino metodológico a seguir durante el desarrollo de la investigación; dentro de estos, se encuentra el estudio de caso, como aquel que se caracteriza por estar centrado en las características de una unidad poblacional, con el propósito de analizar profundamente algún aspecto de esta, reflejado así en el interés de un problema empírico más amplio que el caso particular puede iluminar.

Por otro lado, para la recolección de información, se relacionaron elementos del Sistema Integral de Gestión del INCAP, con respecto a la evaluación docente, además de contar con entrevistas semi-estructuradas, encuestas tipo Likert, diarios de campo y videos, que permitieron al relacionarlas entre sí, un análisis profundo de las variables que afectan la NTC en relación a la evaluación docente.

6. Conclusiones

Durante el camino recorrido dentro de esta investigación, fue claro que las políticas públicas, las políticas educativas y los marcos socio normativos que rigen la educación dentro de los institutos de formación para el trabajo y el desarrollo humano, tienen una fuerte incidencia al momento de configurar unos modelos evaluativos, con base en requisitos de calidad impuestos por parte de mecanismos internacionales, que poco o nada, tienen que ver con contexto, los patrones socioculturales y las prácticas pedagógicas y didácticas propias de estos institutos en nuestro país.

Todo esto conlleva a que, dentro del ámbito profesional de los docentes de idiomas en nuestro país, la aplicación de estas normas evidencian una desarticulación entre la praxis profesional, el dominio de una lengua extranjera y los requisitos dispuestos para establecer, documentar, implementar y mantener un proceso de calidad y mejoramiento continuo; a razón de que, son requisitos dirigidos más a responder las demandas de la sociedad, del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno económico.

Así, respondiendo a los objetivos de la investigación y a los encuentros y desencuentros de la Norma Técnica de Calidad 5580 con respecto a la evaluación de los docentes del área de inglés en instituciones para el trabajo y desarrollo humano de alta calidad es posible concluir que:

- ❖ La norma técnica NTC 5580 regla a los estamentos educativos a diseñar sistemas de procesos de calidad, pero está limitada a aspectos evaluativos del docente, careciendo de una retroalimentación formativa – progresiva que permita mejorar el desempeño profesional y laboral de éstos, sesgándose, casi en su totalidad, a resultados favorables en la presentación de exámenes internacionales estandarizados que miden sólo la habilidad en el manejo de la lengua.
- ❖ Al realizar el análisis de los encuentros y desencuentros que sobre evaluación docente permite

realizar la norma NTC 5580, es evidente que si bien trae ventajas a nivel de posicionamiento de las instituciones educativas, a nivel administrativo y de funcionamiento interno, no es significativo su aporte a aspectos que atañen lo pedagógico, lo didáctico, lo psicológico, el contexto, la retroalimentación en la enseñanza, descuidando así el rol holístico que juega el docente y su profesionalización.

- ❖ Finalmente, el proceso de investigación permitió establecer una propuesta inicial de caracterización de una norma que sea pertinente a la hora de realizar el proceso de evaluación docente en instituciones para el trabajo y el desarrollo humano, teniendo en cuenta el propósito de analizar integralmente a estas instituciones, resaltando el elemento pedagógico, esencial en su funcionamiento. A su vez, ese tipo de visión es compartida por el grupo escogido para realizar la investigación, ya que a través de ella se constataría las competencias pertinentes que un docente debería tener para desarrollar las habilidades de sus estudiantes.

Elaborado por:	Pablo César Adame Rodríguez
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	dd	mm	aaaa
--	----	----	------

Tabla de contenido

	Página
Introducción	14
1 Capítulo 1: Políticas Públicas sobre evaluación en Lenguas Extranjeras	21
1.1 Políticas educativas en el ámbito internacional	21
1.2 Políticas educativas en el ámbito nacional	24
1.2.1 Plan Nacional de Bilingüismo (Lengua extranjera)	28
1.2.2 Plan Decenal de Educación:	31
1.3 Políticas educativas en el ámbito distrital.....	31
1.3.1 Plan sectorial de Educación: Bogotá Humana.	34
1.4 Políticas Educativas en el ámbito institucional: INCAP	37
2 Capítulo 2: Políticas educativas y evaluación docente de Lenguas Extranjeras.....	45
2.1 Evaluación docente de lenguas extranjeras en el ámbito internacional.....	45
2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras	46
2.1.1.1 Examen TOEFL.....	50
2.1.1.2 Examen OOPT (Oxford Online Placement Test)	54
2.2 Evaluación docente de lenguas extranjeras en el ámbito Nacional y Distrital	57

2.2.1	Norma Técnica de Calidad 5580.....	57
2.2.2	La calidad vista desde la NTC 5580.....	59
2.2.3	Las competencias vistas desde la NTC 5580	60
3	Capítulo 3: Mirada a la profesionalización del docente en lenguas extranjeras.	64
3.1	Profesionalización del docente.	64
3.2	Consideración epistemológica.....	65
3.2.1	La figura y el desempeño del docente en lengua extranjera desde el MCER	65
3.3	Consideración pedagógica:.....	66
3.3.1	La pedagogía en contextos de globalización: aportes desde la pedagogía crítica... ..	66
3.4	Consideración didáctica:.....	729
3.4.1	La figura del docente desde el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo	72
4	Capítulo 4: Proceso investigativo	76
4.1	Enfoque de investigación.....	76
4.2	Tipo de investigación.....	77
4.3	Diseño de investigación.....	74
4.4	Herramientas para la recolección de la información	80
4.5	Análisis de la información:.....	84
5	Capítulo 5: Resultados y discusiones.....	89
5.1	NTC 5580 y su incidencia en la evaluación de docentes de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.....	90

5.2	Encuentros en la evaluación y su incidencia en docentes de inglés de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.....	996
5.3	Desencuentros en la evaluación y su incidencia en docentes de inglés de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.....	99
5.4	Características de una posible evaluación docente exitosa	102
5.4.1	El Examen TKT	1095
6	Conclusiones	1139
7	Referencias bibliográficas	1151

Lista de tablas

	Página
Tabla 1 Niveles de segunda lengua Inglés según MCER.....	48
Tabla 2 Esquema en el cual se adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios: A, B y C.....	48
Tabla 3 Esquema tomado del MEN, propuesto en el trabajo Bilingüismo en Colombia. Copyright 2013 por el Banco de la República, Centro de estudios económicos y regionales (CEER) Cartagena.	50
Tabla 4 Estructura del Examen TOEFL IBT	52
Tabla 5 Requisitos de calidad NTC 5580.....	57
Tabla 6 Análisis 6 encuestas tipo Likert.	90
Tabla 7 Estructura del TKT (Teaching Knowledge Test).....	110

Introducción

La presente investigación, tuvo lugar en la Maestría en Educación de Universidad Pedagógica Nacional dentro del énfasis en Evaluación, Currículo y Pedagogía Crítica, cuyo objetivo fue revisar los estándares de calidad de la Norma Técnica de Calidad 5580 y su incidencia en la evaluación aplicada a los docentes del área de inglés, específicamente en el Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP de la ciudad de Bogotá, Colombia en la sede Chapinero.

Para iniciar el recorrido de este trabajo, es imprescindible mencionar el caso que dio lugar a la investigación desde el año 2011 en el Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP. Éste, fue certificado con Alta calidad por parte del Icontec dentro de todos sus programas técnicos (22 programas), incluyendo el programa de Habilidades Comunicativas en Inglés. Es importante resaltar que, el programa que ofrece el INCAP en esta lengua extranjera, no es un programa técnico, puesto que es un curso libre como lo hacen otras instituciones entre ellas el Colombo y el ILUD.

Sin embargo, le fue exigido seguir la Norma Técnica de Calidad NTC 5580 del Icontec siendo este un programa académico, lo cual es cuestionable, en la medida que éste no está formando o capacitando a los estudiantes en el manejo técnico disciplinar en idiomas, como sí lo hacen otras instituciones, entre ellas la Universidad Escuela de Administración de Negocios (U. EAN) y la Universidad Escuela Colombiana de Carreras Industriales (U. ECCI), aquí, los egresados pueden ser operarios de call centers, intérpretes o trabajar en un ámbito de negocios, teniendo en cuenta una interdisciplinaridad en diferentes saberes y un currículo estructurado.

Además de lo ya descrito, a todos los docentes con los que contaba en ese momento la institución, se les exigió bajo la NTC 5580, realizar una prueba que midiera la suficiencia en la lengua inglesa, y que estuviera articulada al Marco Común Europeo. Frente a este requisito, en ese momento, las dos únicas pruebas que estaban avaladas eran el Test Of English as a Foreign Language - Internet Based TOEFL (TOEFL – IBT) y el International English Language Testing System (IELTS); la institución optó por elegir la primera, para la cual se dio una fecha límite de un mes para presentarla. A partir de eso, el panorama no fue alentador, pues de las dos sedes con las que cuenta la institución en Bogotá, sólo un docente obtuvo un nivel C1 (la NTC exige que el 80% de los docentes deben tener C1, y un 20% un B2 como mínimo). Lo anterior, hizo que los docentes se vieran en la necesidad de repetir de nuevo la evaluación para obtener un C1 como requisito de continuidad.

Frente a estas consideraciones se abre la apuesta para la investigación teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- El examen TOEFL no mide el conocimiento disciplinar de los docentes en la enseñanza de la lengua extranjera.
- El examen TOEFL mide otro tipo de conocimientos y habilidades, frente a las cuales los docentes de idiomas no están contextualizados, como matemáticas, física, historia y prehistoria universal y peor aún, en un tiempo determinado.
- Este tipo de evaluación no tiene un fin de formación académica o profesional, sino por el contrario, se hace de manera punitiva puesto que de no contar con un buen resultado, el docente puede perder su trabajo.

- No se le da mayor relevancia al desempeño profesional, a la pedagogía y didáctica con la que cuenta el docente, además de poner en tela de juicio el manejo de la lengua extranjera, ya que este examen realmente no mide si el docente habla o no habla inglés (el objetivo específico de la lengua) sino su conocimiento holístico.
- Esta norma de calidad, no cuenta con un verdadero estudio sobre la pertinencia de la enseñanza de la lengua y nuestro quehacer como docentes, posiblemente sí lo podría hacer un examen como el TKT.
- La institución se ve permeada por seguir las exigencias impuestas por el Icontec, para seguir con ese rotulo de Alta Calidad, el cual le da un Plus a la institución y su proyección en el mercado.
- Estas exigencias de tener un estándar alto en la lengua extranjera por medio del Marco Común Europeo de Referencia, también son una imposición por parte del Banco Mundial y sus políticas neoliberales, en las cuales se busca tratar de homogenizar la educación en algunos países, sin tener en cuenta una equidad, puesto que se miden a los estudiantes con las mismas competencias lo cual es irrisorio, ya que no todos tiene una misma formación académica ni accesibilidad a la educación.

No cabe duda que, las políticas adoptadas por nuestro país en relación con la evaluación y la educación en general, son la imposición de políticas neoliberales desde donde nace el plan decenal, el plan sectorial y el bilingüismo, en relación con esta temática, y de ahí la exigencia de la implementación de una evaluación del manejo de la lengua estandarizada. Por lo anterior, llevar a cabo una reflexión con lo que respecta a la forma y los parámetros de evaluación que se aplican en los Estándares de Alta Calidad NTC 5580 colombiana a los

docentes del área de inglés, implica realizar una revisión a lo que se entiende por “calidad” y “evaluación” en el contexto particular colombiano. Es por ello que, la pregunta que concierne a la presente investigación es:

¿Cuál es la pertinencia de la NTC 5580 y su relación con estándares internacionales, aplicado a los docentes del INCAP para conocer el nivel de pro eficiencia del idioma inglés y su posible relación con la pedagogía de la enseñanza de este como lengua extranjera?

De ahí que, surja la siguiente pregunta orientadora: *¿Qué tan plausible es el desarrollo de estas pruebas para medir la capacidad pedagógica de los maestros en Colombia en el área de inglés?*

Es así como, se comprende un análisis a partir del año 2011 que se realiza en el Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP en la sede de Chapinero, con las pruebas Suficiencia de la lengua extranjera inglés TOEFL –IBT y OOPT en el año 2013 que presentaron cinco docentes de inglés y un coordinador. Para la pertinencia de este trabajo, es importante aclarar que el contexto de esta indagación estuvo bajo la imposición de hacer las pruebas ya mencionadas, las cuales eran las únicas avaladas bajo el Marco Común Europeo de Referencia.

De esa manera, es importante comprender que, reevaluar esta clase de procedimientos es fundamental para poder pensar en mejores, auténticas y contextualizadas condiciones en estos procesos con el cometido de valorar y de algún modo “medir” las competencias de los docentes en su quehacer específico. En ese sentido, se estipularon los siguientes objetivos:

General:

Analizar la incidencia de los estándares de la norma colombiana técnica de calidad 5580 en relación con la evaluación aplicada a los docentes del área de inglés en instituciones de alta calidad para el trabajo y desarrollo humano.

Específicos:

- Identificar que encuentros y desencuentros se evidencian desde la evaluación docente propuesta a partir de la NTC 5580 para el área de inglés en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.
- Analizar que encuentros y desencuentros se evidencian desde la evaluación docente propuesta a partir de la NTC 5580 para el área de inglés en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.
- Determinar qué características debería abordar la evaluación docente en el área de inglés en el marco de la norma técnica colombiana en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.

Con lo anterior, el bagaje documental se contrastó ampliamente con iniciativas locales y nacionales, decretos, artículos, con lo propuesto desde estamentos internacionales que elaboran las pruebas para ser aplicadas en países de todo el mundo, incluido Colombia. Por consiguiente, la propuesta de investigación, está compuesta por cinco capítulos organizados de la siguiente forma:

El primero, abarca de manera general las políticas públicas a nivel internacional, nacional y distrital sobre evaluación de lenguas extranjeras. Para el contexto colombiano, éstas en los últimos años ha sido centro de interés sobre todo con el idioma inglés, pues desde estas mismas políticas se hace bastante énfasis en propender una Colombia bilingüe, para que los ciudadanos puedan tener mejores oportunidades laborales.

El segundo capítulo, está centrado en la evaluación de los docentes de lenguas extranjeras en el ámbito internacional, nacional y distrital, cabe aclarar, que la evaluación en el caso particular colombiano, se vislumbra a través de aquellos exámenes internacionales, pues finalmente, parte el interés de esta investigación es revisar precisamente cómo esas pruebas internacionales se aplican para “medir” el conocimiento del docente en el país. Para ello, se tienen en cuenta documentos propuestos como el Marco Común Europeo de Referencia y la descripción de los exámenes TOEFL y OOPT. Finalizando el capítulo, encontramos los planes propuestos para Colombia a nivel nacional y sectorial.

En el tercer capítulo, se hablará de lo que se entiende por profesionalización docente en Colombia y cómo se plantean desde los mismos decretos las competencias con las que deben contar, posteriormente cómo se entiende la figura del mismo en lenguas extranjeras desde el Marco Común Europeo de Referencia y para terminar, se presentará una serie de reflexiones con lo que respecta a la pedagogía crítica como camino para construir espacios de aprendizaje sin la instrumentalización del mismo que tanto se ha planteado con la globalización, pues es importante que las prácticas pedagógicas rescaten la reflexión, el conocimiento, la imaginación, la interacción humana, sin que éstas sean mediadas únicamente por fines mercantilistas.

En el cuarto capítulo, se presenta el enfoque de la investigación, el diseño, los instrumentos, las herramientas que hicieron parte para la recolección de datos que específicamente se aplicaron en el INCAP y por supuesto, los análisis que se llevaron a cabo con la información obtenida a partir de las encuestas, las entrevistas y los cuestionarios tipo LIKERT realizado a los y las docentes que hicieron parte de la investigación.

Para finalizar, el quinto capítulo analiza los encuentros y desencuentros que se encuentran en la evaluación docente impuesta desde la NTC 5580, donde se pone a colación las distintas entrevistas a los profesores, con las debidas reflexiones desde un enfoque disciplinar y pedagógico. Además de ofrecer las posibles características de evaluación docente basadas en el examen TKT (Teaching Knowledge Test)

1 Capítulo 1: Políticas Públicas sobre evaluación en Lenguas Extranjeras

Para iniciar el recorrido de la presente investigación, se abarcarán las políticas públicas en educación a nivel internacional, nacional y local. Posteriormente, se conocerá cómo a partir del año 2004 se han direccionado las mismas hacia una preocupación más creciente por la enseñanza de una segunda lengua , que en este caso particular será inglés, y así revisar el proceso evaluativo del bilingüismo que se implementa en el país.

1.1 Políticas educativas en el ámbito internacional

Como apertura a las políticas en el ámbito Internacional, es importante mencionar dos organismos fundamentales: Banco Mundial y UNESCO, éstos se han encargado de determinar e influir en las políticas educativas en países “subdesarrollados”, sobre todo en la educación superior (Rojas, 2010). Por su parte, el Banco Mundial, en 1966 realiza por primera vez un préstamo educativo a Chile, por lo que, los siguientes treinta años esta entidad estuvo encargada de ser una de las mayores inversionistas en educación y diseñadora de las políticas educativas en países de América Latina y el Caribe (Atehortúa, 2000).

A partir de 1999 el Banco Mundial, para esta parte del continente, tenía trazados unos cometidos los cuales consistían principalmente en reducir la pobreza y así hablar de un crecimiento económico, que luego se fijaron en unas estrategias que atenderían la educación, ese documento se llamó “Educational change in Latin America and the Caribbean” (Banco Mundial ,

1999); allí, se estipulan los siguientes elementos: incluir los excluidos, elevar la calidad pedagógica, mejorar la transición de la escuela al mundo adulto, optimización y descentralización de recursos, educación Terciaria, estimular y evaluar las innovaciones educacionales. Por tanto, la influencia de esta entidad para Colombia se determina en que:

Con estas condiciones, Colombia suscribió los primeros compromisos impulsados desde la alcaldía de Enrique Peñalosa en Bogotá (1998-2000), bajo la dirección de su Secretaria de Educación, Cecilia María Vélez White. La funcionaria no solo participó en los acuerdos con el Banco Mundial sino que hizo gala de su experiencia como subdirectora de Planeación Nacional y Directora de la Unidad de Desarrollo Territorial en el Departamento Nacional de Planeación. En el escenario nacional, Francisco José Lloreda, Ministro de Educación de Andrés Pastrana (1998-2002) y exdirector de Planeación Nacional, hizo lo propio. (Atehortúa, 2000, p. 3).

Siendo esto así, se muestra cómo a lo largo de los años Colombia ha estado trabajando bajo las normativas que se sugieren desde el Banco Mundial para la reformulación de políticas ya establecidas, tal como ocurrió con el Decreto 1528 (MEN, 2002), en el cual se reglamentaron parcialmente los artículos 23 y 27 de la Ley 715, que consentían la participación de entidades privadas en la contratación docente:

Art. 3: Toda contratación de personal para la prestación del servicio educativo con recursos propios, deberá garantizar que al menos la cohorte completa de estudiantes de educación básica sea atendida, para lo cual se deberá realizar un estudio financiero que soporte la autorización de las vigencias futuras por parte de las asambleas o concejos, y la aprobación de éstas por parte de las respectivas corporaciones. (MEN, 2001).

Más adelante, dentro del marco de la educación superior, las repercusiones del Banco Mundial en el país concretó dos objetivos: el primero, crear un mercado para dicho nivel educativo, el segundo, mejorar la capacidad del sector público para atenderlo (Ibíd., p.8). Con ello, desde el Banco Mundial para la educación superior colombiana, se ha inmiscuido la importancia de la actividad laboral relacionando la misma con la permanencia en la Universidad como aquella que garantiza productividad económica, esto, como puntos centrales de la influencia de esta entidad en nuestro caso particular.

Por otra parte, se encuentra la UNESCO como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cuya misión se encuentra en el sector de la educación que:

(...) consiste en promover la función de la Enseñanza Superior en el mundo del conocimiento de hoy día, en tanto que elemento esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, pilar para fomentar las capacidades endógenas, la promoción de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia, la paz y la justicia. (UNESCO, 2015).

Con la educación para todos y el derecho a la educación, la UNESCO difundiendo el derecho a la escolaridad, al aprender y la igualdad de oportunidades que se expresa en el Marco de acción Dakar. Este foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 ha adoptado ¡Educación para Todos! cuyo propósito fue: cumplir nuestros compromisos comunes. El documento representa el balance más amplio sobre educación con lo que respecta a la evaluación de la evaluación sobre educación de África, Países Árabes, Europa, América del Norte y conferencia de las Américas (UNESCO, 2000).

Se traza para el 2015 una serie de compromisos con lo que respecta a la educación en América Latina y el Caribe teniendo en cuenta los siguientes parámetros como: Inversión pública en educación, Enseñanza primaria: acceso y conclusión, Educación secundaria, Docentes y calidad de la educación, Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad, entre otros (UNESCO, 2013). Así, hablar de la Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica implica:

(...) crear las condiciones que hagan viable en algunos países y zonas geográficas la educación intercultural bilingüe, realizando políticas lingüísticas, elaborando diseños curriculares y materiales educativos apropiados, y formando docentes desde y para el bilingüismo y la interculturalidad. (Ibíd., p. 30).

Siendo esto así ¿Cómo es posible evaluar el “avance” de un país? Pues bien, teniendo en cuenta las circunstancias sociales y políticas, según el marco de acción de Dakar, la lectura del contexto del país será la que permita fijar niveles de dificultad con lo que concierne a las metas que se tracen en la educación y dependiendo de cómo éstas se vayan asumiendo, se podrá hablar del cumplimiento de los objetivos educacionales que se estipulan bajo estas normativas que a nivel internacional se proponen. ¿Qué tanto se cumple de estas metas a nivel Colombia y Bogotá?

1.2 Políticas educativas en el ámbito nacional

Para el presente apartado, es importante conocer lo estipulado en la Ley 715 de 2001 donde se decreta las competencias de la Nación en materia de educación, donde específicamente el Título II, Capítulo I, Artículo 5, decreta que corresponde a la Nación ejercer las siguientes

competencias relacionadas con la prestación del servicio público de la educación todos sus niveles:

5.7. Reglamentar los concursos que rigen para la carrera docente; 5.8. Definir, y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente; 5.9. Evaluar la gestión financiera, técnica y administrativa del sector educativo en las entidades territoriales y el impacto de su actividad en la sociedad. Esta facultad se podrá delegar en los departamentos, con respecto a los municipios no certificados. (MEN, 2001, p. 2)

Como se puede evidenciar, la función de la Nación en el sector educativo, bajo un marco legal que señala las competencias, se promulga un interés por invertir y gestionar en las diferentes instituciones de educación un bienestar económico y de organización en su estructura interna para garantizar el desarrollo en estos organismos ofreciendo la posibilidad educativa a los ciudadanos. De igual manera, tal como se muestra en el numeral 5.8, en términos de evaluación, la Nación tiene que definir reglas generales para ésta y por supuesto, capacitación docente, para el tema que nos compete ¿Qué tan cierto es que se estipule una generalidad para aquellos procesos de evaluación en el área de inglés?

Aunque desde los años 90 ya se hablaba en nuestro país de incentivar una segunda lengua, es de tener presente que la implementación del bilingüismo en el país ha tenido mayor atención en las políticas públicas desde el año 2004. Ya para el 12 de julio de 2013, aparece la Ley No. 1651 (2013) por medio de la cual se modifican algunos artículos de la ley 115 de 1994¹ y se dictan

¹ La ley 115 de 1994 tenía inicialmente en el artículo 38: “*Oferta de la educación no formal*”. Adicionado por el art.6, Ley 1651 de 2013. En las instituciones de educación no formal se podrán ofrecer programas de formación

otras disposiciones-ley de bilingüismo. Es así como, en el Artículo 6 encontramos que se pide adicionar al artículo 38 de la Ley 115 el siguiente texto:

Las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano que decidan ofrecer programas de idiomas deberán obtener la certificación en gestión de calidad, de la institución y del programa a ofertar, sin perjuicio del cumplimiento de los demás requisitos establecidos en las normas jurídicas vigentes para el desarrollo de programas en este nivel de formación. Todas las entidades del Estado, cualquiera que sea su naturaleza jurídica o territorial, sólo podrán contratar la enseñanza de idiomas con organizaciones que cuenten con los certificados de calidad previstos en el presente artículo. (p.1-2).

Apuntando a una calidad educativa en inglés bajo unos criterios de certificación de las entidades que ofrezcan programas de idiomas ¿Por qué pensar en el bilingüismo? ¿Bajo qué criterios se promueve la importancia de aprender una segunda lengua y más si es el inglés? Según lo establecido por la OCDE y el Banco Mundial (2012) en el informe Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación plantea la creciente necesidad que tiene al país de educarse mostrando así “(...) un análisis de los logros de la última década y los desafíos a los que se enfrenta Colombia en su intento por ofrecer un sistema de clase mundial a sus ciudadanos, a la luz del contexto económico, social y político del país” (p.5).

Para las políticas educativas a nivel nacional, incluyendo el área de inglés, lo anterior pareciera sugerir de manera indispensable que esta lengua extranjera sea instaurada en toda la formación académica y profesional de los ciudadanos colombianos, con el fin de incentivar y fortalecer las competencias de este segundo idioma en la competitividad laboral con una

laboral en artes y oficios, de formación académica y en materias conducentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal, definidos en la presente ley.”

internacionalización del país, lo cual incluye que las entidades que ofrezcan la posibilidad de estudiar esta segunda lengua, estén custodiadas bajo unas normativas de calidad y evaluación propuestas de manera general de todo el país promoviendo equidad, calidad e integración internacional; lo anterior, como propósitos de normativas ya mencionadas.

Por otra parte y sumándose a estas iniciativas nacionales, se encuentra el programa Nacional de Inglés *Very Well!* 2015-2025, como un proyecto que tiene por objeto seguir avanzando en el sector educativo para que todos los colombianos aprendan inglés. Esta gestión es un proyecto a largo plazo, integral e intersectorial que pretende consolidarse como una política de estado. De acuerdo con las estadísticas ofrecidas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), estos programas se hacen indispensables para pensar realmente sí “hay una demanda real de ciudadanos con mejores niveles de inglés, frente al beneficio económico asociado a los mismos” (MEN, 2014, p.27). Ello quiere decir que, representan mejores posibilidades económicas a la hora de optar por un empleo, cuando se tiene un buen manejo del idioma inglés pues:

Hay una necesidad clara de habilidades de inglés en Colombia, ya sea para la competitividad en el largo plazo o la demanda en el corto plazo en sectores claves como turismo y BPO los cuáles son claves en el desarrollo del país. En BPO, turismo y software se identifica un potencial de ~200 a ~300 mil empleados adicionales que requieren inglés, pero la oferta anual de graduados con el perfil buscado es de tan solo ~12 mil (Nivel B2+ bachilleres, tecnólogos o profesionales en sistemas). Los resultados de la encuesta muestran que las empresas están dispuestas a pagar una prima en el salario por la habilidad de inglés y que los requerimientos son mayores para

profesionales que para bachilleres pues necesitan desempeñar en inglés diferentes tipos de funciones. (Ibíd., p. 35).

Es indispensable así que, los ciudadanos colombianos se preparen en una segunda lengua para acceder a una mayor competitividad laboral, y no sólo eso, en Colombia *Very Well!* (MEN, 2014) se propende por una segunda lengua como beneficio a nivel personal en cuanto a desarrollo cognitivo: oportunidades laborales, oportunidades de estudio en el exterior; a desarrollo social: equidad, inclusión, homogeneidad, intercambio cultural; a desarrollo económico: inversión extranjera, crecimiento de las empresas locales, aumento en los ingresos (p. 28).

La proyección de este programa nacional, muestra por medio de esas dimensiones, que el aprender una segunda lengua va más allá de obtener mejores beneficios económicos, ya que también permite una mayor amplitud comunicativa de la cual el ciudadano colombiano debe ser consciente, ya que su importancia no compete únicamente a un ámbito laboral, sino que corresponde de igual manera a un desarrollo cultural y social.

1.2.1 Plan Nacional de Bilingüismo (Lengua extranjera)

Para trabajar los planes nacionales que se están desarrollando en la enseñanza de una lengua extranjera, desde el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 (MEN, 2004) “Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la Competitividad”, propone que se imparta desde preescolar, básica, media y superior, inglés como segunda lengua con el propósito de formar a los estudiantes en términos de competencias comunicativas, competitividad laboral y

asimismo el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como Proyectos Estratégicos para la Competitividad (PEC), por otra parte, para la Etnoeducación, se propende a las comunidades indígenas la enseñanza del español.

Para el caso particular del inglés como segunda lengua, se proyecta que para el año 2019, haya un dominio del inglés teniendo como metas específicas:

Educación Básica y Media: Estudiantes de Grado 11: Nivel Intermedio (B1); **Educación Superior:** Futuros Profesores de Inglés: Nivel Intermedio Alto (B2 + C1); **Estudiantes Universitarios de Otras Carreras:** Nivel medio (B2); **Institutos de Idiomas:** Programas de idiomas y registrados. (MEN, 2004, p. 7).

Es así como, el Plan Nacional de Bilingüismo se ha mostrado interesado en solventar las necesidades a nivel nacional con lo que respecta a la enseñanza del inglés, promoviendo que la misma se cumpla bajo unos estándares internacionales que permita el uso de esta lengua tanto en la vida cotidiana como en la vida académica. En medio de este cometido para Colombia, se involucran entidades como: El Ministerio de Educación Nacional, Universidades Privadas y Públicas, Centros de Idiomas y Gobiernos Locales.

Por tanto ¿Cuáles mecanismos se han implementado para que ese propósito se cumpla en el país? En el documento, el plan de acción que se ha venido llevado a cabo consiente la socialización que hace la Universidad del Norte del Instituto de Idiomas que ya se ha puesto en marcha. Uno de ellos, consistió en un proyecto donde se aplicaron 40 talleres en todas las regiones del país. Los docentes posteriormente, debían dar cuenta de cómo fueron aplicados

dichos talleres y cómo en las diferentes aulas de clase se trabajaron los estándares de inglés realizando una reflexión que permitiera observar una mejora dentro de las instituciones cuyo trabajo básicamente trató el abarcar dichos talleres.

La evaluación para el trabajo con los talleres giró en torno a los siguientes ejes, abordados desde el Sistema Nacional de Evaluación, del “componente de inglés en Prueba ICFES alineada a los estándares de inglés a partir de Septiembre de 2007, y el componente de inglés en prueba ECAES alineada a los niveles del Marco Común de Referencia: nivel intermedio alto B2” (MEN, 2004, p. 20).

Asimismo, los planes de Mejoramiento propuestos para la formación docente, lengua y metodología consideran:

Programas de Inmersión en Inglés para docentes en el sector oficial; programa Social Idiomas sin Fronteras (ICETEX-MEN) para profes que deseen estudiar otro idioma; programa de mejoramiento para la ENS; talleres regionales de inglés: énfasis habilidad oral y uso de recursos, comisión Fulbright-MEN; fortalecimiento de Instituciones técnicas y tecnológicas. (Ibíd., p. 22).

Otros proyectos como el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014 cuyo objetivo es “Desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras a los ciudadanos, de tal manera que se favorezcan los procesos de inserción del capital humano Colombiano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado” (MEN, 2014, p.36). Se ha basado en implementar diferentes

estrategias para mejorar ambientes de aprendizaje que trabajan la evaluación de la siguiente manera: pertinencia y efectividad, cumplimiento de meta, recursos financieros y físicos, estrategia de comunicación y articulación con otras iniciativas (Ibíd., p.37).

1.2.2 Plan Decenal de Educación:

El Plan Decenal de Educación 2006-2016 se define como:

(...) un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social. (MEN, 2006, p.1).

Por tanto, consiente la educación como el camino para el desarrollo del país como un derecho que se entiende desde el ámbito social y político. Hacer que este derecho se cumpla en toda Colombia es uno de los propósitos del Plan Decenal y para ello, el Estado colombiano garantiza la inversión y recursos necesarios. Este se organiza por objetivos trazados que inician desde el Desarrollo Infantil y Educación Inicial donde se establecen desde metas hasta las Metas, Universalidad, Corresponsabilidad / Intersectorialidad / Articulación, Calidad y Financiación.

1.3 Políticas educativas en el ámbito distrital

Como uno de los antecedentes aparece el Plan de transición hacía el bilingüismo 2004-2019, abanderado por la SED en acuerdo con el Consejo Británico, en el que se plantearon propuestas de intervención que buscaban dotar de herramientas a los ciudadanos para expresarse en una lengua extranjera, interactuar con otras culturas y adquirir conocimiento cualificado (Pal, 2010). De ahí que, el propósito de este proyecto estuvo guiado por la consecución de aspectos socio-productivos y la necesidad de pertenecer a un mundo globalizado y competente, es decir:

(...) el programa se desarrolla con el fin de validar la importancia del bilingüismo en el mundo actual, un mundo global que exige como mínimo dos lenguas para entrar a competir en él, pero que a su vez brinda más oportunidades en el campo laboral y abre puertas hacia otras culturas promoviendo la diversidad, la tolerancia y la calidad de vida. (Ibíd., p.23).

Dado lo anterior, como parte del propósito de fortalecer la competitividad, durante el año 2006, mediante el acuerdo 253 aprobado por el concejo de la ciudad, se institucionaliza en el Distrito el programa “Bogotá Bilingüe”, donde se propone el dominio del inglés como una de las estrategias para lograr condiciones de equidad, al ser reconocido como el idioma que brinda mayor posibilidad de acceso a la educación, el trabajo, la economía, la tecnología, la ciencia y la cultura. Este acuerdo estuvo orientado hacia la generación de competencias comunicativas bilingües en el marco de una ciudad competitiva a nivel educativo, empresarial y cultural bajo estándares internacionalmente comparables, para formular y desarrollar políticas de gestión del capital humano “conducentes a promover la certificación de competencias bilingües al interior de las empresas e instituciones” (Concejo de Bogotá , 2006).

Asimismo, este proyecto se planteó desde niveles intersectoriales con el fin de contribuir a que Bogotá y el país se insertaran en la economía global y en los procesos de comunicación universal y de apertura cultural. Sin embargo, las líneas de acción propuestas desde allí dejan un sinsabor al determinar ¿Cuál es la correspondencia entre el establecimiento de este tipo de planes y las realidades de los contextos donde son aplicados? Por ahora, bastaría con señalar al respecto que, de acuerdo con Fandiño (2014) la mayoría de estos programas tienden a “señalarles a las instituciones y a los docentes qué y cómo hacer las cosas (visión técnica) en vez de facilitar un conocimiento profundo y de una intervención decidida en contextos educativos (visión reflexiva)” (p. 220).

Ahora bien, en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012: educación para una Bogotá Positiva, se establecieron una serie de acciones dada las insuficiencias contempladas por la administración en varias dimensiones de la enseñanza del inglés: falta de instituciones formadoras, deficiencias en el uso de las didáctica, perdurabilidad de condiciones para lograr la inserción en el mundo globalizado y para la investigación; razones por las que, en pro de una transformación pedagógica se propuso la intensificación horaria de la enseñanza del inglés, la actualización y formación docente para la certificación en nivel B2 (según clasificación del MCER), el uso de las TIC y plataformas virtuales para difundir el aprendizaje de la segunda lengua y, el funcionamiento de tres colegios distritales bilingües.

En el caso de la evaluación, desde este plan es concebida como una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa, lo que evidentemente, va de la mano con el discurso de la calidad, la inclusión, la permanencia y el acceso como principios que se extiende a la evaluación

de la gestión institucional y a las prácticas pedagógicas de los docentes. Se planteó la evaluación como un proceso integral, dialógico y formativo, en tanto que pretendió abarcar “todos los elementos que conforma el sistema de evaluación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los medios utilizados en estos procesos, los sujetos, los ambientes (...) el encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias” (SED, 2007, p.81).

1.3.1 Plan sectorial de Educación: Bogotá Humana.

Siguiendo este camino trazado, bajo el propósito de mejorar la educación dentro del Distrito y de brindar una formación de calidad para todos y todas, el programa de gobierno Bogotá Humana 2012-2016 en trabajo conjunto con la SED (Secretaría de Educación Distrital) dispusieron una serie de fundamentos para promover el desarrollo de un aprendizaje integral centrado en la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas; lo que supone, trabajar de manera transversal en el fortalecimiento de las habilidades, actitudes y capacidades que debe poseer una persona para vivir bien social e individualmente, en entornos productivos y en condiciones de igualdad de oportunidades que apoyen los procesos de transformación social. Para la administración de Petro, “el acceso a una educación de calidad desarrolla las capacidades de las personas para el ejercicio pleno de derechos y para la acción responsable en torno a la participación ciudadana” (SED, 2012).

De ahí que, en el marco de este programa, se hacen algunas referencias a la importancia del inglés dentro de los proyectos: “Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad” y Programa “Jornada Única”. Según el análisis realizado por Fandiño (2014) las propuestas realizadas parten de la escasa calidad del servicio educativo debido a una pobre inclusión de educación ambiental, segunda lengua, arte y deporte; por lo que, se propone como

acción inmediata un programa construcción de saberes educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender, materializado en la jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas.

Así, se pone en marcha el Plan sectorial de Educación 2012-2016, impulsado desde esta administración, donde se abre el camino para que en el Distrito se piense la enseñanza del inglés como parte del desarrollo del ser humano, bajo estrategias innovadoras que contemplen la interdisciplinariedad y la transversalidad de los ejes estructurales de la propuesta de excelencia académica y formación integral; en el contexto del proyecto 40x40 y el Fortalecimiento académico que incluye el componente de currículo y ciclos y en cual se trabaja la estrategia de “Fortalecimiento de una lengua extranjera ” (SED, 2012).

Prueba de ello es el “currículo para la excelencia académica y la formación integral” (SED, 2014) cuyas orientaciones para el área de Lengua Extranjera y Segunda Lengua, proponen la implementación de lineamientos en pleno reconocimiento de la diferencia, la identidad personal, la interculturalidad y la multiculturalidad, pues:

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde una perspectiva intercultural, por tanto, hace énfasis en la generación de ambientes de aprendizaje democráticos y participativos, de respeto y de equidad, con miras a la afirmación de las identidades y a la construcción de individuos que perciban el mundo y la sociedad como un todo conformado a partir del diálogo de las diversidades. (p.3).

Sumado a esto, se propone el trabajo de la segunda lengua con una perspectiva transversal que contempla: enfoque de formación para la ciudadanía, enfoque de género, enfoque diferencial y Tecnologías de la Información y la Comunicación; con la finalidad del desarrollar la competencia comunicativa que aparece como central para los propósitos de planeación y evaluación del desempeño plurilingüe de los niños, las niñas y los jóvenes. Además, los centros de interés concebidos como “ambientes de aprendizaje caracterizados por la interacción informal y constante sobre temas culturales y estilos de vida, por la participación en juegos, presentaciones artísticas y diversidad de actividades de opinión” (Ibíd., p.10) donde se espera el fortalecimiento de un pensamiento crítico a partir de la reflexión, la acción y la participación.

Esta propuesta se fundamenta en el desarrollo de una competencia comunicativa que es esencial para los objetivos de planeación y evaluación del desempeño plurilingüe. Con respecto a la evaluación surge, nuevamente, los conceptos de calidad y competencia como parte del discurso que sustenta cada una de las apuestas realizadas por esta administración, pues considera que la educación integral encierra dentro de sí atributos para acceder a una educación con calidad que:

(...) se materializa en un sujeto que aprende de manera integral diversos saberes que lo preparan para el buen vivir, y a su vez, el derecho a acceder a una educación de calidad depende de un conjunto de elementos culturales, políticos, científicos, pedagógicos y administrativos que interactúan de formas muy variadas y que involucran a la sociedad, el Estado y la familia como actores determinantes. (SED, 2012, p.12).

Por lo cual, la evaluación integral se determina como proceso dinámico, cíclico y contextualizado, que permite comparar resultados de aprendizaje y condiciones iniciales y de contexto, para progresar en la tarea de elevar la calidad del servicio y garantizar una mejor formación para la vida, de acuerdo por los estipulado en los estándares internacionales; especialmente desde el Marco Común Europeo de Referencia MCER², lo que permite “la comparación con referentes nacionales e internacionales y generar reflexiones sobre debilidades y fortalezas” (Ibíd., p. 60).

1.4 Políticas Educativas en el ámbito institucional: INCAP

Finalmente, como parte del interés de la presente investigación, en este capítulo se ponen a consideración las políticas educativas para la enseñanza del inglés dentro de lo que actualmente se conoce como “Educación para el trabajo y el desarrollo humano”, específicamente, encauzado al Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP, por ser la institución en la cual está centrado el estudio; reconociendo las políticas que, internamente, orientan el programa de formación en lengua extranjera: Inglés.

Siendo esto así, al realizar un acercamiento sobre los antecedentes que orientan este tipo de formación, se encontró que en el artículo 32 de la **Ley 115 de 1994** (Ley de Educación Nacional) es establecida como “educación no formal” cuyo objeto está en “complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y

² El MCER señala que el aporte cultural y lingüístico de cada una de las lenguas fomenta la movilidad, la comprensión mutua y las prácticas de inclusión e igualdad. Por lo que, se plantea el desarrollo de unas competencias plurilingüe y comunicativa, que se manifiestan en la apropiación de cuatro competencias generales: **saber ser** (competencia existencial), **saber saber** (conocimiento declarativo), **saber hacer** (las destrezas y habilidades) y **saber aprender** (la capacidad de aprender).

grados”. Más tarde, en la **Ley 1064 de 2006**, y posteriormente en **Ley 4909 de 2009** aparece denominada como “Educación para el trabajo y el desarrollo humano”, en el que sus objetivos son:

Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas. (...) Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona. (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Esto ya marca un panorama en el reconocimiento de las exigencias realizadas dentro de estas instituciones, pues se vislumbran las líneas de acción que, en cabeza del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se dirigen a responder las demandas de “la sociedad, del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno” (Ibíd., 1994); aunque, es de aclarar que en las políticas públicas reseñadas en este capítulo queda un amplio vacío en otros segmentos a nivel educativo, como lo son, los institutos para el trabajo y el desarrollo humano y, por ende, a los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés dentro de estas instituciones.

Sin embargo, en el plan Sectorial de educación 2012-2016 se sigue la línea demarcada por estos antecedentes, que acorde a lo propuesto en la **Ley 1651** (Congreso de la República de

Colombia, 2013), comprende la Educación para el trabajo y el desarrollo humano, como aquella que:

(...) se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados. Es ofrecida en el país por centros de educación como el Sena, e instituciones dedicadas a la capacitación en artes y oficios específicos, o a la validación de la educación primaria y secundaria. (SED, 2012, p.15).

Ahora bien, el INCAP, en tanto institución de educación para el trabajo y el desarrollo humano, está dedicada al ofrecimiento de programas técnicos laborales bajo los principios de excelencia y calidad, en las modalidades de aprendizaje y complementación³. El objetivo principal de esta institución, según el artículo 3 de su manual de convivencia, es:

Formar integralmente Técnicos Laborales con excelencia y calidad con el fin de que puedan vincularse al mercado laboral y complementar a aquellos ya vinculados laboralmente que deseen actualizar sus conocimientos, o que han adquirido su aprendizaje de manera empírica a través de su trabajo, contribuyendo así al desarrollo económico y social del país. (INCAP, 2014, p. 3).

³ Según lo estipulado en el manual de convivencia, **la modalidad de aprendizaje** aplica para personas que cursan programas técnicos y que no poseen experiencia laboral, por lo que se hace necesaria la práctica empresarial y por consiguiente requieren patrocinio (reconocidos por el SENA). Mientras que, **la modalidad de complementación** son cursos o programas técnicos para jóvenes y adultos sin límite de edad y que poseen experiencia laboral, contemplando: programas técnicos, salida parcial, curso libre, diplomado, seminario y curso especial. Para una profundización sobre estos aspectos, revisar el manual de convivencia del (INCAP, 2014).

Por lo cual, se hace uso de una metodología basada en cursos y módulos presenciales de formación, necesarios para que los estudiantes puedan desempeñarse en determinado oficio y, que fueron determinados en los estudios ocupacionales del sector respectivo por medio de Normas de Competencia Laboral, conformadas por tres elementos interrelacionados: *el saber, el saber hacer y el ser*, los cuales se encuentran presentes en todos los Diseños Curriculares ofrecidos por la institución (Ibíd., 2014).

En cuanto a los servicios que el INCAP ofrece están certificados por un Sistema de Gestión Integral, cuyo interés es evaluar y controlar las actividades necesarias para el desarrollo de la misión, a través de la prestación de servicios con altos estándares de calidad y asumiendo el desarrollo continuo de competencias labores, comprendidas como los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ingresar y tener un desempeño eficaz en el mundo laboral (MEN, 2015). De esta manera, las políticas de calidad del INCAP, se orientan a: 1. la satisfacción de las necesidades del cliente a través del mejoramiento continuo de sus procesos y sus programas de formación; 2. la generación de valor para los accionistas; 3. la proyección social de la organización; y, 4. la promoción del desarrollo integral del recurso humano (INCAP, 2014).

Específicamente, el curso de pro eficiencia en idioma inglés, siguiendo lo estipulado por la Norma Técnica Colombiana 5580, ofrece una formación para acceder a diferentes fuentes de conocimiento e información técnica disponible en inglés, con conocimientos académicos en el dominio del idioma para los niveles A1 - A2 - B1 - B2. Este programa tiene por objeto desarrollar las habilidades comunicativas del idioma como son escuchar, hablar, leer y escribir,

de acuerdo con los lineamientos MCER para la enseñanza del idioma inglés; por lo que, demanda una planta docente con competencias laborales específicas, que para el caso el 80% debe mostrar un dominio mínimo del idioma en el nivel C1 y el 20 % restante en el nivel B2, a través de pruebas internacionales como el TOEFL y el IELTS (ICONTEC & MEN, 2007).

Para el caso de la evaluación, en este y los 19 programas de formación ofrecidos en el INCAP, se obtienen los diferentes logros de competencia laboral a evaluar, en valoraciones cualitativas y cuantitativas, de acuerdo con la presentación de evidencias de tipo: conocimiento, producto y desempeño; con miras a asegurar la seriedad del proceso de capacitación y el cumplimiento de las competencias laborales al final de éste (INCAP, 2014). Del mismo modo, como indicador de calidad y excelencia de la institución, la planta docente está en constante proceso de evaluación, para garantizar los requisitos de calidad materializados en las Normas Técnicas de Calidad 5550 y 5580, para el caso del área de idiomas: Inglés.

Considerando todo lo anterior, dentro del tema educativo es evidente que las exigencias internacionales marca una pauta para alinear las políticas educativas de los países subdesarrollados en los cuales algunos organismos, como el Banco Mundial y la UNESCO, ejercen una gran influencia en la tendencia hacía un crecimiento económico, social y cultural propio de la globalización y las políticas neoliberales. De esta manera, a pesar de las diferencias existentes entre los diversos organismos, por ejemplo entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos y los que realmente realizan estudios y emiten recomendaciones educativas (Rojas, 2010), prevalece una coherencia entre ellos al momento de la configuración de una política educativa orientada a la internacionalización del sistema educativo en general.

Es así como, el papel que cumple el Banco Mundial y la OCDE en su preocupación por la educación en un contexto de globalización del conocimiento y las competencias económicas, permite cuestionar por ¿Cuál es el verdadero propósito dentro de la consolidación de estas políticas educativas? pues es evidente que, el encuentro de estos organismos está en construir un horizonte político que, según Moreno (2010), pretende instrumentalizar el mundo, en especial el de la educación, para encaminarlo hacia una dinámica productiva, técnica, especializada, formando una conciencia intelectual que responda más a las demandas del mercado y a un sistema de gestión empresarial.

En este sentido, ¿Cuál es la pertinencia de la adaptación de estas políticas educativas en el contexto colombiano? Como ya se dijo, la función del país dentro de la educación se concentra en un marco legal, impulsado desde la Revolución Educativa (año 2002), donde la calidad, la cobertura y la eficiencia del sector educativo permiten poner en marcha acciones de reformulación política asociadas al discurso de las competencias pues “desarrollar competencias para la vida implica la formación de competencias laborales, es decir, competencias asociadas a la productividad y la competitividad” (MEN, 2015).

De modo que, desde las políticas nacionales se hace pertinente invertir y gestionar las diferentes instituciones de educación en pro de un bienestar económico y de una organización interna para garantizar el desarrollo educativo a los ciudadanos, acorde a los estándares internacionales; la cual genera un encuentro con los propósitos de las políticas mundiales, pues como bien lo señala el Plan Nacional de Educación, se busca mejorar la calidad de la educación

y el aprendizaje y –“triplicar la disponibilidad de programas basados en las competencias y orientados al mercado laboral (...) reforzar el control y la evaluación del sistema con el propósito de crear un sistema nacional de evaluación de competencias laborales” (OCDE & Banco Mundial, 2012, p.158) así como el fomento del aprendizaje de una Segunda Lengua extranjera.

Así las cosas, en este contexto y con la implementación de las políticas sobre el bilingüismo en Colombia a partir del año 2004, se apuesta por una calidad educativa en el dominio de la Segunda Lengua bajo los criterios de certificación estipulados en los diferentes marcos internacionales. Frente a esto, ¿Cuál es el propósito de las políticas públicas y su influencia en la evaluación de lenguas extranjeras? Sin duda alguna, el propósito no dista mucho del modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias y en busca de la calidad, la productividad y la mercantilización del conocimiento en el dominio de una segunda lengua, a favor de “contribuir a que Bogotá y el país se inserten en la economía global y en los procesos de comunicación universal y de apertura cultural” (Concejo de Bogotá , 2006).

En vista de eso, se hace necesaria una evaluación que permita comparar resultados de aprendizaje y condiciones iniciales y de contexto, para progresar en la tarea de elevar la calidad del servicio y garantizar una mejor formación para la vida. Así, la evaluación se convierte elemento clave para el fortalecimiento de las competencias, la formación profesional y la productividad, porque se trata de un mecanismo que permite probar rendimientos, cuantificar el conocimiento y responder por el rendimiento individual de las personas en el nivel de dominio de la lengua extranjera, pues no es fortuito la introducción de los niveles de rendimiento para la

segunda lengua, alineados en el MCER, al ser especificados por los objetivos del aprendizaje, para luego obtener un certificado de estos aprendizajes (Moreno, 2010).

En conclusión, atendiendo al panorama político expuesto anteriormente, la evaluación en el contexto de la globalización y el neoliberalismo, de acuerdo con Díaz (2004), no puede idealizarse desde lo estrictamente a lo didáctico y pedagógico, sino más bien debe ser considerada como parte de un entramado, ideas e instrumentos operativos provenientes de sistemas económicos y políticos ligado a poderes nacionales e internacionales; por lo que se hace necesaria una evaluación que mida la calidad, en parte, por la acreditación de exámenes internacionales propuestos para diversos contextos, y por otra, por la monitorización del aprendizaje de los sistemas educativos actuales (Rojas, 2010).

2 Capítulo 2: Políticas educativas y evaluación docente de Lenguas Extranjeras

Dentro de este contexto, se hace indispensable para la siguiente investigación realizar una revisión al marco normativo respecto a la evaluación, el currículo y las orientaciones pedagógicas, especialmente en el área de lengua extranjera inglés, dispuestas desde los organismos internacionales y nacionales; donde, las consignas de la coepetitividad, competitividad y calidad se adecúa a las exigencias de un mundo globalizado y a los estándares comparativos internacionales en la adquisición de competencias para la segunda lengua, las que sin duda, se integraron al desarrollo económico, educativo y social a través de los planes que se dispusieron para tal fin.

2.1 Evaluación docente de lenguas extranjeras en el ámbito internacional

Para hablar de evaluación docente de lenguas extranjeras, es importante abarcar algunos de los elementos propuestos desde Roberts (citado en, Cárdenas, 2009) como parte de la formación de los maestros en idiomas: 1) el idioma a enseñar; 2) la teoría; 3) el contexto de la enseñanza; 4) la pedagogía para la enseñanza de lenguas; 5) las habilidades de uso inmediato, y 6) las habilidades para el desarrollo independiente en la vida profesional. Particularmente en la evaluación, con Roberts se puede decir que:

(...) las habilidades de uso inmediato son las necesarias para los procesos de formación inicial, como la observación no estructurada y la sistemática, con su correspondiente análisis y relación con la teoría; las habilidades de estudio, como buenos niveles de lectura, toma de notas,

preparación de presentaciones orales, manejo de los estilos académicos de escritura, etc., y estrategias metacognitivas, como la reflexión sobre las experiencias personales, el seguimiento de los procesos propios y la búsqueda de ocasiones y el desarrollo de habilidades para conectar el "yo" con las teorías y las prácticas públicas. (Ibíd., 2009).

Lo anterior, supone que los docentes de lengua extranjera deben estar capacitados en diferentes habilidades para atender, no solamente las necesidades educativas dentro de un aula de clase, sino también, probar sus competencias en diferentes prácticas pedagógicas. Siendo eso así, es indispensable revisar los sistemas que se encargan de medir aquellas habilidades a nivel internacional.

2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras

Como su nombre lo indica, la propuesta del Marco Común Europeo (MCER) es un proyecto que trabaja en el contexto específico de Europa, y tiene por objeto revisar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación como ejes unificadores de este continente en cuanto a idiomas. Esta base común, se diseña para orientaciones curriculares, que en Europa se gestiona para que de manera eficaz, sean palpables los niveles y progreso de los estudiantes:

El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, 2002, p. 1).

Así, se sugiere que toda una comunidad educativa en el contexto europeo, vele por los intereses de los estudiantes, lo cual incluye reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Desde el *Marco* se sugiere además, que en los diferentes programas ofrecidos de idiomas se cuente con la transparencia en recursos, la planificación de unos objetivos, contenidos, metodología consecuentes y claros para que éstos sean unificados en toda Europa y por supuesto, muestren a través de las diferentes entidades que otorguen titulaciones el dominio de la lengua de sus estudiantes y la posibilidad de que los mismos se movilicen en todo el continente.

El Marco Común Europeo, como base de su estructura, se ubica bajo tres criterios que son fundamentales para el análisis de evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. En ese sentido, la *validez* se entiende como aquella que demuestra “lo que se va a evaluar se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen” (Ibíd., 2002, p. 177). La *fiabilidad* se presenta como la *precisión* de las decisiones que se tomen el momento de determinar el nivel de exigencia lo cual tiene como referente principal el contexto y los criterios de evaluación. Finalmente, la *viabilidad*, se asemeja con la selectividad y puesta en marcha al momento de evaluar las pruebas, tomando como referencia el *marco* sin necesidad de instrumentalizar el mismo, sino ver éste como un elemento integrador (Ibíd., 2002).

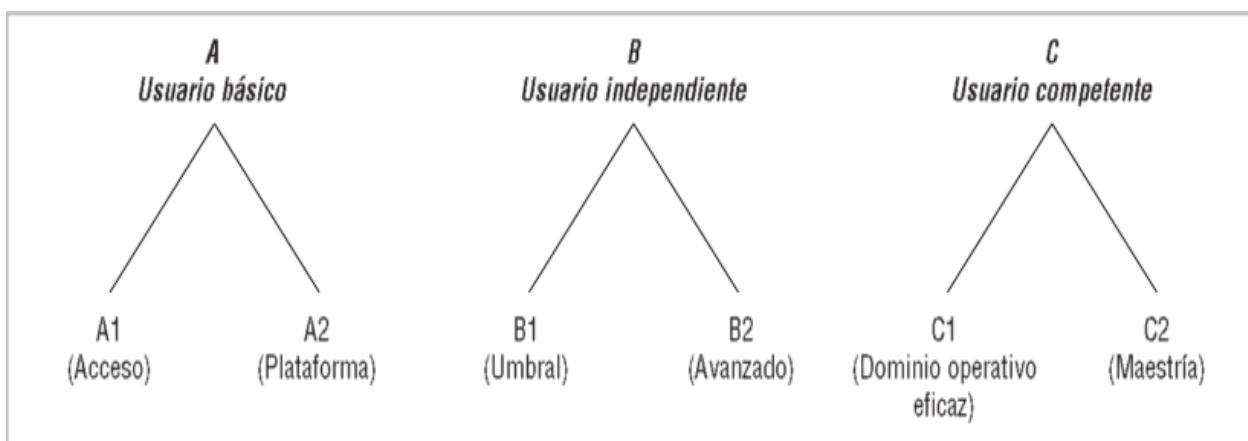
Por tanto, además de los criterios ya mencionados, el MCERL establece seis niveles de aprendizaje distribuidos en tres categorías: Usuario Básico, Usuario Independiente, Usuario Competente. Los niveles que se encuentran son:

Tabla 1 Niveles de segunda lengua Inglés según MCER.

Acceso (Breakthrough)	Entendido como el nivel introductorio
Plataforma (Waystage)	Trabaja la especificación de contenidos del Consejo de Europa
Umbral (Threshold)	Trabaja la especificación de contenidos del Consejo de Europa
Avanzado (Vantage):	Descrito como “Dominio operativo limitado” o “la respuesta adecuada a las situaciones normales
Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)	Este representa un nivel avanzado donde se aplican competencias acordes a tareas y trabajos más complejos.
Maestría (Mastery):	Que corresponde al objetivo más alto de los exámenes en la <i>Association of Language Testers in Europe</i> como “dominio extenso” o “dominio extenso operativo”

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, 2002.

Estos niveles, son indispensables para visibilizar los alcances y logros de los estudiantes. A continuación, se presenta la tabla que clasifica dichos niveles:

Tabla 2 Esquema en el cual se adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios: A, B y C.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, 2002.

Para el caso colombiano con lo que respecta a la enseñanza de una segunda lengua, se han hecho diferentes estudios y análisis (aunque algo limitados) precisamente del cómo en el sector educativo se ha trabajado el MCERL, producto de las implicaciones que se tiene con el manejo específicamente del inglés, idioma que en los últimos años ha tenido gran fuerza. Es por ello que, desde el Banco de la República, se publica la serie Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional la cual realiza un documento que data acerca del Bilingüismo en Colombia:

Como indicador del dominio del inglés por parte de los estudiantes colombianos se utilizaran dos pruebas que miden las competencias académicas de los estudiantes próximos a culminar sus estudios de educación media y superior. Estas son las Pruebas Saber 11 y Saber Pro, las cuales son administradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y sirven para evaluar la calidad educativa. (Sánchez, 2013, p. 7).

Lo anterior, implica la comparación que es posible entre los estudiantes entre la Educación Media y Profesional, pues el diseño de las pruebas se elaboran bajo el MCERL donde por supuesto, se manejan estándares y logros para las personas que estudian alguna lengua extranjera, cuyo objetivo, es generar un método de aprendizaje que aplique a todas las lenguas y permita la comparación entre países (Sánchez, 2013).

Siendo esto así, Sánchez (2013) afirma que el MEN “(...) adoptó el MCERL para favorecer la operatividad del Programa Nacional de Bilingüismo. Así, desde el 2007 se evalúa el desempeño cualitativo de los estudiantes en la prueba de inglés, tanto en Saber 11 como en Saber Pro” (p.8).

Aunque, en el país se tomó solamente la terminología propuesta por el MCERL, como se observa aquí:

Tabla 3 Esquema tomado del MEN, propuesto en el trabajo Bilingüismo en Colombia. Copyright 2013 por el Banco de la República, Centro de estudios económicos y regionales (CEER) Cartagena.

Marco Común Europeo de Referencia	Terminología empleada en Colombia
A1	Principiante
A2	Básico
B1	Pre intermedio
B2	Intermedio
C1	Pre avanzado
C2	Avanzado

2.1.1.1 Examen TOEFL

Por otra parte, se encuentra el examen **TOEFL** (*Test Of English as a Foreign Language*), este test, está diseñado para medir el idioma inglés de las personas que no tienen éste como lengua materna. La iniciativa de este proyecto, surge en 1962 con la participación de 30 organizaciones privadas las cuales tenían como preocupación el nivel de inglés de las personas que no poseían como lengua nativa el inglés y deseaban acceder a la educación estadounidense. Es así como, el uso de estas pruebas comenzó a regir en 1963-1964 (TOEFL, 2014).

Hace pocos años, se pretendía que el examen permitiera a las personas que lo presentaban realizarán mayor proceso reflexivo en las competencias comunicativas, además de ello, un mayor trabajo en la construcción de respuestas al momento de hablar y escribir. Posteriormente, la prueba TOEFL empieza a trabajarse a través de internet, la cual se denominó TOEFL iBT

evaluando: Reading, listening, speaking y writing, esta prueba empezó a utilizarse en EE.UU., ya para 2005 y 2006, se difundió al resto del mundo⁴. (Ibíd., 2014, p. 3). Actualmente el examen TOEFL es:

(...) el examen de idioma inglés más respetado en todo el mundo, reconocido por más de 8,500 centros de estudios, universidades y organizaciones de más de 130 países, entre los que se incluyen Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos. (Lafuente, 2013).

Se hace indispensable así la prueba para las personas que deseen aplicar a becas, la cual se exige en casi todas sus universidades, tanto americanas como inglesas, como requisito. Además de la importancia que sugiere al examen para poder estudiar en diferentes universidades y medir las habilidades en cuanto a inglés se refiere, el sistema de calificación que se presenta en la parte oral, cuenta entre 3 y 6 calificadores para mostrar de esa manera objetividad y seguridad al momento de evaluar:

Las calificaciones del examen TOEFL lo ayudan a destacar debido a la reputación del examen TOEFL en cuanto a la calidad, imparcialidad y contenido enteramente académico. Es el examen de lengua inglesa con mayor aceptación en el mundo, con más de 9,000 facultades, universidades, agencias y otras instituciones en 130 países. Y esa lista incluye las 100 mejores universidades del mundo. (TOEFL, 2014).

⁴ Los otros dos formatos en los cuales, generalmente, se realiza el examen son: El PBT (Paper Based Test) que, como su propio nombre indica, se realiza en formato papel. Este formato no tiene parte oral, y sólo se realiza en aquellos centros donde no se ha implantado todavía el iBT. Y el CBT (Computer Based Test) se realiza en su totalidad por ordenador. En 2005 fue progresivamente sustituido por el iBT. Este formato sí que contenía una parte oral, a diferencia del PBT (TOEFL, 2014).

La estructura del examen combina de manera integrada las cuatro habilidades de: “Listening”, “Reading”, “Speaking” y “Writing”, con una duración aproximada de 3 horas y media, dividida en dos partes por cada habilidad. Las secciones del examen se dividen tal y como veremos a continuación:

Tabla 4 Estructura del Examen TOEFL iBT

Sección	Límite de tiempo	Preguntas	Tipos de preguntas	Tareas
Reading	De 60 a 80 minutos	De 36 a 56 preguntas	7 tipos de preguntas enfocadas en distintos aspectos: vocabulario, referencia, inserción de oraciones, reformulación de oraciones, detalles específicos y de inferencia; propósito retórico e ideas generales.	Leer 3 o 4 párrafos de textos académicos y responder preguntas.
Listening	De 60 a 90 minutos	De 34 a 51 preguntas	Preguntas de información general, información detallada, función, actitud u opinión del hablante, organización y relación.	Preguntas sobre varias grabaciones de clases universitarias, debates sobre materias académicas y conversaciones, siempre en el ámbito universitario americano.
Receso	10 minutos	_____		_____
Oral	20 minutos	6 tareas	2 preguntas independientes o libres y 2 preguntas integradas	Formada por 6 ejercicios agrupados en 3 bloques. En el primer bloque se pide hablar de algún tema cotidiano por un tiempo de 45 segundos. La dificultad deriva en ser capaz de organizar un discurso de esa longitud en un tiempo de preparación muy corto (15 segundos).

				<p>En el segundo bloque se da un texto para leer en 45 segundos. A continuación, el texto desaparece y se escucha una conversación sobre el tema. Finalmente se pide exponer en un pequeño discurso el tema tratado.</p> <p>Por último, en el tercer bloque se escucha una conversación entre dos personas. A continuación se hace una pregunta específica sobre algo escuchado, para ser respondido a manera de discurso.</p>
Escritura	50 minutos	2 tareas	2 tipos de preguntas; una integrada y una independiente.	Escribir respuestas en forma de ensayo sobre tareas de lectura y auditivas; fundamentar una opinión por escrito.

Fuente: información tomada de (Klensein , 2015) y basado en la investigación de (Montenegro, 2011).

El TOEFL iBT contiene dos enfoques de evaluación concentrado en competencias u objetivos específicos: por una parte se obtiene un resultado general del desempeño del examinado en inglés y, por otra parte, se obtiene una evaluación específica de cada habilidad teniendo en cuenta “la capacidad para comprender un texto, expresar las ideas de manera oral, comprender presentaciones orales y redactar composiciones” (Montenegro, 2011, p.16). Con respecto a la puntuación, en el TOEFL no existe el aprobado o el suspenso, sino que se asigna una nota⁵ de forma que si ésta queda por debajo del requisito mínimo de la institución a la que se desea acceder, es necesario volver a realizar el examen, mientras que si está por encima se ha aprobado.

⁵ En el iBT la calificación es entre 0 y 120 puntos. En este último caso, todas las secciones puntúan por igual, esto es, entre 0 y 30 puntos cada una.

De manera particular, este examen lograr combinar habilidades lingüísticas, centrándose en un uso práctico del lenguaje más que en detalles gramaticales. Además de eso, de acuerdo con Moreno (2011), las personas que presentan el examen no sólo se ven enfrentados a un uso práctico o gramatical del idioma sino también a una serie de patrones culturales que se viven en una institución extranjera; razón por la cual, los examinados son evaluados bajo los mismo criterios de una comunidad homogénea, sin tener en cuenta el papel constitutivo de los factores socioculturales, los elementos que influyen dentro del contexto, las relaciones sociales o situaciones cotidianas en las cuales se aprende y aprehende una lengua.

2.1.1.2 Examen OOPT (Oxford Online Placement Test)

El examen OOPT, es una prueba que se rinde online y está diseñada por la Universidad de Oxford, allí se evalúa: vocabulario, gramática, comprensión de lectura y la capacidad que tenga la persona para desenvolverse verbalmente en inglés. El examen incluye dos secciones, una de escucha (discriminación y comprensión) y otra de gramática (lectura, vocabulario), que ponen a prueba los conocimientos lingüísticos, así como el conocimiento de Inglés como sistema

Este examen se relaciona con otras pruebas estandarizadas de igual nivel de elaboración en confiabilidad y validez a nivel mundial. Su modalidad de calificación se hace bajo los criterios propuestos por el Marco Común Europeo para las Lenguas. Es así como, las características del examen son las siguientes:

Es una prueba en línea; los resultados se pueden obtener máximo en tres días; evalúa el inglés estadounidense; tiene una base teórica sólida y ha pasado por una prueba rigurosa de diseño,

pruebas preliminares y prueba de pilotaje; cuenta con herramientas en línea fáciles de usar; tiene una duración de aproximadamente 80 minutos; el puntaje mínimo para obtener la certificación del programa es de 44 puntos, quedando en un nivel B1+. (ColomboAmericano, 2015).

Con lo anterior, podemos observar que la prueba OOPT pretende medir la capacidad de la persona que decida realizarla en cuanto a formas gramaticales y los significados que se transmiten en una amplia gama de contextos y también el uso de recursos lingüísticos al momento de comunicarse con el idioma inglés. Para el desarrollo de la prueba, se tiene en cuenta el nivel de la persona que la desea tomar y asimismo será el nivel de dificultad, recordando que ésta como se lleva a cabo virtualmente, se adapta al ordenador del que presenta la prueba.

Según Benavides (2011), las pruebas OPT han sido objeto de estudio, análisis y mejoramiento durante los tres últimos años de ensayos prácticos en instituciones de enseñanza de idiomas en todo el mundo; dado que, todos los ítems que la componen han sido probados en hablantes nativos de la lengua y “se han aplicado en su formato final en una amplia gama de contextos con ambos grupos, monolingües y multilingües en todos los niveles de educación desde el elemental hasta el alto-avanzado” (p. 29).

Para el contexto del INCAP, si bien, los exámenes abordados tienen como propósito medir una serie de competencias lingüísticas y gramaticales, es importante resaltar que la homogeneidad que se implementa a la hora de realizar estas pruebas para los docentes, no es tan

plausible en la medida que, no se tiene en cuenta elementos propios del contexto donde estos se desenvuelven, no podemos comparar los niveles de enseñanza del idioma inglés en nuestro país, con los que son enseñados como lengua materna en países europeos. Los modelos ya expuestos, están diseñados sin tener en cuenta en cierta medida la cultura, la formación propia de la segunda lengua de las personas que en un país como el nuestro lo presentan.

Aunque en los planes trabajados esté el MCER, no se puede desconocer que hasta hace relativamente poco en el país se ha dado con mayor fuerza la importancia que tiene el inglés para moverse más ampliamente en un campo laboral, pues finalmente la necesidad de aprender la misma surge por este motivo. No se puede desconocer que el presentar un examen como TOELF, de alguna manera, permiten entrever las competencias en las cuales los docentes deben afianzar sus conocimientos y asimismo, las competencias en las cuales sobresalen. Lo que sí debe revisarse, es la posibilidad de que éstas no se realicen de manera punitiva, como una obligación que se reviste en subir niveles pero detrás de una entidad y no por una realización docente genuina.

Se trata pues, de acuerdo con Díaz (2004), de apostar por una evaluación donde el docente sea conocedor de su propia realidad educativa. Por tanto, exigir que estas pruebas tengan determinado nivel según las referencias trabajadas, debe ser una reflexión pedagógica seria dentro de la institución, pues en la medida que se capacite integralmente a los docentes dentro

del contexto colombiano como en el contexto de estas pruebas, pueda llegar a desempeñarse de una mejor manera.

2.2 Evaluación docente de lenguas extranjeras en el ámbito Nacional y Distrital

Dentro del territorio Nacional y Distrital, se presenta la Norma técnica de Calidad 5580, como el conjunto de requisitos que deben cumplir los programas de idiomas extranjeros ofrecidos por los institutos de formación para el trabajo y el desarrollo humano, que para el caso, se orientan a desarrollar competencias comunicativas de comprensión, expresión, interacción y la interpretación de textos o discursos en cualquiera de sus formas. Estos requisitos se sustentan desde el Sistema de Gestión de Calidad propuesto en la norma ISO 9000:2000, ISO 9001 y los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia, siguiendo los estándares de calidad acordes a estas normas vigentes, y en consonancia, al enfoque y énfasis de la institución oferente de los programas.

2.2.1 Norma Técnica de Calidad 5580

El propósito de dicha norma es servir de guía para establecer, documentar, implementar y mantener un proceso de calidad y mejoramiento continuo en los institutos referenciados, teniendo en cuenta, los requisitos de calidad tal y como aparecen relacionados en la siguiente tabla:

Tabla 5 Requisitos de calidad NTC 5580.

Requisitos de calidad NTC 5580	
Denominación	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de competencias comunicativas adquiridas por el estudiante (resultados). • Congruencia con la oferta curricular.

	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza del programa (para el caso del INCAP se trata de un programa general que trabaja todas las dimensiones del dominio de la lengua).
Justificación	<ul style="list-style-type: none"> • Demandas y requerimientos por parte de varios sectores socio productivos. • Niveles propuestos a alcanzar. • Impacto, metodología y factores diferenciadores con otros programas de formación.
Organización curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Perfiles de ingreso • Niveles de competencia de los estudiantes al terminar el programa (de acuerdo a la escala global del MCER). • Planes de estudio, enfoque pedagógico, PEI, objetivos, metodología, contextos de aprendizaje, métodos. • Evaluación (tipos, métodos, criterios, niveles comunes de referencia) • Organización las actividades de formación. • Estrategia metodológica (ámbitos de formación para las competencias, metodología del programa: presencial, semipresencial, virtual)
Personal docente (Según lo consignado en la NTC 5581).	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias pedagógicas, laborales y generales (formación pedagógica, experiencia laboral mínimos 2 años en la disciplina, evaluación internacional). • Dominio del idioma en nivel C1 del inglés (80% de la planta docente); dominio del idioma en nivel B2 del inglés (20% de la planta docente), de acuerdo a la escala global del MCER. • Distribución de la asignación académica. • Evaluación docente (nivel de desempeño, resultados de los procesos de aprendizaje en las competencias adquiridas por los estudiantes, satisfacción, autoevaluación, evaluación del jefe, capacitación y actualización).
Procesos relacionados con estudiantes y egresados.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de aprendizajes previos • Certificados de la formación recibida • Certificado de reconocimiento internacional • Seguimiento a egresados (educación continuada, vinculación con el medio productivo, nivel de satisfacción).
Organización administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura (aulas especializadas, equipos, medios tecnológicos, servicios e instalaciones). • sistemas de información y sostenibilidad.
Evaluación y mejoramiento continuo.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los programas (conveniencia de contextos de aprendizaje, resultados de los egresados, evaluación del programa por parte de los docentes).

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de satisfacción por parte de los clientes (estudiantes, gremios, empresas y entidades gubernamentales). • Mejoramiento continuo. |
|--|--|

Fuente: elaboración propia.

2.2.2 La calidad vista desde la NTC 5580

Este proceso de calidad, entonces, se ve materializado en el nivel de competencias adquiridas por los y las estudiantes, el impacto social y económico, los planes y objetivos de estudio, la capacidad de innovar y los factores diferenciadores del programa en relación con la oferta educativa similar presente en el contexto local, regional y nacional; en definitiva, a toda una articulación metodológica, técnica y administrativa, desde la cual es posible medir los niveles de calidad propios de cada programa de formación en segunda lengua.

De esta manera, el entramado lingüístico que configura la norma permite comprender un discurso alineado a la perspectiva de las competencias y la calidad educativa constituido desde las políticas públicas actuales⁶; ejemplo de ello son el uso de referencias que marcan el estándar desde el cual se debe medir los resultados, la productividad y la competitividad educativa en los programas de segunda lengua. Así, como parte de los principios reguladores dispuestos por organismos nacionales e internacionales de certificación, la NTC 5580 aplica los siguientes

⁶ En las Políticas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación se reconoce la importancia de trabajar desde el plano de las competencias, en razón a que las prácticas en la educación formal requieren una intención definida y consiente para incidir en la manera como las y los estudiantes abordan, construyen y aplican el conocimiento, posicionando la necesidad de concertar una mirada educativa que tienda a lo integral y lo universal. Por lo que, desde la **Ley 115 de Educación Nacional** (1994), pasando por la **Resolución 2343** (1996), la **Ley 715** (2001) y la **Revolución Educativa** (2002), se inició el trabajo por competencias; de ahí nacen los diferentes lineamientos y estándares curriculares para las competencias básicas y para las competencias generales laborales: articulación de la educación con el mundo productivo. Para una mayor profundización sobre las competencias en el contexto de las políticas educativas actuales, ver la página dispuesta por el MEN: **Mundo de Competencias** (MEN, 2015).

términos y definiciones: actividades de la lengua, alta dirección, cliente, competencia, competencias generales, contexto, docente, eficacia, eficiencia, efectividad, egresado, marco legal vigente, parte interesada, producto educativo, sostenibilidad.

Dentro de este panorama, el itinerario de las competencias se integra de manera específica en el discurso normativo, teniendo como precedente lo propuesto por el MEN y el MCER en relación con la adquisición de competencias a nivel general, laboral y comunicativo, como instrumentos de política que conllevan a la homogenización de criterios y procedimientos académicos. Por consiguiente, en el enfoque⁷ de las competencias, comprendidas estas como un “saber hacer” en contexto, interesan los resultados de la aplicación de esos saberes, habilidades y destrezas que son posibles conocer “a través de los desempeños de una persona, los cuales son observables y medibles y, por tanto, evaluables” (ICONTEC & MEN, 2007, p. 3).

2.2.3 Las competencias vistas desde la NTC 5580

Siendo esto así, las competencias figuran como un elemento indispensable para acceder a la calidad educativa, derivadas de unos esquemas de formación así como de unos principios políticos y económicos, cuya única finalidad es el tratamiento de la gestión, la planificación y los recursos de un proceso educativo conforme a los interés del mercado laboral (Ramírez & Lechuga, 2006); del cual su resultado, como bien aparece en la norma, es el producto educativo “definido en el proyecto educativo institucional o su equivalente el cual está orientado a la

⁷ Según el MCER (2002) el enfoque adoptado, en sentido general, “se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (P.9).

formación, desarrollo y cumplimiento en los estudiantes de las competencias comunicativas planificadas acordadas y logradas por los estudiantes” (ICONTEC & MEN, 2007, p.4).

En efecto, es claro que la función de dicha norma, en los ámbitos de la formación técnica y laboral, está enmarcada en una dimensión pragmática de la educación en pro del sector productivo, donde “la capacitación más que formación en competencias laborales específicas y/o profesionales se imponen en el anclaje del vínculo escuela-empresa, dejando de lado la función social originaria integral de esas instituciones” (Ramírez & Lechuga, 2006, p. 8).

Por su parte, la evaluación aparece consignada como uno de los elementos a ser tenidos en cuenta dentro de los requisitos de calidad, bajo los criterios de: la relación evaluación- enfoque pedagógico; observar en qué medida las evaluaciones permiten los resultados en las escalas de competencias; los métodos e instrumentos de evaluación; y, los niveles de dominio comunicativo en pruebas y exámenes existentes (ICONTEC & MEN, 2007). Estos criterios de evaluación están dispuestos por el MCER, a razón de los mecanismos utilizados para valorar el grado de dominio lingüístico que tiene el usuario, los cuales permitirán “establecer niveles de dominio comunicativo hasta llegar al perfil de egreso propuesto por el programa expresados en los niveles comunes de referencia(A) Usuario Básico (B) Usuario Independiente (C) Usuario Competente” (Ibíd., pág. 10).

De manera específica, la evaluación para medir los niveles de desempeño del personal docente, facilitador o tutor está concentrada en factores “cuantificadores” que determinan el grado de calidad de cada docente dentro de las instituciones, regulados desde: el nivel de

desempeño frente a las competencias comunicativas requeridas; los resultados de los procesos de aprendizaje, en términos de las competencias adquiridas por los estudiantes; las percepciones de satisfacción de los estudiantes con el personal docente, facilitador o tutor; la autoevaluación del docente; la evaluación por el jefe inmediato, y la capacitación y actualización docente. (Ibíd., pág. 11). Además de la exigencia que se realiza en torno a las escalas valorativas, y sus correspondientes porcentajes, en el dominio del idioma inglés, según exámenes internacionales acordes a los niveles del MCER, entre ellos: TOEFL PBT, CBT 220- IBT; TOEIC, TSE y el TWE.

Estos criterios insta en el cumplimiento de los requisitos internacionales para la certificación de calidad de la institución, por lo cual, a mi modo de ver, el tema de la evaluación docente, se reduce a dos perspectivas: La primera de ellas, a una evaluación que responde a las dinámicas de regulación e inspección por parte de organismos, internacionales y nacionales, centrados en las dinámicas del mercado global, la competencia, la formación técnico profesional y el grado de productividad acorde a los intereses de un mercado educativo (Díaz, 2004). Prueba de ello, son los términos usados dentro del discurso normativo: niveles, desempeño, satisfacción, jefe inmediato, capacitación, actualización; los que llevan a cuestionar sobre si ¿La calidad de la educación es medible por formas evaluativas que pareciera responder más a los horizontes de la globalización y las políticas neoliberales que, a las prácticas pedagógicas que rencarnen la verdadera esencia del ser docente?

La segunda de ellas confirma que, efectivamente, las formas evaluativas dispuestas desde esta norma, se clasifican como pruebas de rendimiento para valorar la eficacia del docente por medio

del resultado de los alumnos, o del cliente, como en algunos casos desde allí se nombran. De modo que, las competencias, los niveles de desempeño y los niveles de satisfacción, son ahora los criterios más correctos para una evaluación que enfatiza más en la sanción y la exclusión y no el auto análisis y la reflexión (Ibíd., 2004).

3 Capítulo 3: Mirada a la profesionalización del docente en lenguas extranjeras.

3.1 Profesionalización del docente.

Para el presente apartado, es importante considerar la mirada que se tiene frente al docente de lengua extranjera y la profesionalización del mismo, mostrando las implicaciones legales desde el contexto colombiano. Es por ello que, desde el Decreto 1278 (MEN, 2002) como se menciona en el Artículo 3:

Profesionales de la Educación: son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

Desde el Ministerio de Educación, la profesionalización docente se ve en constante valoración, de acuerdo a los diferentes tipos evaluaciones que se realizan: Concurso público de méritos, Evaluación en período de prueba, Evaluación periódica de desempeño anual, Evaluación de competencias para ascenso o reubicación en el escalafón, ésta última, es totalmente voluntaria, pero si nos remitimos a lo que implica la evaluación para docentes en el contexto colombiano, ésta es importante puesto que:

(...) propicia cambios positivos en los procesos educativos y proporciona información valiosa para que, los establecimientos fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus

particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional, diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país.

Con lo anterior, el docente no sólo realiza estos procesos evaluativos como parte de su “protocolo” profesional, sino que están diseñados para que los maestros puedan medir sus competencias en aspectos: cognitivos, personales, actitudinales y por supuesto, actitudinales. La relevancia de dichas competencias, se establece porque las mismas permiten observar la correlación existente entre lo que se aprende y cómo se evidencia en la práctica “(...) llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos” (Ibíd., p.13).

3.2 Consideración epistemológica

3.2.1 La figura y el desempeño del docente en lengua extranjera desde el MCER

Para el caso particular del docente de lengua extranjera desde el MCER, es importante resaltar que “(...) lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, 2002, p.138). Dentro del MCER, también el docente es provisto como aquel que es consciente de las formas heterogéneas en las que aprenden los estudiantes y por ende, es el encargado de facilitar así el material necesario y contextualizado para acompañar estos procesos de aprendizaje. (Ibíd., 2002). Asimismo, los docentes se ven en la obligación de llevar a cabo sus clases de manera organizada con lo que compete a textos, actividades, etc., pues “De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las

tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado.” (Ibíd., 2002, p. 139).

Otro requerimiento importante para los docentes desde el MCER, es que el mismo, debe seguir las orientaciones precisas dentro de las aulas de clase con el uso del material que obtendrá el estudiante y de esa manera, prepararlo adecuadamente para las distintas pruebas a las cuales se enfrenten, contando con flexibilidad en este proceso educativo y por supuesto, un seguimiento en estos espacios de aprendizaje. (Ibíd., 2002).

3.3 Consideración pedagógica:

3.3.1 La pedagogía en contextos de globalización: aportes desde la pedagogía crítica.

Es importante considerar para la presente investigación, cómo la pedagogía incide en los procesos de aprendizaje, entendiendo la misma desde una postura crítica que se ha venido desarrollando fuertemente a través de diferentes autores, quienes han tenido como referencia los cambios sociales y el cómo la sociedad en general que inmiscuye la influencia del docente en las aulas de clase, lleva a cabo reflexiones que permiten a los estudiantes comprender dichas cuestiones y estructuras sociales pues “el educador crítico invita a los estudiantes a construir su propio análisis de los fenómenos sociales y a apropiarse del proceso de formación de teorías”. (Sleeter, en McLaren, 2005).

Para el autor Peter McLaren, el docente se considera desde la pedagogía crítica, como el aquel que permite unas condiciones en las cuales, las personas puedan generar relaciones de manera

libre, sin la necesidad de mediar estas por intenciones mercantiles y las limitaciones no sean dadas por afanes capitalistas “(...) cuyo sentido de propósito no se alimenta en la matriz de la necesidad y cuyas subjetividades no son moldeadas por las relaciones sociales de producción que se basan en reducir la identidad humana al valor de producción mediante la mercantilización.” (McLaren, 2005, p. 57).

Con lo anterior, se puede vislumbrar una fuerte crítica al capitalismo, sistema económico que sin duda ha afectado distintos ámbitos y se acobia como lo sugiere McLaren, en la *globalización*, bajo ese modelo educativo, se entrevé un sólo formato educativo internacional unidireccional, con el predominio de la formación en competencias y capacidades técnico-racionales, instrumentales de destrezas y habilidades puestas al servicio de las estructuras socio-económicas. De ahí que, de acuerdo a la pedagogía crítica, la escuela deba ser aquella que se convierte en un espacio propicio para llevar a cabo una serie de reflexiones y posturas críticas que cuestionan también la incidencia de la misma en la sociedad y cómo se forma a los estudiantes para involucrar lo aprendido y enfrentar su vida cotidiana.

Sin embargo, se evidencia en nuestra actualidad teorías como la del capital humano en ámbitos como: educación, tecnología y ciencias en favor del capital en sus diferentes modalidades. En el mundo académico, por ejemplo, las temáticas centrales giran en torno a la innovación, sociedad del conocimiento, políticas y sistemas de innovación, redes y sistemas regionales, TIC., y como lo sugiere Moreno (2010), es indispensable observar, de manera crítica, el impacto que tiene la globalización económica sobre el sector educativo, pues sin duda está siendo instrumentalizada, además de ello, la globalización no presenta alternativas hacia las

dimensiones internas de la vida sutil del sujeto: mitos, magia, ética, estética, espiritualidad, ante ello ¿Dónde queda la dimensión espiritual, el silencio interno, dentro de los procesos educativos en la era de la comunicación? y ¿Cómo se asume desde las ciencias sociales?

Teniendo en cuenta lo anterior, Lechuga y Ramírez (2006), exponen el neoliberalismo educativo que se halla inmersa en las actuales dinámicas sociales que traen consigo, precisamente, la teoría del capital humano y la teoría de las competencias. Contrario a esto, existen otros enfoques socio-pedagógicos, que permiten vislumbrar nuevas posibilidades en los procesos educativos y sus finalidades esenciales: la pedagogía crítica y la corriente de la educación como bien social. Es por ello que, el impacto del neoliberalismo en la educación, se manifiesta a través de políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización, la descentralización, la reducción del presupuesto público para el rubro educativo y por supuesto, una evaluación en función del mercado.

En el siguiente cuadro, podremos observar las discrepancias entre el neoliberalismo educativo y teorías educativas en pro de la humanización que plantean la transformación social: la teoría del capital humano y la teoría de las competencias, en contraposición a la teoría de la pedagogía crítica.

Teorías que sustentan la política neoliberal	Teorías a favor de la humanización de la educación como forma de transformación social.
<p>Teoría del capital humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se plantea la importancia de los conocimientos y habilidades, como factores de crecimiento y rendimiento. 	<p>Teoría crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía crítica prioriza la importancia pedagógica del espacio social concreto que contextualiza a la

- La educación es una inversión que aumenta la capacidad productiva del trabajo (economía de la educación); dado que aumenta la capacidad y calidad productiva de los sujetos.
- La economía de la educación concibe al desarrollo económico de un pueblo, como un proceso generalizado de acumulación de capital físico y humano, donde la educación tiene un lugar muy importante, precisamente en la conformación del capital humano.
- Se apuesta por un proceso educativo que favorece la productividad económica, pues la inversión en educación desarrolla en la población escolarizada destrezas cognitivas, que a su vez generan mayor productividad en los centros de empleo.
- Las decisiones personales de gastar e invertir recursos en educación, con el objetivo de aumentar el flujo de futuros ingresos. En este sentido la educación genera tasas de retorno mayores a las invertidas en educarse.
- Los sujetos tienen la capacidad y la oportunidad, de invertir en sí mismos e ir formando su propio “capital humano”, si así lo desean, finalmente esa libertad de elección es parte de las ventajas del capitalismo liberal.

Teoría de las competencias:

- la noción de competencia, implica necesariamente desarrollar una actividad, hacer uso de determinados saberes, pero sobretodo de procedimientos, puestos en práctica en

educación; donde el conocimiento se historisa, produce y socializa, para brindar elementos que permitan a los sujetos la toma de conciencia de su realidad, con miras a la búsqueda de transformaciones sociales, políticas y económicas, que conlleven a una sociedad más justa y democrática.

- De este modo las instituciones escolares son vistas como espacios de lucha y resistencia entre fuerzas de poder ideológicas y culturales por la dominación; es decir, desde la visión de la pedagogía crítica, la escuela no es un espacio neutral, encapsulado y ajeno a conflictos por el poder, por el contrario, “los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver la escuela como una empresa resueltamente política y cultural.
- La pedagogía desde esta visión trata de rescatar las vivencias empíricas y su aporte a los procesos pedagógicos.
- La acción educativa debe buscar, según las bases de la teoría de la liberación, dignificar, democratizar, pero sobre todo humanizar las relaciones sociales; en este sentido educar no es una mera transmisión de conocimientos verticales y estáticos, sino la creación de una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubran a sí mismos y aprendan a tomar conciencia del mundo en el que viven e interactúan.
- La educación superior, entonces, debería estar orientada hacia la resolución de necesidades sociales sobre todo de los grupos humanos menos desfavorecidos.

<p>conjunción con capacidades, habilidades o destrezas para realizar una actividad académica o profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los niveles superiores, sobre todo en los ámbitos de la educación tecnológica, parece imponerse una educación en y para el sector productivo, donde la capacitación competencias laborales específicas y/o profesionales se imponen en el anclaje del vínculo escuela-empresa. • La competencia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a los trabajadores en la sociedad de la información. 	<p>Teoría de la educación como bien social:</p> <p>El desarrollo desde esta perspectiva se puede comprender desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Económico: al encauzar a la población hacia el acceso de mejores niveles de vida. • Social: al avanzar en la conformación de grupos integrados y organizados, que constituyan una sociedad comunicada y solidaria. • Cultural: al generar principios y valores que dé la posibilidad a los pueblos de decidir metas. • Político: al lograr un avance significativo en la participación de los mecanismos de toma decisiones, legitimando la voluntad e intereses de la mayoría.
--	---

Fuente: (Ramírez & Lechuga, 2006)

Es así como, se resume la lógica del pensamiento neoliberal, donde ambas construcciones teóricas; la teoría del capital humano y la teoría de las competencias, sustentan una visión similar de los propósitos del proceso educativo, ya que éstos fomentan una orientación de la política educativa acorde a las necesidades del sistema económico (primero nacional, actualmente global), a los intereses del mercado empresarial y la industria. De esta manera, desde las políticas públicas neoliberales se planea “dotar” de educación a las personas conforme a las necesidades del sector productivo; y si éste requiere, preferentemente, personal con habilidades y competencias básicas y en menor escala, personal técnico capacitado.

Estas políticas, son elementos indispensables para acceder a la calidad educativa, en pocas palabras, la vinculación de la educación a los sectores productivos. La visión de la pedagogía crítica es profundamente humanizadora, donde el hombre, su contexto, historia, reflexiones y acciones buscan que el sujeto se construya como persona, para transformar el mundo y sus relaciones económicas, políticas y sociales. En esta visión, se retoma lo valioso de las conjeturas precedentes (cambio en los valores y cambio en las relaciones de producción) a fin de lograr la anhelada transformación social con fundamento la educación para el auténtico desarrollo de la sociedad. En definitiva, pedagogía crítica, es una postura que pretende ir en contra de los postulados donde la escuela aparece como una membrana del paradigma tecnocrático empresarial, administrado según los principios de la gestión empresarial: el modelo comercial de la educación.

Así las cosas, queda por preguntar ¿Qué tipo de educación queremos y estamos ofreciendo? De acuerdo con Moreno (2010), podemos responder que, enfocando la mirada en la NTC 5580, la educación de nuestro país sigue las tendencias educativas del nuevo milenio, donde las competencias y las formas de evaluación en el dominio de la segunda lengua se adecuan al modelo estandarizado propio de las políticas globales y neoliberales, que están produciendo cambios en la organización del trabajo académico. Desde un acercamiento más crítico a esta norma, se puede decir que los requisitos consignados allí, van más de la mano con un modelo de gestión empresarial, que al desarrollo completo y complejo de marcos pedagógicos centrados en los procesos de enseñanza- aprendizaje que puedan abarcarse dentro de estos centros de formación

3.4 Consideración didáctica:

3.4.1 La figura del docente desde el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo

En concordancia con lo anterior, los aportes desde la pedagogía crítica, nos remiten a ver el docente como aquel que genera en las aulas de clase, reflexión y por supuesto, un interés porque sus estudiantes puedan desarrollar su imaginación, conocimiento e interacción con su propio entorno. En ese sentido, “el ejercitar el pensamiento crítico en los estudiantes, involucra que los mismos puedan meditar frente a las experiencias vividas y no sólo eso, sino también, sean aquellos que cuestionen, duden y tengan el deseo de cambio” (Aburto, 2008, p. 7). Para ello, es importante comprender que el docente debe presentarse como una guía que facilite distintas herramientas y situaciones las cuales favorezcan los ambientes de aprendizaje, dejando de lado la figura impositiva colonizadora del conocimiento, sino mejor, verse éste como un recurso y apoyo para construir estos procesos con los estudiantes.

Como se ha venido trabajando en la presente investigación, es interés el exponer la pertinencia de los exámenes que actualmente se aplican a los profesores de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta el enfoque pedagógico el cual ya se ha desarrollado. Tal como lo plantea el MEN, las pruebas realizadas a los docentes son vistas como una forma y necesidad de “medir” competencias y habilidades, ahora bien, más allá de poder observar los resultados por este procedimiento, es importante analizar qué y quiénes son los responsables de valorizar o desvalorizar el conocimiento del docente, además de ello preguntarse bajo que valores y/o prejuicios se está inmerso al momento de realizar dichas evaluaciones, hasta qué punto de presión puede estar un maestro para no poder obtener “el puntaje esperado”.

Recordemos, que la calidad del docente finalmente se evidencia en el espacio pedagógico donde se desenvuelva y eso no está mediatizado porque éste se encuentre todo el tiempo medido por un papel, ahora ¿En realidad es cierto que la evaluación mide las capacidades y/o conocimientos de los docentes o solamente los orienta a una simple observación en términos cuantitativos y económicos?

Es indispensable así, revisar bajo qué condiciones y qué nivel de sometimiento pueden estar desarrollándose en estas pruebas y si es plausible decir que son contextuales, cuando finalmente se ven estas como impositivas, pues “al elegir un examen internacional, el profesor debería elegir el que menos prejuicios culturales tenga e incluso llegar a crear un examen propio para las instituciones teniendo en cuenta esos factores culturales” (Montenegro, 2011, p. 22).

Es por ello que, para el correspondiente análisis de este documento con lo que respecta a la figura del docente, debe ser desde el Aprendizaje Significativo el que permita la co-construcción de saberes a través de la experiencia, la posibilidad de encontrar en la evaluación docente de lenguas la real interacción con el espacio pedagógico, cuya orientación reflexiva se encuentre con y desde los otros, es decir, donde se puedan observar sus capacidades, habilidades comunicativas y lingüísticas, sus realidades desde su quehacer específico, tal como lo sugiere Ausubel (1983) la experiencia humana no sólo implica pensamientos y aspectos cognitivos, sino también una relación afectiva con el medio y con los demás agentes implícitos en el proceso.

Lo que lleva a examinar que, indudablemente, es necesaria una transformación a la visión técnico instrumental de la figura docente subyacente en las políticas educativas actuales; quizá sea preciso abogar por un sentido donde la intelectualidad, el profesionalismo y la praxis pedagógica sean las bases para la configuración de una figura, nacida desde la relación misma entre pensamiento y acción que implica, de una u otra manera, la profesión docente. De esta forma, es conveniente replantear las prácticas evaluativas, intentado aterrizar las exigencias políticas de estas mismas hacia la estimulación de la capacidad crítica, reflexiva y, por ende, intelectual que implica el papel del profesor en la sociedad; pues como bien lo recuerda Giroux (1997):

Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. (p. 64).

Siendo esto así, la evaluación puede ser aquella que permita al maestro enriquecer y mostrar a través de sus competencias, la experiencia y saberes dentro de un contexto real y pedagógico. Se trata de reestructurar la concepción de la evaluación de la praxis pedagógica, comprendiendo que las estrategias de evaluación deberían tender al desarrollo profesional como parte del mejoramiento del maestro, y por ende, de la institución educativa; una perspectiva de la evaluación que, en palabras de Díaz (2004) libere de la intimidación y “pérdida de autonomía de las tendencias anteriores y su actuación en los procesos evaluativos incentiva la colaboración y la sinceridad, al tratarse de la búsqueda del bien común institucional”.

4 Capítulo 4: Proceso investigativo

4.1 Enfoque de investigación

La presente investigación sobre la pertinencia de los exámenes internacionales en los institutos de formación para el trabajo y el desarrollo humano, se adecua a los planteamientos del paradigma cualitativo. Según Martínez (1999) este paradigma surge como una alternativa a la visión racionalista, al ofrecer una percepción a profundidad de la vida social intentando dar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorgan a cada situación en las que se hallan. Para Vasilachis (2006) este enfoque investigativo es pragmático, interpretativo y está asentado en la experiencia cotidiana de las personas; su finalidad es buscar una reflexión desde la praxis, dado que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino por significados e interpretaciones elaboradas por el sujeto a través de una interacción con los demás y con su contexto. De ahí que, la investigación se inscriba a este paradigma por dos razones: primero, porque sus objetivos son evidenciar y comprender situaciones y perspectivas propias de la interacción social, específicamente, las posturas y opiniones sobre la pertinencia de la aplicación de exámenes internacionales dentro del contexto educativo dado. Segundo, porque implicó una rigurosa descripción contextual del hecho a investigar, una recogida sistemática de información que permitió el análisis, la interpretación, la valoración del problema en cuestión: ocuparse de indagar la forma como las personas, en este caso docentes, comprenden, dan valor y significado a lo educativo.

4.2 Tipo de investigación

De acuerdo al paradigma cualitativo, existen diversas estrategias que orientan de manera específica, el camino metodológico a seguir durante el desarrollo de la investigación; dentro de estas, se encuentra el estudio de caso, como aquel que se caracteriza por estar centrado en las c de una unidad poblacional, con el propósito de analizar profundamente algún aspecto de esta, reflejado así en el interés de un problema empírico más amplio que el caso particular puede iluminar.

En este tipo de investigación , cuya pretensión está por fuera de la generalización, se acude a comprender los acontecimientos tal y como lo conciben los participantes, permitiendo al investigador/a interrelacionarse de manera directa con el contexto y las situaciones, en los cuales está presente su propósito de investigación (Begoña, 1992). Es decir, implica que investigador esté inmerso en el campo de estudio de las múltiples realidades, conozca desde adentro la trama del problema de estudio, en pocas palabras, que sea parte del panorama natural de su investigación.

Es en los presupuestos del estudio de casos donde se perfila una investigación interesada en comprender las acciones- significados a partir de los hechos observados sin especificación o categorización teórica previa; por lo cual, está dirigido más a la comprensión de los fenómenos que en la explicación de los mismos. De acuerdo con Neiman & Quaranta (2006) los estudios de casos tienden a estar focalizados “en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p. 218),

por lo que inicia desde un abordaje de lo específico priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización. (ibíd. 2009);

Aunado a esto, este trabajo pretende reunir datos a partir de diferentes elementos como los son apartados del Sistema Integral de Gestión del INCAP con respecto a la evaluación docente, además de contar con entrevistas semi-estructuradas, encuestas tipo Likert, diarios de campo y videos, lo cual permite revisar desde múltiples perspectivas la información concerniente y realizar un análisis que entregue resultados fiables, logrando así, una mirada más amplia acerca del objeto de estudio.

En concordancia, para Munarriz (1992), la metodología empleada dentro de este enfoque es ecléctica, donde lo importante es “la utilización de métodos y técnicas diferentes en la recogida y análisis tanto para la comprensión como, muy especialmente, para la confiabilidad de la investigación” (p.105). De ahí que, sea haga propicio la utilización técnica de validación, como una posibilidad de contrastar los análisis realizados a partir de diferentes instrumentos en la recolección de la información.

4.3 Diseño de investigación

- **Población:** el trabajo se llevó a cabo con 5 formadores de planta, quienes contaban con más de tres años en la institución (de un grupo total de 9 formadores); además de contar con la colaboración del coordinador de la sede de chapinero del Instituto Colombiano de Aprendizaje. Es importante resaltar que la institución solo permitió el llevar a cabo esta investigación con estos seis participantes de la sede ya mencionada, debido que estos

docentes y coordinador eran las únicas personas que en la institución ya habían presentado exámenes internacionales como el TOEFL, o el IELTS.

➤ **Desarrollo de la investigación**⁸: fue realizado a través de las siguientes etapas:

1. **Indagación documental:** se realizó una búsqueda sobre el tema propuesto, estudiando los textos escritos publicados por fuentes oficiales, internacionales y nacionales, sobre política de la educación, marcos normativos y referentes teóricos en torno a los exámenes, la evaluación y los requisitos de calidad en la enseñanza de la segunda lengua inglés.
2. **Análisis de contenido:** a partir de los textos recogidos se realizó un análisis del contenido con el fin de describir y analizar la información relacionada con el problema de investigación; además de comprender procesos organizacionales y así, ampliar la perspectiva del escenario a estudiar.
3. **Aplicación de los instrumentos de investigación- recolección de la información:** la propuesta investigativa se segmentó en 2 momentos año 2011 y año 2013, cuyo fin buscaba hacer un seguimiento a las pruebas internacionales dada su caducidad:

⁸ El desarrollo de esta investigación, comenzó a finales del mes de agosto del año 2012, puesto que para esta fecha, ocho (6) de los catorce (14) formadores recibieron el resultado de los exámenes internacionales que habían presentado a lo largo del mes de junio. Es importante mencionar que el resto de docentes no fue incluido, teniendo en cuenta, que ellos se encontraban en proceso de presentación de la prueba internacional.

- *Primer momento año 2011:* se tomaron 5 docentes y 1 coordinador que presentaron el examen internacional TOEFL de carácter obligatorio, como exigencia de la NTC 5880 hacia la institución; con ellos y ellas se aplicó una entrevista semi estructurada.

- *Segundo momento año 2013:* con la misma población, quienes por exigencias de la institución presentaron el examen internacional Oxford Online Placement Test (OOPT), se realizó un cuestionario tipo Likert. A su vez se llevó a cabo una entrevista con el coordinador del programa, con el fin de conocer su apreciación, como jefe de área, en relación con estas las pruebas internacionales presentadas y su incidencia en el desempeño laboral de los docentes.

4.4 Herramientas para la recolección de la información

Para la recolección de la información, se optó por la relación de diferentes técnicas o métodos, que de manera combinada, permitieron dar una visión más completa de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la respetabilidad de los hallazgos de la observación (Okuda & Gómez, 2005). Por tanto, con el fin de conservar la confiabilidad de la información recogida se tomaron en cuenta las siguientes herramientas de investigación:

- **Entrevistas semi estructuradas:** es aquella entrevista en la cual las preguntas no estandarizadas, sino que se alternan las preguntas estructuradas con preguntas espontáneas. Según Martínez (1999) esta forma de entrevista permite profundizar en las respuestas, en búsqueda de características específicas de acuerdo al problema de investigación. Su intención está focalizada en ir obteniendo información precisa, bajo un

modelo de conversación que reposa exclusivamente en lo relatado por el entrevistado. (Ver imagen 1).

- **Encuesta estructurada tipo Likert:** son aquellas encuestas que incitan a responder en forma breve y específica las preguntas formuladas. A diferencia de las preguntas abiertas, existe una correspondencia directa entre pregunta y respuesta, o sea la respuesta es tabulada o evaluada sólo en relación con la pregunta. De manera específica, el tipo de encuesta realizada en la presente investigación, está categorizado en la escala de Likert porque permite medir las actitudes y el grado de conformidad del encuestado respecto a la pregunta que se realiza.

Para ello, se intenta matizar las opiniones de las personas teniendo en cuenta el uso de opciones previamente enumeradas, como: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4), De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo. (Ver imagen 2).

- **Diario de Campo:** teniendo en cuenta como lo manifiesta Martínez (2007) es una herramienta descriptiva la cual consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). A su vez, también hace un énfasis decantando que no debemos simplemente caer en contar que objetos hay en lugar, como están ubicados dichos objetos y qué características tiene el

lugar, sino que al contrario, debemos describir con sentido de investigación ese lugar respondiéndonos qué relación tiene éste con la situación objeto de estudio.

- **Videos:** Tal como lo manifiesta García (2008), permiten el seguimiento al objeto de estudio, dándole la oportunidad de observar y comprender actividades, así como obtener información adicional acerca de comportamientos y hechos que de otra manera no serían posibles de obtener, en los cuales se puede evidenciar factores ambientales, anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de la investigación.

- **Sistema Integral de Gestión (INCAP)** por último y no menos relevante se toma el sistema integral de gestión del Instituto Colombiano de Aprendizaje (el cual se encuentra en la página web de la institución) herramienta de investigación, a partir de sus políticas internas enmarcadas a la evaluación del formador y la norma NTC 5580. Dentro de los apartados de dicho sistema se tomaron como referentes el Reglamento Interno del Trabajo, el cual manifiesta las condiciones para la contratación del docente, a su vez, también se abordó el Manual de Políticas Generales en relación a la evaluación de desempeño, además de analizar el Manual Descriptivo de Funciones, donde se describe el cargo formador del área de inglés. Para finalizar se tomó el formato FTCH-020 el cual está relacionado con la evaluación de desempeño de los formadores (Ver imagen 3).



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Grupo de Investigación
EVALUÁNDO NOS
 Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación

INSTRUMENTO No 2

Entrevista semiestructura docente orientada al levantamiento y caracterización de la información del proyecto *Investigación Estándares de alta calidad en la (NTC) Norma Técnica de Calidad 5580 Colombiana: encuentros y desencuentros desde la evaluación y su incidencia laboral en los docentes del área de Inglés lengua extranjera de instituciones para el trabajo y desarrollo humano de alta calidad.*

1. ¿Conoce usted sobre las pruebas estandarizadas de suficiencia en el idioma inglés? si
2. ¿Dentro de las pruebas estandarizadas en la lengua inglesa cual usted conoce? Ielts, toelf, ket, pet, etc
3. ¿Ha presentado alguna prueba de suficiencia de lengua extranjera? si
4. ¿Qué competencias y habilidades comunicativas son evaluadas en las pruebas que usted ha mencionado? Writing, Reading, listening, speaking
5. ¿Conoce usted la Norma Técnica de Calidad 5580 por el ICONTEC - Colombia en relación a la evaluación de docentes asociados en la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano de alta Calidad en el área de idiomas? si
6. ¿Desde la institución donde usted labora, como es evaluado su labor su desempeño como docente? ¿Es tenida en cuenta la NTC 5580 para la misma? La evaluación es relacionada con el desempeño realizado teniendo en cuenta las funciones establecidas por la institución pero no se tiene en cuenta la norma NTC|5580
7. ¿Considera que en relación a los puntos 4 y 5 de este instrumento, existe una articulación coherente para la evaluación docente en lengua extranjera enmarcada desde el contexto colombiano? Considero que no
8. ¿Desde su conocimiento como docente en lengua extranjera, que evaluación debería ser pertinente para retroalimentar y potencializar su quehacer profesional en la institución donde labora? Debería ser una evaluación que permita mejorar el proceso de enseñanza y en alguna medida el dominio de la segunda lengua
9. ¿Considera debe ser evaluado desde la norma NTC 5580 en su desempeño laboral?
 No porque si uno ya cuenta con una certificación relacionada con la suficiencia del manejo de un segundo idioma no sería necesario

Pregunta opcional

10. Si usted fue evaluado bajo la NTC 5580 ¿considera ha sido importante la misma para la reflexión de su quehacer profesional, además de la mejora continua de su condiciones laborales (cualificación docente, remuneración económica, reconocimiento y motivación personal)?

Imagen 1 Formato entrevista docentes INCAP



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Grupo de Investigación
EVALUÁNDO NOS
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación


Instrumento número 1

Entrevista estructurada tipo LIKERT orientada al levantamiento y caracterización de la información del proyecto de investigación *estándares de alta calidad en la norma técnica de calidad (NTC) 5580 colombiana: encuentros y desencuentros desde la evaluación y su incidencia laboral en los docentes del área de inglés lengua extranjera de instituciones para el trabajo y desarrollo humano de alta calidad.*

Responda de la manera más honesta marcando una X en la casilla que para usted corresponde las siguientes preguntas, las cuales se encuentran enumeradas de esta manera: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4), De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

	PREGUNTAS	5	4	3	2	1
a.	¿Considera usted como profesional en enseñanza de las lenguas, que su nivel de proeficiencia en lengua extranjera debe ser evaluado periódicamente?					
b.	¿Usted considera que pruebas internacionales en el idioma inglés como lo son el TOEFL o IELTS retroalimentan su nivel de inglés?					
c.	¿Usted considera que pruebas internacionales en el idioma inglés como lo son el TOEFL o IELTS lo retroalimentan y le permiten reflexionar sobre su enseñanza en el idioma extranjero?					
d.	¿Usted considera que como profesor de inglés lo más importante es su dominio de la lengua extranjera?					
e.	¿Considera usted que para la enseñanza de la lengua extranjera se debe priorizar la pedagogía y la didáctica sobre la disciplina?					
f.	¿Usted considera que las habilidades y el conocimiento profesional del profesor colombiano del idioma extranjero deber ser evaluado por estándares internacionales, como las pruebas ajustadas al MCER?					
g.	¿Usted considera que las habilidades y el conocimiento profesional del profesor colombiano del idioma extranjero deber ser evaluado con base a pruebas ajustadas a estándares nacionales?					
h.	Como docente de una institución para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas ¿Considera que la NTC 5580 se ajusta como mecanismo de evaluación y retroalimentación formativa y pertinente en su desempeño profesional y laboral?					
i.	Como docente de una institución para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas, a partir de la implementación de la NTC 5580 para su evaluación ¿Le ha retribuido beneficio en su cualificación docente, carrera docente institucional y/o retribución económica salarial?					
j.	10. Considera usted ¿Debería replantearse la NTC de una forma más ajustada					

a la profesión docente del profesor de Lengua Extranjera?					
Si tiene algún comentario u observación escríbalo en el siguiente espacio en blanco					

	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO FORMADORES						
	Código	FTCH-020	Versión	005	Fecha de Actualización	09-11-10	
RELACION DE CAMBIOS DE VERSION 004 A 005	Se modificó en su totalidad el formato						
Nombre del evaluado			Identificación				
Área			Cargo				
Nombre del evaluador			Cargo				
Fecha de aplicación	DD	MM	AA	Semestr e	A	B	
(*) Marque con X según corresponda (1) DEFICIENTE (2) REGULAR (3) BUENO (4) MUY BUENO (5) EXCELENTE							
No.	CRITERIOS	CALIFICACIÓN(*)					COMENTARIOS
1.	CAPACIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA	1	2	3	4	5	
1.1	El conocimiento del método y la estrategia pedagógica tiene una aplicación práctica en el desarrollo de las clases.						
1.2	El formador utiliza de manera apropiada material de ayuda para el desarrollo de los temas.						
1.3	El formador cumple en forma estricta el desarrollo de la sesión de clases, como lo contempla el manual de normas y procedimientos académicos de la Institución.						
2.	TRABAJO EN EQUIPO	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
2.1	Facilita la comunicación y análisis de ideas, alternando el intercambio para mejorar el trabajo a realizar.						
2.2	Como integrante de equipo tiene la capacidad y disposición de contribuir con las metas y objetivos trazados.						

2.3	No presenta conflictos cuando se realizan tareas conjuntamente con compañeros de trabajo.						
2.4	Cuando se le solicita apoya activamente en la solución de situaciones que se presentan en las demás áreas.						
2.5	Su prioridad es el éxito de los resultados de su equipo.						
3.	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
3.1	La presentación y el contenido de las carpetas con su respectivo diligenciamiento están acorde con el lineamiento del manual de normas y procedimientos académicos.						
3.2	Demuestra iniciativa organizando actividades extracurriculares con la aprobación de la rectoría.						
3.3	El formador mantiene la coordinación con el área en el desarrollo de las unidades del curso. De acuerdo a los lineamientos del proyecto pedagógico institucional.						
4.	COMUNICACIÓN	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
4.1	Expresa de manera clara y comprensible las ideas y opiniones						
4.2	Escucha activamente, para facilitar la comunicación interpersonal entre los integrantes del equipo de trabajo.						
4.3	Escucha y valora las necesidades del estudiante y sus compañeros de trabajo						
4.4	Siempre se asegura de que lo que quiere informar sea entendido						
4.5	Constantemente retroalimenta la ejecución de sus estudiantes.						
5.	CAPACIDAD PARA APRENDER A SUPERARSE	1	2	3	4	5	COMENTARIOS

5.1	El formador demuestra interés para mantenerse actualizado, adquiriendo nuevos conocimientos en temas específicos de su profesión con el propósito de mejorar su labor.						
5.2	El formador evidencia un conocimiento claro y preciso de los aspectos académicos, contemplados en el manual de normas y procedimientos académicos de la Institución.						
6.	CAPACIDAD PARA DIRIGIR	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
6.1	El formador demuestra interés y preocupación para que sus estudiantes implementen y practiquen los conocimientos adquiridos en clases. (prácticas en equipo, visitas guiadas y talleres)						
6.2	El formador incentiva y motiva a los estudiantes, para que adquieran y utilicen los módulos guías.						
6.4	El formador tiene la habilidad de dirigir a sus estudiantes hacia los objetivos específicos de la clase.						
7.	ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
7.1	El formador demuestra puntualidad para el inicio de las clases y otras actividades programadas por el área.						
7.2	El formador crea un clima adecuado que incentiva al estudiante a la puntualidad y el cumplimiento.						
7.3	Presenta a tiempo al coordinador de área los informes requeridos por la rectoría (Acta de reuniones, proyectos).						
8.	RELACIONES INTERPERSONALES	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
8.1	El formador mantiene buenas relaciones interpersonales con los demás integrantes del área.						
8.2	Se esmera por integrar a sus						

	compañeros de trabajo para mejorar el ambiente laboral.						
8.3	El formador mantiene buenas relaciones laborales con los demás integrantes del área.						
8.4	El formador mantiene buenas relaciones con sus estudiantes (trato, respeto y amabilidad).						
8.5	El formador participa activamente y con buena disposición en las diferentes reuniones sociales programadas por la regional.						
9.	MANTENIMIENTO Y CUIDADO DE ELEMENTOS Y EQUIPOS	1	2	3	4	5	COMENTARIOS
9.1	El formador es ordenado y cuidadoso con los materiales, equipos y elementos entregados bajo su responsabilidad.						
9.2	El formador se preocupa por crear en sus estudiantes hábitos de higiene, cuidado, buen mantenimiento a equipos, elementos y planta física de la institución.						
Promedio – Capacidad Técnico Pedagógica							
Promedio - Trabajo en equipo							
Promedio – Planeación y Organización del Trabajo							
Promedio – Comunicación							
Promedio – Capacidad para aprender a superarse							
Promedio – Capacidad para dirigir							
Promedio – Asistencia y puntualidad							
Promedio – Relaciones interpersonales							
Promedio – Mantenimiento y cuidado de equipos							
PROMEDIO TOTAL							

Imagen 3 Formato evaluación de desempeño de formadores

4.5 Análisis de la información:

A continuación, se presenta el análisis de la información recogida durante los encuentros con los 6 docentes del Instituto Colombiano de Aprendizaje INCAP. Este análisis se bifurca en dos momentos: un primer momento, muestra el análisis de los resultados de la encuesta desarrollada para la obtención de las opiniones por medio de la escala Likert. Si bien, el tratamiento de este tipo de herramienta implica un análisis estadístico para amplias muestras, variables cuantitativas o con frecuencia de variables de diversos niveles de medición; hay que aclarar, con Vasilachis (2009), que para la presente investigación, dada la flexibilidad de los métodos cualitativos, se hace posible utilizar herramientas estructuradas para la obtención de información que luego será analizada de forma libre e inductiva.

A partir de ahí, teniendo en cuenta el reducido número de sujetos participantes (como una limitación por parte de la institución como ya fue mencionado), se realizó un conteo estadístico simple en busca del nivel de acuerdo y de importancia atribuidos a cada uno de los ítems, en las consideraciones y opiniones de cada docente, para lo cual, se tomó la tendencia que más se repite dentro de cada respuestas (Ver tabla). De ahí, se parte para la descripción, análisis e interpretación de las preguntas, en un intento por captar, reflexivamente, el sentido de la opinión atendiendo a la perspectiva que brinda cada respuesta.

La información obtenida, nos dará un panorama de las perspectivas de los docentes acerca de la pertinencia en la aplicación de exámenes internacionales para su labor pedagógica dentro de institutos para el trabajo y el desarrollo humano; panorama que se corroborará mediante la otra parte de este análisis.

Tabla 6 Análisis 6 encuestas tipo Likert.

NIVELES LIKERT PREGUNTA	1) Totalmente en desacuerdo	2) En desacuerdo	3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4) De acuerdo	5) Totalmente de acuerdo
1. ¿Considera usted como profesional en enseñanza de las lenguas, que su nivel de proeficiencia en lengua extranjera debe ser evaluado periódicamente?				3	3
2. ¿Usted considera que pruebas internacionales en el idioma inglés como lo son el TOEFL o IELTS retroalimentan su nivel de inglés?			4	1	1
3. ¿Usted considera que pruebas internacionales en el idioma inglés como lo son el TOEFL o IELTS lo retroalimentan y le permiten reflexionar sobre su enseñanza en el idioma extranjero?	6				
4. ¿Usted considera que como profesor de inglés lo más importante es su dominio de la lengua extranjera?	1	2	3		
5. ¿Considera usted que para la enseñanza de la lengua extranjera se debe priorizar la pedagogía y la didáctica sobre la disciplina?				2	4
6. ¿Usted considera que las habilidades y el conocimiento profesional del profesor colombiano del idioma extranjero deber ser evaluado por estándares internacionales, como las pruebas ajustadas al MCER?	3	1	1	1	
7. ¿Usted considera que las habilidades y el conocimiento profesional del profesor					

colombiano del idioma extranjero deber ser evaluado con base a pruebas ajustadas a estándares nacionales?				1	5
8. Como docente de una institución para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas ¿Considera que la NTC 5580 se ajusta como mecanismo de evaluación y retroalimentación formativa y pertinente en su desempeño profesional y laboral?	4	2			
9. Como docente de una institución para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas, a partir de la implementación de la NTC 5580 para su evaluación ¿Le ha retribuido beneficio en su cualificación docente, carrera docente institucional y/o retribución económica salarial?	6				
10. Considera usted ¿Debería replantearse la NTC de una forma más ajustada a la profesión docente del profesor de Lengua Extranjera?	5				

La tendencia de las respuestas en el ítem número 1 permite ver que los 6 docentes están de acuerdo con que su nivel de proeficiencia en lengua extranjera se evaluado periódicamente. Sin embargo, la tendencia del ítem número 3 evidencia como los docentes están totalmente en desacuerdo con que ese nivel de proeficiencia esté materializado en los resultados de exámenes como el TOEFL o IELTS; dado que, evidentemente, estos impiden una retroalimentación y reflexión sobre su desempeño docente, tal y como se muestra en el ítem número 2.

Con respecto al ítem número 5, la totalidad de los docentes encuestados está de acuerdo en que para la enseñanza de la lengua extranjera se debe priorizar la pedagogía y la didáctica sobre la disciplina; esto respaldado por la tendencia de la pregunta 4, donde la mitad de la población está en desacuerdo con que se priorice el dominio de la lengua por sobre las formas en que la enseñan o sus didácticas de clase.

En cuanto a las preguntas 6 y 7 los docentes interpretan que las pruebas si son referentes para las personas que utilizan el inglés como segunda lengua, pero que estas ellas, en tato miden las habilidades y el conocimiento profesional del profesor colombiano del idioma extranjero, deben estar adaptadas a estándares nacionales y no a internacionales, como es el caso de los exámenes ajustados desde al MCER.

La pregunta número 8 y 9, deja ver que como docente de una institución para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas, la mayoría está totalmente en desacuerdo al considerar que la NTC 5580 se ajusta como mecanismo de evaluación y retroalimentación formativa y pertinente en su desempeño profesional y laboral.

5 Capítulo 5: Resultados y discusiones

El siguiente paso que se situó en ésta investigación se compone del análisis dentro del proceso de comprensión e interpretación de las entrevistas realizadas, pretendiendo dibujar los encuentros y desencuentros de la evaluación y su incidencia en docentes de inglés de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano. Teniendo en cuenta que, como lo señala Neiman & Quaranta (2006), el análisis de la información procede a través de “instancias de interpretación directa o de construcción de categorías, a partir de procesos de agregación, así como también estableciendo correspondencias o definiendo patrones o modelos” (p.220).

Así, partiendo de la indagación y la información recogida en el panorama investigativo, se llevó a cabo una relación de información tomadas a partir de las entrevistas recogidas, el análisis de las encuestas, los diarios de campos, los referentes teóricos trabajados, la información de las políticas institucionales en torno a la evaluación docente y los videos; de lo cual dependió, naturalmente, el propósito de la investigación, puesto que de toda esta información se requirió para alcanzar los objetivos propuestos, la comprobación de hipótesis, comprobar las hipótesis y resolver la pregunta problema, lo cual guió la información a los resultados y las posibles discusiones que disponía la investigación.

Por lo anterior, se construyeron las siguientes categorías de análisis, las cuales, se comprenden desde las incidencias, encuentros y desencuentros, en correspondencia con la NTC 5580 y una posible caracterización de la NTC. Es así como, se ponen en consideración las

categorías de: competencias, desempeño docente, calidad, evaluación, pertinencia pedagógica, pertinencia disciplinaria y pertinencia contextual.

5.1 NTC 5580 y su incidencia en la evaluación de docentes de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.

Con lo que respecta a la NTC 5580, los docentes de lenguas en su proceso de calidad, deben ser aquellos que a través de sus competencias, puedan entrar a participar de manera cualificada, no sólo a nivel intelectual en su desempeño docente, sino también productivo, teniendo en cuenta lo propuesto desde el MEN y el MCER. A este propósito, la NTC 5580 tiene como objetivo establecer los requisitos de calidad de programas de formación para el trabajo en el área de idiomas, acorde con la legislación vigente, de donde parte para orientar a los institutos hacia la consecución de la tan anhelada calidad educativa, por lo que: “(...) se mide al docente por medio de estándares enmarcados en políticas neoliberales que se relacionan al tema de la calidad” (Entrevista a docente).

Es así como, al hacer una lectura poco más profunda del sentido “calidad”, en la instauración de un marco socio normativo que va de la mano con las políticas económicas del neoliberalismo, podemos decir que los significados están íntimamente relacionados, de acuerdo con Díaz (2010), a “medidores (estándares) de desempeño, eficiencia, resultado y competencias (recursos humanos con ciertas destrezas y plusvalía en lo invertido) (p.6)”; afirmado esto en la misma construcción discursiva de la norma, cuyos requisitos son mediables por el grado de eficacia,

eficiencia y efectividad, en el impacto de la gestión y en el logro de los resultados planificados del producto educativo (NTC). Así las cosas, en opinión de los docentes es evidente que:

La norma no permite hacer una reflexión sobre mi quehacer como docente, solo me pide pasar un instrumento estandarizado con un nivel C1. Y a su vez, de obtener esta cualificación, esta no conlleva a ninguna mejora salarial ni una mejora en mi calidad de vida. (Entrevista a docente).

Pareciera ser que en esa medida, es factible ser competente siempre y cuando haya una evaluación bajo determinados diseños que lo demuestre en términos de producción, sobre todo, cuando las mismas pruebas que diseña el ICFES para el área de inglés, se rigen por el MCER. Siendo esto así ¿qué papel tiene el contexto en las pruebas que se les aplica a los docentes de lenguas extranjeras? En apariencia su única función es regular, controlar, observar, levantar índices y extraer resultados del Sistema Escolar, diseñando instrumentos de aplicación, ponderación y evaluación, sujetos a una misma concepción: la calidad (Díaz, 2004).

Para ilustrar mejor, en las entrevistas realizadas a los compañeros del INCAP, a la siguiente pregunta: *¿existe una articulación coherente para la evaluación docente en lengua extranjera enmarcada desde el contexto colombiano?* un docente comentó que:

No, realmente. La verdad las personas encargadas de emanar dichas normas, aunque aseguran tener en cuenta los criterios y señalamientos de instituciones de enseñanza reconocidas, es evidente que se desconocen criterios como las Licenciaturas, Maestrías y otros estudios que realmente empoderan a una persona en relación a la enseñanza de idiomas. Evidencia de ello, es que se hace mayor énfasis al nivel ideal de lengua que los docentes deben tener (C1-MCE, 2001) y el número de docentes con dicho nivel.

Desconociendo por completo la preparación pedagógica para la enseñanza de idiomas. Igualmente el número de horas para la instrucción del idioma en cuanto a los niveles NO ES REALISTA por cuanto LA MAYORIA de los estudiantes terminan sus cursos de idiomas y no alcanzan ni siquiera un nivel de pro eficiencia A2 en el idioma. Lo cual quiere decir que responde a una necesidades del mercado pero que difícil y realmente se pueden alcanzar siendo las mismas idealista e inalcanzables en dichos cortos y mal estructurados tiempos. (Entrevista a docente).

Lo anterior, sugiere desde la propia experiencia del maestro, prevalece una inconformidad por estas maneras de evaluar como lo indica la persona entrevistada, se encuentran alejadas del contexto pedagógico en el cual se forma el docente. En ese sentido ¿cómo podría hablarse de calidad? ¿Calidad en términos intelectuales o tan sólo en términos productivos? Calidad, en el modo que dispone la norma, materializado en el nivel de competencias adquiridas por los docentes y sus estudiantes: “la competencia se demuestra a través de los desempeños de una persona, los cuales son observables y medibles y, por tanto, evaluables” (NTC, p. 3). Por ello, en la entrevista también surgió la siguiente interrogante: *Si usted fue evaluado bajo la NTC 5580 ¿ha sido importante la misma para la reflexión de su quehacer profesional, además de la mejora continua de su condiciones laborales (cualificación docente, remuneración económica, reconocimiento y motivación personal)?*

Definitivamente no. La labor docente bajo estas normas permite que las instituciones denigren la labor docente. No permiten la innovación, creación, ni experimentación por cuanto todo está “estructuralmente organizado” para que el docente enseñe *x* componente y no se salga de allí. Finalmente si el estudiante aprendió o no, no es lo importante. Lo importante es mantener al

estudiante y así sostener el negocio. En ese sentido, no hay motivación alguna para los docentes, las remuneraciones son las más bajas del mercado y finalmente no se interesa para nada por cualificar a sus docentes más que en el desarrollo instruccional de las unidades didácticas enmarcadas en dichas normas de competencias que sesgan la enseñanza y educación más allá de los contenidos. (Entrevista a docente)

Otras experiencias nos comentan que:

Esta norma se hace solo de forma punitiva, por lo cual no existe ninguna reflexión. En cuanto a nivel salarial, no se ve reflejado ninguna mejora en el tiempo que he trabajado en esta institución. (Entrevista a docente)

Creería que para evidenciar el dominio de lengua del docente las pruebas son una buena herramienta pues son pruebas para clasificar eso y nada más, no son pruebas que tengan que ver con el que hacer docente y su habilidad para enseñar. Las pruebas que existen para eso no estas diseñadas desde el modelo de educación colombiano. Miden un saber específico y no el hacer en el aula. (Entrevista a docente)

En esta misma línea algunos docentes consideran que la norma es pertinente, precisamente, por tratarse de una estrategia para la clasificación, la medición y la adquisición de competencias; propia de un modelo, que según Moreno (2010), se dirige hacía un solo formato educativo internacional unidireccional, bajo el predominio de la formación en competencias y capacidades técnico- racionales, instrumentales de destrezas y habilidades puestas al servicio de las estructuras socio económicas predominantes:

La norma es importante en cuanto a las exigencias del sector productivo pues ellos deciden que necesitan para sus empresas. Pero las instituciones no quieren pagar a los maestros por las exigencias de la norma. La preparación que necesitan los maestros para llegar a cumplir el perfil de la norma es bastante largo y en ocasiones costoso debido a los estudios requeridos y en ocasiones hasta requiere viajar, lo cual no es tenido en cuenta al momento de la contratación en cuanto a salario se refiere. (Entrevista a docente)

Por eso puede decirse que, con Ramírez & Lechuga (2006), en este tipo de formación para el trabajo y el desarrollo humano parece imponerse una dimensión pragmática de la educación en beneficio sector productivo, donde la capacitación más que formación en competencias laborales específicas y/o profesionales se imponen en el anclaje del vínculo escuela-empresa, dejando de lado la función social originaria integral de esas instituciones.

Todo lo anterior, es un llamado desde los docentes a replantear estas dinámicas evaluativas; pues son ellos y ellas, finalmente, los encargados de promover el pensamiento crítico en los estudiantes, además de ser los encargados de hacer de las aulas espacios de reflexión, crítica, cambio y lecturas del propio contexto en el cual se encuentran. Por lo que:

Debería realizarse [una evaluación] junto con otros pares académicos, revisar que es lo pertinente para preguntarle a un profesor, que es lo que un profesor debe enseñar y que es lo que debe saber para poder enseñar eso mismo, en una prueba internacional muchas veces solo se fija en lo que piden esas universidades de otros lados, pero no lo que uno llega a estudiar en nuestro campo social. (Entrevista a docente).

De ahí la necesidad, según lo indica Giroux (1997), que esta misma norma pueda ofrecer “una base teórica para examinar el desempeño de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos” (p. 64); pues como la mayoría⁹ de ellos y ellas mismas lo expresan, se requiere de:

Un tipo de evaluación formativa que promueva el mejoramiento de la praxis educativa y que no simplemente mida factores asociados a la misma y que finalmente no tienen un impacto positivo y o medible en términos de competencias en el uso de la lengua por parte de los y las estudiantes. (...) Una evaluación que permita identificar y potencializar aspectos didácticos, metodológicos, instruccionales directamente relacionados con la enseñanza-aprendizaje de un idioma. (Entrevista a docente)

Lo que lógicamente incluye que la calidad pedagógica, didáctica y educativa, intervengan de la mejor manera para que estos procesos sean satisfactorios, pero bajo esquemas de evaluación que, sin duda, puedan rescatar parte de la esencia lo que significa ser docente: académicos y profesionales activos, reflexivos, auto-reflexivos y propositivos; porque, finalmente, como lo expresa el pedagogo Álvarez Méndez (citado en Díaz, 2004): “se trata de evaluar para aprender, ésa es la cuestión; no de aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar para ser evaluado” (p.30).

5.2 Encuentros en la evaluación y su incidencia en docentes de inglés de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.

⁹ Esto en relación con las encuestas realizadas donde la totalidad de los docentes encuestados está de acuerdo en que para la enseñanza de la lengua extranjera se debe priorizar la pedagogía y la didáctica sobre la disciplina.

La incidencia de las formas evaluativas propuestas de la NTC 5580 puede verse reflejada en los encuentros entre lo dispuesto allí y lo experimentado por los docentes entrevistados, al estar evaluados por estos requisitos que, de una u otra forma, miden su desempeño, sus competencias y habilidades en el dominio de la lengua como parte de los procesos de la calidad para el instituto al que pertenecen. De esta forma, hay algunos puntos de encuentro que, en esta ocasión, serán puestos a consideración entre las diferentes perspectivas y su convergencia; uno de los cuales, es que los docentes tienen pleno conocimiento de las formas evaluativas a las que son sometidos:

Sí, definitivamente. Hay toda una organización enmarcada en dicha norma, la cual se puede apreciar desde el mismo momento en que se inicia el proceso de contratación de los docentes de Inglés. Por ejemplo, con certificaciones de pro eficiencia y conocimientos en el idioma. Capacitación constante en lo referente a la enseñanza con base en competencias. Las estructura curricular, las unidades didácticas, etc. Finalmente, hay una serie de evoluciones a lo largo de semestre académico para constatar que los docentes están actualizados, al tanto y siguiendo lo emanado pro dicha norma. (Entrevista coordinador).

Con lo anterior, es claro que los docentes tienen conocimiento de cada una de las competencias y habilidades específicas que son evaluadas desde la norma; por más que, según lechuga, el objetivo de este tipo de evaluación por competencias sea el instrumentalizar el mundo académico para encaminarlo hacía una dinámica productiva, técnica, especializada, formando en una conciencia intelectual que responda a mecanismos de globalización del conocimiento.

A este propósito, desde la NTC 5580 la evaluación, de manera general, se considera como un mecanismo que permite medir los resultados en términos de: los procesos de aprendizaje, en tanto que competencias adquiridas por los estudiantes; la autoevaluación; la evaluación por el jefe inmediato y los niveles de satisfacción. Por estas razones, los docentes opinan que, efectivamente, la institución donde laboran tiene priorizada lo planteado en dicha norma para la medición de su desempeño:

Sí, definitivamente. Hay toda una organización enmarcada en dicha norma, la cual se puede apreciar desde el mismo momento en que se inicia el proceso de contratación de los docentes de inglés. Por ejemplo, con certificaciones de pro eficiencia y conocimientos en el idioma. Capacitación constante en lo referente a la enseñanza con base en competencias. Las estructura curricular, las unidades didácticas, etc. Finalmente, hay una serie de evoluciones a lo largo de semestre académico para constatar que los docentes están actualizados, al tanto y siguiendo lo emanado por dicha norma (Entrevista a docente).

Por lo menos desde aquí, es posible vislumbrar que el INCAP sigue los requisitos planteados como parte de las condiciones dentro de los sistemas de gestión de calidad por el cual está certificado. Partiendo de ahí, la mayoría de los docentes entrevistados son conscientes de las condiciones a las cuales se someten al momento de ingresar, y permanecer en estos institutos; pues, es evidente que cada uno de ellos conoce las implicaciones de realizar su práctica allí:

En teoría se tiene en cuenta porque los profesores deben presentar una prueba de conocimiento al ingreso, cuando llegan a trabajar acá, y también con el tiempo se les exige una certificación en alguna de estas pruebas (Entrevista coordinador).

Uno de los aspectos que influyen dentro de la implementación de estas prácticas evaluativas en estos institutos, fue la efectividad, la cual se plantea como “la medida del impacto de la gestión tanto en el logro de los resultados planificados y el manejo de los recursos utilizados y disponibles” (ICONTEC & MEN, 2007, p. 4). De ahí que, el querer el reglamentar este tipo de dinámicas, se convierte en el sentido imperativo de la norma:

Sí, es de carácter imperativo para todos los formadores el saber sobre esta norma, teniendo en cuenta, que se nos hace una evaluación sobre el sistema integrado de gestión cada semestre y este es uno de los temas que atañe sobre nuestro programa. (Entrevista coordinador).

Es por ello que, se hace relevante señalar que los docentes antes de pertenecer al INCAP, sabían la normativa bajo la cual se rige la institución con la NTC. En ese sentido, surge la pregunta con lo que respecta a la pertinencia pedagógica como segunda categoría de análisis de dicha evaluación, donde se encontró por parte de una docente:

Si, considero que la norma tiene aspectos que mejorar pero estoy de acuerdo en cómo plantea la evaluación de los docentes, los aspectos que allí se contemplan hace que los docentes busquen la mejora y actualización de sus estrategias. (Entrevista a docente).

De acuerdo a esta apreciación, una de las posibilidades que ofrece el estar bajo estas normativas, es que permite al docente estar actualizado como parte de su quehacer docente, considerando de igual manera aspectos que pueden mejorarse de la norma. Esta actualización estaría, realmente, obedeciendo más a modelos pedagógicos- académicos de corte empresarial, basados en las competencias y sujeto a la evaluación y planeación externa (Moreno, 2010).

También, con lo anterior es importante recordar que, la evaluación es parte indispensable de todo proceso de aprendizaje, pero esta, debe tener en cuenta las condiciones pedagógicas y didácticas que hace parte del quehacer docente con relación a su contexto y que asimismo, ofrezca la posibilidad de mejora y actualización, como se sugirió en la entrevista anterior; sin embargo, ésta se ha entendido más desde una imposición como parte de una normatividad. Por tanto, es indispensable revisar bajo qué condiciones y qué nivel de sometimiento pueden estar desarrollándose en estas pruebas y si es plausible decir que son contextuales, cuando finalmente se ven estas como impositivas.

5.3 Desencuentros en la evaluación y su incidencia en docentes de inglés de alta calidad en instituciones para el trabajo y desarrollo humano.

Si bien, se reconoce la importancia de la evaluación, la inconformidad que se siente frente a la misma por los docentes del INCAP, fue fundamental para generar una serie de reflexiones con lo que respecta a la voz del profesional en lenguas extranjeras dentro de estas normativas y la preocupación por pensar en mejores propuestas evaluativas con el propósito de enriquecer y hacer más veraz estas pruebas a favor de la formación docente, puesto que:

La labor docente bajo estas normas permite que las instituciones denigren la labor docente. No permiten la innovación, creación, ni experimentación por cuanto todo está “estructuralmente organizado” para que el docente enseñe *x* componente y no se salga de allí. Finalmente si el estudiante aprendió o no, no es lo importante. Lo importante es mantener al estudiante y así sostener el negocio. En ese sentido, no hay motivación alguna para los docentes, las remuneraciones son las más bajas del mercado y finalmente no

se interesa para nada por cualificar a sus docentes más que en el desarrollo instruccional de las unidades didácticas enmarcadas en dichas normas de competencias que sesgan la enseñanza y educación más allá de los contenidos. (Entrevista a docente).

Uno de los desencuentros con la evaluación propuesta por la norma NTC 5580 para los docentes del INCAP, es que ésta se plantea desde un enfoque más productivo, dejando de lado aspectos como la misma innovación en los esquemas planteados, mostrando también un poco de hostilidad dentro de lo que compete esta prueba, pues el interés de mejora se desdibuja, cuando el cometido parece ser solamente el de subir de nivel:

La norma no permite hacer una reflexión sobre mi quehacer como docente, solo me pide pasar un instrumento estandarizado con un nivel C1. Y a su vez, de obtener esta cualificación, esta no conlleva a ninguna mejora salarial ni una mejora en mi calidad de vida. (Entrevista a docente).

Con lo anterior, queda claro que uno de los intereses de la evaluación está encausado hacia lo disciplinar; pero de igual forma deja entrever que, implícitamente, el docente presenta esta evaluación persiguiendo un estímulo, para el caso salarial, con fines de cuantificar sus “logros” académicos y profesionales. Conviene entonces afirmar, según lo afirmado por Niño Zafra (citada en Díaz, 2004) que esta evaluación implica el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores en pro de “un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles del rendimiento académico de los estudiantes, poniendo por delante el estímulo de lo único que puede conmover de facto, el dinero, según la sustentación básica de esta tendencia, lo económico” (p. 26).

Ahora bien, ¿es perceptible lo pedagógico? Y ello ¿cómo repercute?

Para nada, solo se mira un resultado disciplinar a través de las pruebas estandarizadas, los cuales se ajustan a otras realidades, y no se miran las particularidades de nuestro contexto. (Entrevista a docente).(...) Si se tienen en cuenta algunos como la evaluación de los estudiantes, la autoevaluación y la evaluación del jefe inmediato, sin embargo aspectos como los resultados de aprendizaje, el desempeño frente a las competencias comunicativas y la actualización de los docentes no son muy relevantes a la hora de evaluarnos. (Entrevista a docente).

Como se puede observar, algunos elementos son sencillamente omitidos en el examen, dentro de ello lo pedagógico, pues ha sido más relevante cumplir con exigencias bajo normativas que fueron siendo instauradas; se pone por caso:

Me es evaluado a través, de diferentes componentes. Uno de los componentes es la evaluación de los estudiantes, el otro es la evaluación por parte del coordinador de área y coordinador académico, otro aspecto es por parte de la evaluación del sistema de gestión y por último se mira la deserción que te tuve por semestre con los estudiantes. Sin embargo, desde los últimos semestres, se nos ha informado, que de no tener una prueba estandarizada en lengua extranjera en C1, se nos puede terminar el contrato, sin tener en cuenta, los diferentes componentes mencionados. (Entrevista a docente).

Es indispensable reflexionar a través de las entrevistas, la importancia que puede tener la evaluación en términos de calidad cuando realmente se inmiscuye desde lo disciplinar hasta lo pedagógico y no hacer énfasis solamente en uno de éstos, pues afecta a los docente en la medida que no les son valoradas todas sus competencias, habilidades y capacidades. Pareciera entonces

que, la pertinencia de esta norma sigue los senderos marcados por una formación para la sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento y el capital humano (Moreno, 2010); más allá de una visión contextualizada, pertinente y acorde a los intereses de una verdadera práctica educativa, donde, según Ramírez & Lechuga (2006), el hombre, su contexto, historia, reflexiones y acciones buscan que el sujeto se construya como persona, para transformar el mundo y sus relaciones económicas, políticas y sociales.

5.4 Características de una posible evaluación docente exitosa

Para finalizar, es importante revisar cómo podría llegar a realizarse una evaluación que contemple elementos ya expuestos, considerando, cuidadosamente, las perspectivas de los docentes en cuanto a una evaluación pertinente para retroalimentar y potencializar su quehacer profesional en la institución donde labora. Lo que a continuación se presenta, surge como parte de la construcción colectiva realizada por los docentes entrevistados, dada su inconformidad por las formas evaluativas dispuestas en la NTC 5580 con respecto a su desempeño y labor docente dentro del INCAP. Ciertamente es que, a partir de las voces de ellos y ellas, se efectúa una relación con las consideraciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas dispuestas en esta investigación, con el propósito de ofrecer las posibles características de una evaluación que:

(...) sea pertinente con nuestro quehacer como formadores en lengua extranjera, la cual sea procesual, que mire nuestro desempeño disciplinar y profesional en el aula, que busque la formación a través de una retroalimentación de nuestras falencias, mas no que sea de carácter punitivo. A su vez, si se pretende un instrumento ya diseñado una posible opción sería el TKT

(Teaching Knowledge Test), puesto que este examen está diseñado para docentes en lengua extranjera. (Entrevista a docente).

Desde esta perspectiva, las posibles características de una evaluación que fortalezca y priorice, no sólo un asunto de instrumentación didáctica para levantar la bandera de la “Calidad Educativa” (Díaz, 2004), sino también las orientaciones pedagógicas, didácticas y saberes propios de la praxis pedagógica cotidiana. Ello implica, tal y como lo señala Giroux (1997), que esta prueba desarrolle un “lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula” (p. 66).

Como tal, el punto de partida sería, según lo expresaron los docentes a la pregunta: *¿Desde su conocimiento como docente en lengua extranjera, que evaluación debería ser pertinente para retroalimentar y potencializar su quehacer profesional en la institución donde labora?* Un modelo evaluativo que:

(...) provean información real. Pruebas de conocimiento y desempeño hechas por expertos de acuerdo a la realidad de cada institución y población. (...) R: Debería ser una evaluación que permita mejorar el proceso de enseñanza y en alguna medida el dominio de la segunda lengua. (Entrevista a docente).

Dentro de este marco, ha de considerarse la evaluación como un conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a “tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes con la finalidad de mejorarlos como de juzgarlos desde un marco institucional que

regula, distribuye y valora el conocimiento que dichos juicios toman como referencia” (Salinas, 2002, p. 21-22). En este sentido, no se trata de sojuzgar la evaluación propuesta desde los sistemas nacionales e internacionales, pues son un referente a la hora de mejorar y juzgar los conocimientos y las habilidades propias del docente dentro de su desempeño. Lo que se pretende es, pues, determinar qué otros parámetros son posibles al momento de constatar los conocimientos, y más allá de eso, las experiencias de aprendizaje de los docentes en los Institutos de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Por eso, a consideración de los docentes entrevistados y del investigador de la presente, se busca una evaluación docente en Lenguas Extranjeras que se caracterice por ser:

- ✓ Una evaluación que tenga más el dominio pedagógico y didáctico de la labor docente en lenguas extranjeras.
- ✓ Una evaluación que determine lo verdaderamente significativo en todo proceso de aprendizaje, constituida desde la experiencia adquirida en espacios pedagógicos reales.
- ✓ Una evaluación que tenga en cuenta los aspectos práctico, reflexivos, analíticos, cognitivos y, por supuesto, las relaciones afectivas con el medio y con los demás agentes implícitos en el proceso educativo.
- ✓ Una evaluación que se ajuste como mecanismo evaluativo y de retroalimentación formativa y pertinente en el desempeño profesional y laboral de los docentes.

- ✓ Una evaluación que no persiga el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles, materializados en el rendimiento académico de los estudiantes.
- ✓ Una evaluación que tienda a buscar la calidad y la excelencia a partir de la reflexión docente, lo que les permitiría ir el conocimiento de sus actitudes, responsabilidades y aptitudes tanto personales como profesionales.
- ✓ Una evaluación que permita afianzar los conocimientos teóricos y prácticos, demostrando que sus saberes, habilidades y capacidades se aplican en un contexto donde desarrolla su práctica pedagógica.
- ✓ Una evaluación que se concrete en aspectos académicos, culturales y sociales de la lengua, trascendiendo así en el dominio de la lengua como parte del discurso enmarcado en las competencias y exigido por el campo laboral.
- ✓ Una evaluación centrada en de la praxis pedagógica, comprendiendo que las estrategias de evaluación deberían tender al desarrollo profesional como parte del mejoramiento del maestro, y por ende, de la institución educativa.
- ✓ Una evaluación contextualizada, dispuesta a entablar un diálogo con los intereses y demandas del contexto cotidiano.

5.4.1 El Examen TKT

De lo anterior, el instrumento evaluativo que más se aproxima a las características nombradas y, que podría considerarse como una opción válida para sustituir a las impuestas por la NTC 5580, es el examen TKT (Teaching Knowledge Test). Dicho examen es una prueba elaborada

por la Universidad de Cambridge, a diferencia de exámenes ya mencionados, este test está enfocado en la enseñanza del inglés, donde sus componentes maneja tanto conocimientos prácticos como teóricos dentro del aula de clase, donde se producen conocimientos con los cuales debe contar un buen docente.

Esta prueba, se compone de los siguientes módulos tal y como aparece registrados en el siguiente gráfico:

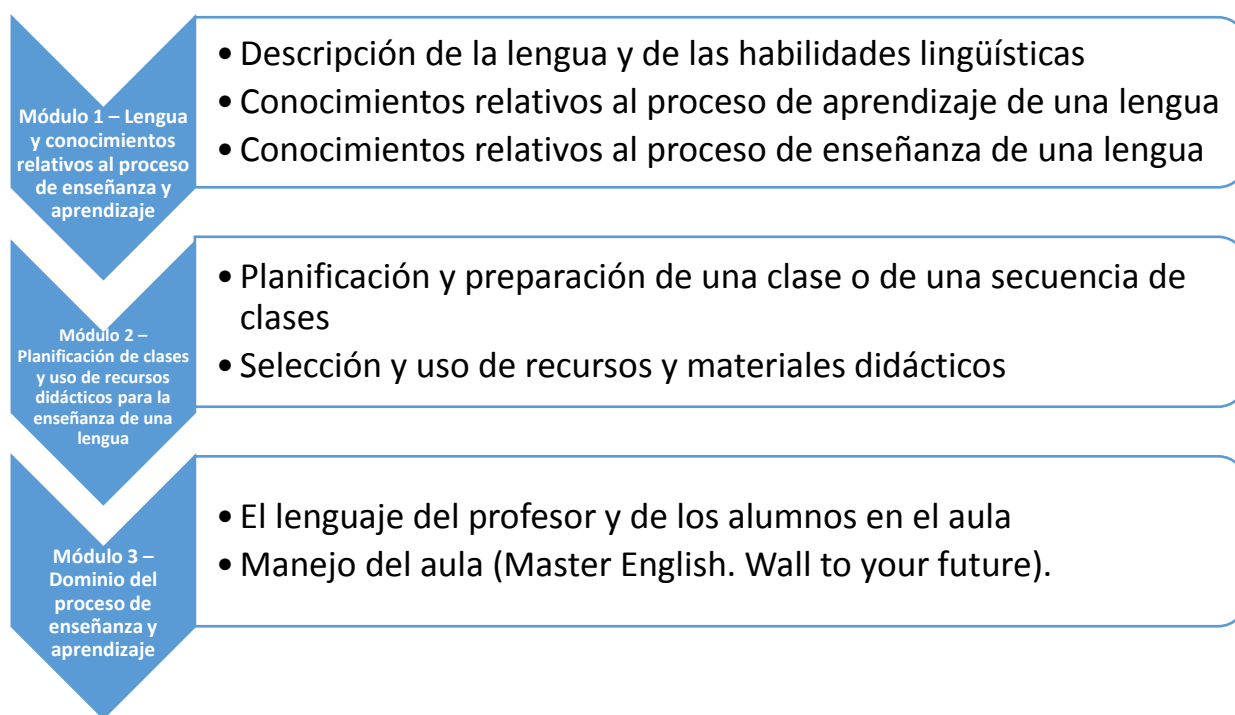


Tabla 7 Estructura del TKT (Teaching Knowledge Test).

La presentación de estos módulos se puede hacer al mismo tiempo si lo desea el aspirante, cada módulo consta de 80 preguntas y su duración es de 80 minutos. Además de ser una prueba internacional con certificación de la misma, es un gran aporte en la medida que se revisan

conocimientos básicos para la enseñanza del inglés, generando confianza en la persona que desea tomar la prueba con lo que respecta a su saber con esta lengua.

Es posible observar que en esta prueba el peso no sólo está en el abordaje de competencias específicas (comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas), sino que, más allá de eso, presta especial atención al conocimiento pedagógico y didáctico fundamental que necesitan los docentes al momento de enseñar una segunda lengua. Además de eso, es un examen flexible y accesible de certificación que ayudará al docente a comprender y reflexionar sobre su práctica, teniendo en cuenta diferentes metodologías de enseñanza, el lenguaje de la enseñanza, las maneras de utilizar los recursos, los aspectos clave de la planificación de clases y los métodos de conducción de las clases para diferentes tipos de población (British Council , 2015).

De entonces acá, esta evaluación está dirigido a las personas que deseen realizarla para afianzar sus conocimientos teórico prácticos y obtener una certificación pero demostrando que sus saberes, habilidades y capacidades se aplican teniendo en cuenta el contexto donde se desenvuelve. Ciertamente, es una prueba que se ajusta, de manera real, a lo esperado por las políticas públicas actuales dentro del currículo de la enseñanza del inglés como segunda lengua extranjera, pues de acuerdo con el marco normativo distrital de Bogotá humana:

Hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera y de segunda lengua implica necesariamente analizar los fenómenos sociales, económicos y culturales que han hecho parte del desarrollo histórico de cada comunidad, pues éstos de un modo u otro han dado origen a fenómenos relacionados con política lingüística, lo cual incluye tendencias de orden metodológico y didáctico. (SED, 2014, p.1).

De ahí, podemos concluir que la prueba no es solamente un imposición para escalar en la búsqueda de requisitos que validen la labor docente dentro de los institutos de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Así las cosas, la apuesta es por iniciar la búsqueda constante de acciones pedagógicas y métodos evaluativos que no se desvíen, del que debería ser, el verdadero propósito de la educación, ya que como bien lo recuerda Díaz (2004), el impulso debe dirigirse:

a otras formas de Evaluación desde las comunidades educativas para una cualificación profesional e institucional no ajena a los contextos económicos y políticos, realmente pedagógicos emancipadores, son también alternativas organizadas por la soberanía educativa, es decir, soberanía de la cultura y, por consiguiente, de la identidad y soberanía de un país. (p. 32).

6 Conclusiones

Durante el camino recorrido dentro de esta investigación, fue claro que las políticas públicas, las políticas educativas y los marcos socio normativos que rigen la educación dentro de los institutos de formación para el trabajo y el desarrollo humano, tienen una fuerte incidencia al momento de configurar unos modelos evaluativos, con base en requisitos de calidad impuestos por parte de mecanismos internacionales, que poco o nada, tienen que ver con contexto, los patrones socioculturales y las prácticas pedagógicas y didácticas propias de estos institutos en nuestro país.

Todo esto conlleva a que, dentro del ámbito profesional de los docentes de idiomas en nuestro país, la aplicación de estas normas evidencian una desarticulación entre la praxis profesional, el dominio de una lengua extranjera y los requisitos dispuestos para establecer, documentar, implementar y mantener un proceso de calidad y mejoramiento continuo; a razón de que, son requisitos dirigidos más a responder las demandas de la sociedad, del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno económico.

Así, respondiendo a los objetivos de la investigación y a los encuentros y desencuentros de la Norma Técnica de Calidad 5580 con respecto a la evaluación de los docentes del área de inglés en instituciones para el trabajo y desarrollo humano de alta calidad es posible concluir que:

- ❖ La norma técnica NTC 5580 regla a los estamentos educativos a diseñar sistemas de procesos de calidad, pero está limitada a aspectos evaluativos del docente, careciendo de una retroalimentación formativa – progresiva que permita mejorar el desempeño profesional y laboral de éstos, sesgándose, casi en su totalidad, a resultados favorables en la presentación de exámenes internacionales estandarizados que miden sólo la habilidad en el manejo de la lengua.

- ❖ Al realizar el análisis de los encuentros y desencuentros que sobre evaluación docente permite realizar la norma NTC 5580, es evidente que si bien trae ventajas a nivel de posicionamiento de las instituciones educativas, a nivel administrativo y de funcionamiento interno, no es significativo su aporte a aspectos que atañen lo pedagógico, lo didáctico, lo psicológico, el contexto, la retroalimentación en la enseñanza, descuidando así el rol holístico que juega el docente y su profesionalización.
- ❖ Por otra parte, el proceso de investigación permitió establecer una propuesta inicial de caracterización de una norma que sea pertinente a la hora de realizar el proceso de evaluación docente en instituciones para el trabajo y el desarrollo humano, teniendo en cuenta el propósito de analizar integralmente a estas instituciones, resaltando el elemento pedagógico, esencial en su funcionamiento. A su vez, ese tipo de visión es compartida por el grupo escogido para realizar la investigación, ya que a través de ella se constataría las competencias pertinentes que un docente debería tener para desarrollar las habilidades de sus estudiantes.
- ❖ Para finalizar, surge como una propuesta alterna y que se articularía con las posibles características de la norma en relación a la evaluación docente, a la presentación de un examen internacional permanente, el cual mida la proeficiencia de la lengua como lo puede ser el TOEFL, IELTS, OOPT, o cualquier que se encuentre dentro de la norma, pero al momento de recibir un resultado no favorable, la institución brinde las herramientas para capacitar al formador en las habilidades comunicativas en las tenga debilidad. Que estos insumos de evaluación internacionales, no se conviertan en algo punitivo relacionado al ámbito contractual, sino que por el contrario supla las necesidades formativas que requiere el docente. Por otra parte, como otra posible propuesta dada por los participantes de la investigación a la solución de esta premisa del examen internacional, se postula la presentación del examen Teaching Knowledge Test, TKT, el cual se ajustaría a su disciplina tanto en el manejo de la lengua como en el conocimiento pedagógico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

7 Referencias bibliográficas

- Aburto, C. (2008). Pensamiento crítico: el educador. *La revista de educación* , 4-15.
- Atehortúa, A. (2000). El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia. *IESALC-UNESCO*, 1-20.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Archivo PDF.
- Banco Mundial . (1999). *Educational change in Latin America and the Caribbean (English)*.
Obtenido de Documents & Reports:
<http://documents.worldbank.org/curated/en/1999/01/437909/educational-change-latin-america-caribbean>
- Begoña, M. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Metodología educativa* , 101-116.
- Benavides, J. (2011). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de Inglés en la educación colombiana. . *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* , 19-38.
- British Council . (06 de 06 de 2015). *Calificaciones de enseñanza: Teacher Knowledge Test (TKT)*. Obtenido de <http://caribbean.britishcouncil.org/es/ensenar/tkt>
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes en lenguas extranjeras. *Íkala: revista de Lenguaje y Cultura*. v. 14, n. 22.
- ColomboAmericano, C. C. (28 de 03 de 2015). *Nuevo Examen para Certificación, OOPT*. Obtenido de <https://www.colomboamericano.edu.co/nuevo-examen-para-certificacion-oopt>

- Concejo de Bogotá . (2006). *Acuerdo 253*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=22230>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115: Ley general de Educación Nacional*. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1651*. Obtenido de <http://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Ley1651de2013-LeydeBilinguismo.pdf>
- Díaz, B. (2004). *Políticas educativas y Evaluación en la era Neoliberal*. Obtenido de http://www.grupopaca.edu.co/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=62:politicas-educativas-y-evaluacion-rafael-diaz&id=27:la-evaluacion-curricular-valoracion-medicion-rendicion-de-cuentas-desarrollo.
- Fandiño, Y. (2014). *Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- García, M (2008). *El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en comunicación*. Bogotá: Universidad Santo Tomas
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En H. Giroux, *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 60-66). Santiago de Chile: Paidós.
- ICONTEC & MEN. (2007). *Norma Técnica Colombiana 5580: requisitos para los programas de formación para el trabajo en el área de idiomas*. Bogotá}: ICONTEC .
- INCAP. (2014). *Manual de convivencia* . Obtenido de http://181.143.130.58/plantilla/2/pdf/manula_convive.pdf

- Klensein. (07 de 07 de 2015). *Análisis del examen TOEFL: formato, estructura y recomendaciones*. Obtenido de <http://www.klensein.com/articulos-idiomas/analisis-del-examen-toefl-formatos-estructura-y-recomendaciones>
- Lafuente, S. (2013). *La importancia del examen TOEFL para demostrar tu nivel de inglés*. AGM Educación. Obtenido de <http://educacionenusa.com/2013/06/25/la-importancia-del-examen-toefl-para-demostrar-tu-nivel-de-ingles/>
- Martínez, K. (1999). *Programa de Investigación Cualitativa en Educación*. Santiago de Chile: Universidad Mayor.
- Martínez, L (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Colombia: Universidad los Libertadores.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, S.A.
- MEN. (2001). *Ley 715 de 2001*. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2002). *Decreto 1278: Estatuto de profesionalización docente*. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- MEN. (24 de 07 de 2002). *Decreto 1528 de Julio 24 de 2002*. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86071_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*. Bogotá.
- MEN. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá .
- MEN. (2014). Obtenido de Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Colombia Very Well!: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-343478.html>

- MEN. (22 de 04 de 2015). *Competencias laborales* . Obtenido de Colombia aprende:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-228189.html>
- MEN. (10 de 05 de 2015). *Mundo de competencias* . Obtenido de
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3038.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* . Madrid: Instituto Cervantes.
- Montenegro, C. (2011). *Estudio de diagnóstico acerca del conocimiento del examen TOELF iBT por parte de los estudiantes de lenguas modernas de la PUJ*. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana .
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización* . Tlalpan, México: Horizontes educativos: Universidad Pedagógica Nacional .
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- OCDE, & Banco Mundial . (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: la educación superior en Colombia 2012*. Archivo PDF. Disponible en:
<http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 118 -124 .

- Pal, S. (2010). *Análisis de la Implementación del "Programa de Transición Hacia el Bilingüismo 2004-2019 en Bogotá y Cundinamarca" en el Colegio Distrital Cundinamarca IED, en la Jornada de la Mañana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .
- Ramírez, & Lechuga . (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales: aportaciones al debate actual en América*. Quito: VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural.
- Rojas, M. (2010). *Las políticas educativas de los organismos internacionales: Banco Mundial, UNESCO, OCDE y BID*. Obtenido de Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso: Universidad Veracruzana. : <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010a/634/politicas%20educativas%20de%20los%20organismos%20internacionales.htm>
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Banco de la República: Centros de Estudios Económicos Regionales (CEER) Cartagena*. N. 191. , 7-8.
- SED. (2007). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012: educación para una Bogotá Positiva*. Obtenido de http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/documentos_anteriores.htm
- SED. (2012). *Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016*. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf

- SED. (2014). *Curriculo para la excelencia académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Humanidades- Lengua Extranjera y Segunda Lengua*. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2014/LENGUA_EXTRANJERA.pdf
- TOEFL, E. (2014). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT*. Obtenido de <http://www.ets.org/toefl>
- UNESCO. (23 de 04 de 2000). *Foro mundial sobre educación: Dakar- Senegal*. Obtenido de Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos hacia el 2015 en Chile*. . Santiago: Ediciones del Imbunche .
- UNESCO. (2015). *Página oficial de la UNESCO*. Obtenido de Misión y Visión : <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/mission/>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* . Barcelona : Gedisa S.A.