

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Factores Asociados a la Competencia de Inglés como Lengua Extranjera de los
Estudiantes Universitarios Colombianos**

Investigación para optar al grado de Magister en Educación

**Héctor Andrés López Naranjo
José Manuel González Sánchez
Investigadores**

**Clelia Pineda Báez (PhD)
Directora de Tesis**

**Maestría en Educación
Facultad de Educación
Universidad de La Sabana
Chía, Octubre 28 de 2016**

**Universidad de La Sabana
Maestría en Educación**



Investigación para optar al grado de Magister en Educación

**Héctor Andrés López Naranjo
José Manuel González Sánchez**

**Directora de Tesis:
Clelia Pineda Báez (PhD)**

**Chía. Cundinamarca
Octubre 28 de 2016**

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Dios por permitirme cumplir con éxito este reto personal y profesional,

A mi madre por sus enseñanzas y su compañía en este proceso,

A los docentes que impartieron su conocimiento,

Y especialmente a la doctora Clelia por su compromiso en este trabajo y apoyo incondicional.

Héctor Andrés López Naranjo

Dedico esta tesis en honra a Dios por poder materializar esta promesa,

A la doctora Clelia Pineda por su apoyo incondicional,

A mi compañero de tesis por su compromiso y ejemplo en el logro de este objetivo

Y a la empresa donde laboro por haberme dado la confianza y el apoyo en el proceso.

José Manuel González Sánchez

Tabla de Contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	12
Preguntas de investigación:	19
Objetivos de la investigación.....	20
Justificación.....	20
Capítulo 2. Marco Teórico y Estado del Arte	23
Marco teórico	23
Concepto de Bilingüismo	23
Tipologías de Bilingüismo	26
Políticas Bilingües en Colombia.....	28
Ley General de Educación.....	29
Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE 2006-2016.....	30
Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019.....	30
Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras-	33
Ley de Bilingüismo- Ley 1651 de 2013	34
Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025.....	34
Programa Colombia Bilingüe 2014-2018	35
Tensiones y Críticas al Programa Nacional de Bilingüismo- PNB.....	36
El concepto de competencia y la competencia comunicativa en inglés	38
Competencias Genéricas y Pruebas Saber Pro.....	40
Módulo de inglés	42
Módulo de Competencias Ciudadanas.....	44
Módulo de Razonamiento Cuantitativo	45
Módulo de Competencia de Lectura Crítica	47
Módulo de Comunicación Escrita.....	49
Estado del Arte sobre Factores Asociados al Aprendizaje de la Competencia en Lengua Extranjera	50
Factores Demográficos y Socio-Económicos y Aprendizaje de lenguas	50
Factores Institucionales y Aprendizaje de Lenguas	57
Factores de Desempeño- Pruebas Genéricas	59

Razonamiento cuantitativo y aprendizaje de lenguas.....	59
Lectura crítica y aprendizaje de lenguas.....	61
Comunicación Escrita y aprendizaje de lenguas.....	63
Competencias ciudadanas y aprendizaje de lenguas.....	64
Capítulo 3. Metodología de la Investigación.....	68
Tipo de Estudio.....	68
Objetivos de la Investigación.....	69
Hipótesis.....	69
Instrumento-Datos.....	70
Metodología.....	71
Especificación del modelo Logit.....	72
Aplicación del Modelo.....	79
Pruebas para el modelo Logit.....	80
Multicolinealidad.....	80
Capítulo 4. Análisis de Resultados.....	84
Factores Demográficos y Socioeconómicos.....	84
Factores Institucionales.....	86
Niveles de Desempeño en la Competencia en Inglés.....	87
Análisis Descriptivo de las Pruebas Genéricas.....	87
Variables Demográficas, Socioeconómicas, Institucionales y de Desempeño de las Pruebas Genéricas con los Niveles de Inglés.....	88
Análisis Modelo Logit.....	90
Discusión acerca de los Factores Demográficos y Socioeconómicos.....	93
Factores Institucionales.....	99
Factores de Desempeño de las Pruebas Genéricas.....	100
Capítulo 5. Conclusiones.....	104
Recomendaciones y Limitaciones.....	109
Recomendaciones.....	109
Limitaciones.....	110
Referencias.....	112

Lista de Tablas

Tabla 1. Terminología del Marco Común Europeo y el colombiano en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo	13
Tabla 2. Desempeño en las pruebas Saber Pro área de inglés 2013	15
Tabla 3. Nivel de inglés de los países en el mundo, 2014.....	18
Tabla 4. Marco Normativo	28
Tabla 5. Subniveles de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia	31
Tabla 6. Terminología del Marco Común Europeo y el colombiano en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo.....	32
Tabla 7. Descripción de los niveles del módulo inglés.....	42
Tabla 8. Partes del módulo inglés.....	43
Tabla 9. Componentes básicos de la prueba competencias ciudadanas.	45
Tabla 10. Competencias evaluadas en el módulo de Razonamiento Cuantitativo	46
Tabla 11. Distribución de preguntas según niveles propedéuticos de la actividad formativa de pregrado ..	47
Tabla 12. Componentes evaluados en la competencia de Lectura Crítica.	48
Tabla 13. Componentes básicos de la prueba de comunicación escrita.	49
Tabla 14. Factores demográficos y socioeconómicos.....	73
Tabla 15. Factores institucionales	76
Tabla 16. Factores de desempeño- Pruebas genéricas	78
Tabla 17. Diagnóstico de colinealidad.....	82
Tabla 18. Diagnóstico de colinealidad; modelo regresión lineal	83
Tabla 19. Estadísticas descriptivas de los factores demográficos y socioeconómicos	84
Tabla 20. Estadísticas descriptivas de los factores institucionales	86
Tabla 21. Estadísticas descriptivas de los niveles de desempeño	87
Tabla 22. Estadísticas descriptivas de las pruebas genéricas. Media del puntaje.....	87
Tabla 23. Niveles de desempeño competencia en inglés- Mujeres y Hombres.....	88
Tabla 24. Porcentaje nivel de desempeño en la competencia en inglés por estrato socioeconómico	89
Tabla 25. Porcentaje nivel de desempeño en la competencia en inglés- ingresos familiares.	90
Tabla 26. Efectos marginales según niveles de desempeño en inglés. Prueba Saber Pro, año 2014.....	92
Tabla 27. Modelo de regresión lineal	100

Lista de Figuras

Figura 1. Desempeño de las Instituciones de Educación Superior Oficiales y No oficiales16
Figura 2. Nivel de inglés por Departamento.17

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo establecer los factores asociados al nivel de competencia en inglés de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en Colombia en el año 2014. De manera más específica, el estudio de corte cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional, estableció los determinantes que resultaron significativos en la obtención de altos niveles de desempeño en dicha competencia. Los datos que se utilizaron en la investigación, correspondieron a las pruebas Saber Pro del año 2014 con aproximadamente 217.969 individuos. Mediante la utilización de un modelo logístico, se estimaron las probabilidades de obtener altos niveles de desempeño en lengua extranjera (inglés), a partir de un conjunto de variables independientes conformadas por factores demográficos y socioeconómicos, institucionales y de desempeño en las pruebas genéricas (razonamiento cuantitativo, lectura crítica, comunicación escrita y competencias ciudadanas). Los hallazgos de esta investigación señalan que, variables demográficas, socioeconómicas e institucionales determinan el éxito en la obtención de altos niveles de desempeño en la competencia en inglés. El estudio también demuestra que existe una relación positiva entre los desempeños en las pruebas genéricas (razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas y comunicación escrita) con los niveles altos de desempeño en la competencia en inglés. Los resultados cuestionan el papel de las políticas sobre bilingüismo en Colombia y genera interrogantes acerca de las propuestas curriculares para la enseñanza de inglés en el país, la preparación docente y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras claves: Inglés, competencia, bilingüismo, factores asociados al bilingüismo

Abstract

This research aimed to establish the factors associated with level of English proficiency of students who took the tests Saber Pro in Colombia in 2014. More specifically, this quantitative, descriptive, transversal and correlational study sought to establish the determinants that were significant in obtaining high performance levels in that competence. The data used in this research corresponded to the test Saber Pro 2014 and included approximately 217.969 individuals. A logistic model was used to establish the likelihood of obtaining high levels of performance in a foreign language (English), from a set of independent variables that corresponded to demographic and socio-economic, institutional factors. The study also examined the connection between results in generic tests (quantitative reasoning, critical reading, writing and citizenship skills) and English competence. The findings of this research indicate that demographic, socioeconomic and institutional variables determine the degree of success in achieving high levels of performance in English proficiency. The study also shows that there is a positive relationship between performance in quantitative reasoning, critical reading, citizenship skills and written communication, with high levels of performance in English proficiency. The results question the role of policies about bilingualism in Colombia and raises questions about curricular proposals for teaching English in the country, teacher preparation and use of information and communications technology.

Keywords: English, competence, bilingualism, factors associated to bilingualism

Introducción

Establecer los factores que se asocian al rendimiento académico en competencias lingüísticas de los estudiantes en un país, es un aspecto fundamental para diseñar políticas educativas eficaces (De la Rica & González, 2012). En particular, el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera como el inglés, se debe constituir en una preocupación en un país como Colombia, teniendo en cuenta que es el idioma universal y permite la comunicación en todas las esferas en un mundo globalizado. Por esta razón, la presente investigación se enmarca en el contexto de dominio de una lengua extranjera (inglés), como factor fundamental para la formación del capital humano del país. Toma como punto de partida, los estudiantes universitarios para establecer los factores asociados al nivel de competencia en inglés, teniendo en cuenta la variedad de proyectos que se encaminan a articular el mejoramiento de la calidad educativa para fortalecer el desarrollo de competencias en lenguas y conseguir mejores oportunidades para la población objeto de estudio.

En la primera parte se plantean los antecedentes de la problemática que aborda el estudio y se esboza de manera general la necesidad de promover el aprendizaje de lengua extranjera en Colombia, a partir de las políticas que el Gobierno Nacional ha implementado, bajo los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL) y los referentes que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estipuló para alcanzar las metas establecidas por los estudiantes en los distintos niveles de formación. Este acápite, también contextualiza las pruebas Saber Pro, y muestra a partir de los resultados, los bajos niveles de inglés obtenido por los estudiantes universitarios en Colombia y el posicionamiento del país en el mundo.

En el segundo capítulo, se consigna el marco teórico y estado del arte sobre bilingüismo, competencia en inglés y sobre factores asociados al dominio de una lengua. De manera más concreta, se presentan las políticas bilingües en Colombia, las tensiones y críticas que se han suscitado en torno al Programa Nacional de Bilingüismo- PNB, el concepto de competencia y la competencia comunicativa en inglés, las competencias genéricas y las pruebas Saber Pro. Así mismo, se resumen algunas investigaciones centradas en los factores asociados a los niveles de dominio de una lengua extranjera, a partir de variables demográficas, socioeconómicas, e institucionales. El capítulo finaliza con la discusión de estudios que muestran la relación entre las competencias de lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas y razonamiento cuantitativo, con la competencia en inglés.

En el tercer apartado se describe la metodología propuesta para el logro de los objetivos de la investigación, y en el cuarto se describen los resultados en relación con cada una de las variables planteadas con base en la información contenida en las pruebas Saber Pro del año 2014. En la primera parte, se analizan las estadísticas correspondientes a los datos demográficos, socioeconómicos y los niveles de desempeño en la competencia de inglés por parte de los estudiantes universitarios colombianos. Se discuten en este punto, los principales hallazgos y se presentan puntos de convergencia y divergencia con otros estudios realizados con relación a los factores demográficos y socioeconómicos, institucionales y los de desempeño en cada una de las pruebas genéricas, con el nivel de desempeño en la competencia de inglés.

El quinto capítulo, aborda las principales conclusiones y se exponen algunas reflexiones sobre los factores asociados al nivel de competencia en inglés, a partir del análisis detallado de los resultados, se ofrecen recomendaciones. Finalmente, se proponen preguntas para guiar futuras investigaciones que podrían ampliar la comprensión sobre el aprendizaje y dominio de lengua extranjera y se explicitan las limitaciones del estudio.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

Durante los últimos años en Colombia, las políticas educativas sobre lenguas extranjeras se han focalizado en el tema del bilingüismo por considerarse un aspecto esencial para la formación y el desarrollo humano, como también, un requisito fundamental para la comunicación, el aprendizaje en contextos académicos, culturales y profesionales (Sánchez, 2013). El dominio de un idioma extranjero se considera un aspecto esencial para participar de manera más activa en un mundo globalizado y para aprovechar las oportunidades que ofrecen los diversos entornos lingüísticos (Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012).

En respuesta a la necesidad de promover el aprendizaje de una lengua extranjera, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo –PNB- 2004-2019, que estipulaba los lineamientos, objetivos e iniciativas para mejorar los niveles de inglés de los colombianos con el ánimo de brindar mayores oportunidades para tener acceso al conocimiento y a otras culturas y poder así responder a los desafíos del mundo global (MEN, 2014a). El programa pretendía el desarrollo de la competencia en lengua extranjera, específicamente el idioma inglés, como política lingüística fundamentada en tres pilares: lengua, comunicación y cultura, para todos los niveles de la educación en Colombia (preescolar, básica, media, superior y programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano), y aspiraba a proteger el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y fronterizas (Galindo & Moreno, 2008a).

El programa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó para su diseño los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) (MCERL), desarrollado por el Consejo de Europa, en el que se estipula distintos niveles de competencia en lengua extranjera que pueden ser alcanzados por un estudiante. Con base

en ese referente, el MEN (2006a) propuso los niveles que los estudiantes colombianos debían alcanzar en cada grado y que se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1

Terminología del Marco Común Europeo y el colombiano en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo

Usuario según nivel de calificación	Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
Usuario Básico	A1	Principiante	Grados 1 a 3	
	A2	Básico	Grados 4 a 7	
Usuario Independiente	B1	Pre-intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media
	B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para docentes de inglés y para profesionales de otras carreras
Usuario Competente	C1	Pre-avanzado		Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas
	C2	Avanzado		

Fuente: Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras. MEN, 2006a.

A pesar de que se establecieron niveles de competencia deseables y que se ha hecho una gran inversión financiera en programas de inglés, los resultados de algunas investigaciones (Sánchez, 2013; Sánchez, 2012; Alonso, Gallo & Torres, 2012; Uribe, 2012; Alonso, Gallo &

Torres, 2011; López, Roperó & Peralta, 2011) señalan que Colombia presenta niveles muy bajos de dominio de esta lengua. De manera puntual, el estudio de Sánchez (2012) indica que la proporción de estudiantes que supera niveles pre-intermedios es reducida respecto a la cantidad significativamente elevada de los estudiantes que se encuentran en niveles principiantes. Es decir, que los estudiantes de la educación media y superior en Colombia han tenido resultados equivalentes a quienes no se han expuesto a la lengua y una cantidad muy reducida de ellos, obtienen resultados competentes en el dominio del idioma extranjero (MEN, 2014a).

Para examinar el dominio del inglés como lengua extranjera de los universitarios colombianos, se utilizan las pruebas Saber Pro, que son administradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES–, las cuales corresponden al Examen de Estado de la Educación Superior (Sánchez, 2013). Esta prueba es tomada por los estudiantes próximos a culminar sus estudios de educación superior y es un instrumento estandarizado que evalúa competencias consideradas fundamentales para los futuros egresados de programas de formación. Esas competencias se clasifican en genéricas y específicas. Las primeras son necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa cursado y corresponden a lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita, competencias ciudadanas e inglés. Las segundas, son definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la comunidad académica, los profesionales y el sector productivo, y son comunes a grupos de programas en una o más áreas del conocimiento (ICFES, 2012). En particular, la prueba de inglés refleja la competencia del dominio de la lengua extranjera. Sin embargo, este examen no está diseñado para evaluar las competencias descritas en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL), ya que se concentra en el examen de lectura y escritura, excluyendo así las competencias de escucha y el dominio oral (López et al., 2011).

El desempeño de los estudiantes colombianos en el área de inglés ha mostrado competencias muy limitadas en el dominio del idioma, cuyos resultados se evidencian en las pruebas de Estado antes denominadas ECAES, hoy conocidas como Saber Pro. Durante el período 2007-2012, la mayoría de los estudiantes que tomaron el examen poco tiempo antes de obtener su título profesional, no dominaban el inglés. En el 2007, el 73% de los examinados se encontraban en los niveles A1 y A2 y sólo el 27% obtuvo el B1 o un nivel superior; en el 2010, el 77% de los estudiantes alcanzaron los niveles A1 y A2 y sólo el 22% lograron niveles B1 o niveles superiores (ICFES, 2012).

Según las pruebas Saber Pro 2013, de un total de 245.873 estudiantes, el 24,34% se ubicó en A-, el 31,86% en A1, el 16,96% en A2 y la menor proporción (9,94%) en B+. Estos datos señalan que los estudiantes no lograron el nivel de inglés suficiente para clasificarlos como usuarios independientes (ICFES, 2013). Así mismo, los resultados que se ubicaron en la categoría B+ que agrupa según el ICFES, a los estudiantes colombianos que logran tener un alto dominio del inglés, específicamente en niveles B2, C1 y C2, fueron reducidos. Estos resultados señalan que existen deficiencias en el nivel de inglés tanto de los bachilleres que ingresan a la educación superior como de los profesionales que egresan de ella. Esto lleva a suponer que la universidad está aportando muy poco al dominio del idioma inglés.

Tabla 2

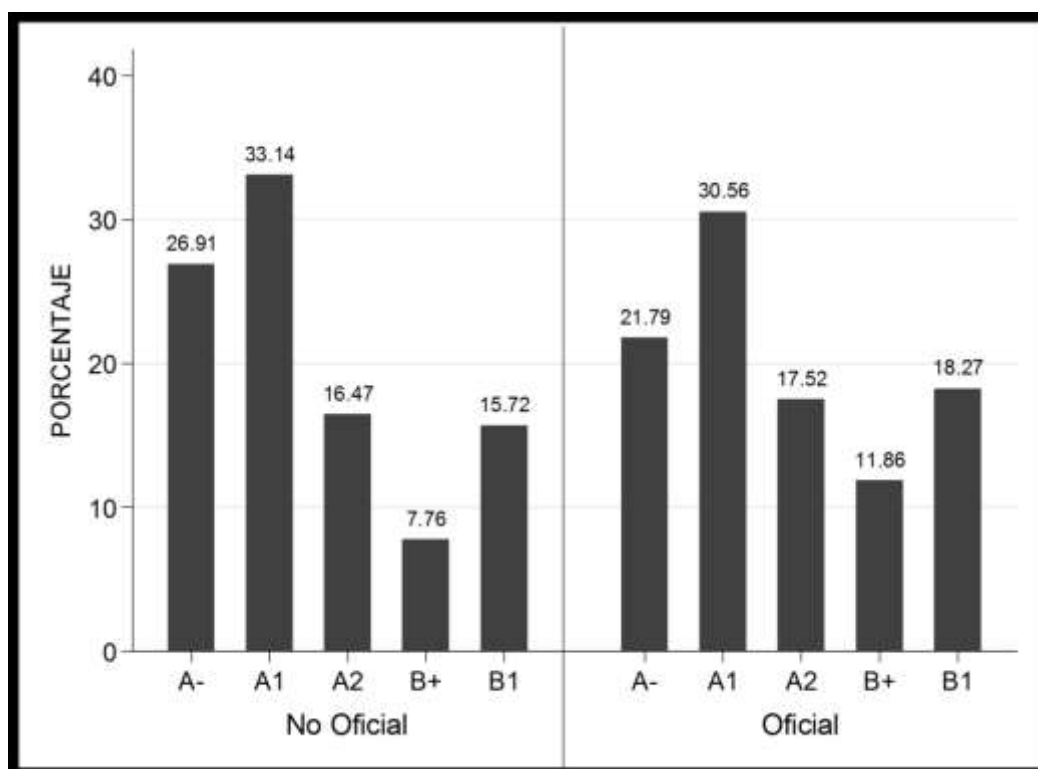
Desempeño en las pruebas Saber Pro área de inglés 2013

Nivel de Inglés	Semestre A	Semestre B	Promedio Nacional
A-	23,06%	25,01%	24,34%
A1	34,04%	30,74%	31,86%
A2	15,37%	17,78%	16,96%
B1	18,03%	16,30%	16,89%
B+	9,50%	10,17%	9,94%

Fuente: Elaboración propia con base en información del ICFES- Pruebas Saber Pro 2013.

Al analizar el desempeño de inglés según la naturaleza de las instituciones de educación superior en Colombia, se observa en la Figura 1, que las universidades no oficiales, en su gran mayoría, se ubicaron en un nivel bajo de dominio de inglés (33,14% en A1 y 25,91% en A-) y que la tendencia es similar a las universidades oficiales. Sin embargo, se puede observar que las universidades oficiales representaron mayor proporción en niveles pre-intermedios que las universidades no oficiales.

Figura 1. Desempeño de las Instituciones de Educación Superior Oficiales y No oficiales.



Fuente: Elaboración propia con base en información del ICFES- Pruebas Saber Pro 2013.

Las pruebas Saber Pro 2013 también permiten observar el comportamiento de los desempeños de los estudiantes por departamento. La Figura 2 resalta que Bogotá, Valle, Antioquia, Risaralda y San Andrés, presentaron los más altos niveles en inglés, aunque sus proporciones en los niveles B1 y B+, no son tan relevantes comparado con los niveles A- y A1. La figura muestra

también los departamentos de bajo desempeño: Vaupés, Putumayo, Guajira, Caquetá y Chocó que ubican a un gran número de estudiantes en usuarios básicos y en niveles A-.

Figura 2. Nivel de inglés por Departamento.



Fuente: Elaboración propia con base en información del ICFES- Pruebas Saber Pro 2013.

Los resultados de la aplicación de las pruebas Saber Pro señalan que no se ha alcanzado un nivel de competencia en inglés aceptable. Esto se contrasta con los resultados del informe EPI (English Proficiency Index) del año 2014, pues según los resultados de la Tabla 3, se estipula que Colombia se sitúa en el puesto 42 entre los 63 países participantes en todo el mundo, con una puntuación de 48,54 equivalente a un “nivel bajo”, mientras que Dinamarca se desempeña por niveles muy altos con puntuaciones de 69,30 (EF, 2014). Esto podría también llevar a pensar en

que existe una relación entre el PIB de las naciones y la inversión en educación y por consiguiente en el desarrollo de inglés.

Tabla 3

Nivel de inglés de los países en el mundo, 2014

No	Nivel muy alto	Puntaje	No	Nivel alto	Puntaje
1	Dinamarca	69.30	32	E.A.U	51.80
2	Países Bajos	68.99	33	Vietnam	51.57
3	Suecia	67.80	34	Perú	51.46
4	Finlandia	64.40	35	Ecuador	51.05
5	Noruega	64.33	36	Rusia	50.44
6	Polonia	64.26	37	China	50.15
7	Austria	63.21	38	Brasil	49.96
Nivel Alto		Puntaje	39	México	49.83
8	Estonia	61.39	40	Uruguay	49.61
9	Bélgica	61.21	41	Chile	48.75
10	Alemania	60.89	42	Colombia	48.54
11	Eslovenia	60.60	43	Costa Rica	48.53
12	Malasia	59.73	44	Ucrania	48.50
13	Singapur	59.58	Nivel Muy Bajo		PUNTAJE
14	Letonia	59.43	45	Jordania	47.82
15	Argentina	59.02	46	Quatar	47.81
16	Rumania	58.63	47	Turquía	47.80
17	Hungría	58.55	48	Tailandia	47.79
18	Suiza	58.29	49	Sri Lanka	46.37
Nivel Medio		Puntaje	50	Venezuela	46.12
19	Republica Checa	57.42	51	Guatemala	45.77
20	España	57.18	52	Panamá	43.70
21	Portugal	56.83	53	El Salvador	43.46
22	Eslovaquia	55.96	54	Kazajstán	42.97
23	República Dominicana	53.66	55	Marruecos	42.43
24	Corea Del Sur	53.62	56	Egipto	43.12
25	India	53.54	57	Irán	41.83
26	Japón	52.88	58	Kuwait	41.80
27	Italia	52.80	59	Arabia Saudita	39.48
28	Indonesia	52.74	60	Argelia	38.51
29	Francia	52.69	61	Camboya	38.25
30	Taiwán	52.56	62	Libia	38.19

31	Hong Kong	52.50	63	Irak	38.02
----	-----------	-------	----	------	-------

Fuente: Elaboración propia con base en el informe EPI (English Proficiency Index, 2014)

Cuando se examina la literatura sobre el tema, se observa que un sinnúmero de trabajos ha intentado ofrecer explicaciones sobre las fallas en la política bilingüe y se ha hecho fuertes críticas al plan de bilingüismo nacional (Cárdenas & Miranda, 2014; Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012; Cárdenas, González & Aldemar, 2010; Guerrero, 2009; Vargas, Tejada & Colmenares, 2008; Guerrero, 2008). Sin embargo, se carece de información precisa sobre aquellos factores que pueden considerarse como determinantes asociados al manejo de la competencia en inglés. Este trabajo se interesa por indagar acerca de dichos factores con base en la información disponible en las pruebas de estado que los estudiantes universitarios colombianos deben tomar. En concreto, se plantean los siguientes interrogantes:

Preguntas de Investigación:

1. ¿Cuáles variables socioeconómicas tienen mayor incidencia en el nivel de competencia en inglés alcanzado por los estudiantes universitarios colombianos en la prueba Saber Pro 2014?
2. ¿Qué factores demográficos se asocian a los resultados de competencia en inglés obtenidos por los estudiantes universitarios colombianos en la prueba Saber Pro 2014?
3. ¿Qué factores institucionales se asocian a los resultados de competencia en inglés obtenidos por los estudiantes universitarios colombianos en la prueba Saber Pro 2014?
4. ¿Qué relación existe entre el desempeño de los estudiantes en las pruebas genéricas Saber Pro con el desempeño en el componente de inglés?

Objetivos de la Investigación:

1. Analizar las principales características de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2014, a través de los factores demográficos y socioeconómicos, institucionales y de desempeño.
2. Establecer los determinantes que resultan significativos en la obtención de altos niveles de competencia en inglés según las pruebas Saber Pro presentada por los estudiantes en Colombia en el año 2014.
3. Determinar la relación que existe entre el puntaje obtenido en las pruebas genéricas Saber Pro (Comunicación Escrita, Comprensión Lectora, Razonamiento Cuantitativo y Competencia Ciudadana), y el puntaje obtenido en la prueba de inglés del año 2014.

Justificación

La educación en Colombia debe estar en capacidad de responder a las necesidades de formación de los estudiantes para su buen desempeño en el mundo actual y ello implica, entre otros aspectos, el dominio de una lengua extranjera. El inglés por varios años se ha considerado como lengua franca, o en otras palabras “una lengua de comunicación usada por hablantes de diversas culturas y lenguas dentro de un mismo país, así como entre hablantes de diferentes países” (Bueno, 2010).

El aprendizaje y dominio del inglés han sido temas que han cobrado gran valor en el sistema educativo colombiano por cuanto se espera que las instituciones escolares trabajen en pro de competencias que le permitan al estudiante tener acceso a la producción científica que circula en esa lengua y a la posibilidad de comunicarse efectiva y eficientemente con personas de diversas procedencias, culturas y visiones. Se asume además, que un buen manejo de ese idioma facilitará

la movilidad en el ámbito profesional y laboral de los egresados y afectará positivamente la inserción del país en los ámbitos culturales, económicos y sociales a nivel mundial.

En este orden de ideas, la presente propuesta permite establecer los factores asociados al nivel de inglés en los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en Colombia en el período 2014, a partir de variables demográficas, socioeconómicas, institucionales y de desempeño en las pruebas genéricas, lo cual permite contextualizar un marco propicio para ampliar el conocimiento y la concepción de los frentes de investigación de la temática abordada.

Comprender los determinantes que se asocian a la obtención de un buen resultado en las pruebas que miden el nivel de competencia en inglés de los profesionales que egresan de las instituciones de educación superior en Colombia, se constituye en un insumo para seguir profundizando en aquello que podría asociarse a su dominio. Con estos resultados se pueden generar reflexiones en torno a las acciones y estrategias a seguir en los programas de lengua extranjera y replantear las políticas para la formación de estudiantes. Si bien ha habido un cúmulo de reflexiones sobre el plan de bilingüismo nacional, se requiere evidencia concreta que permita determinar las falencias y las áreas a intervenir, principalmente en el ámbito universitario que se ha sido poco explorado.

El proyecto a nivel institucional busca fortalecer la línea de investigación “Institución Educativa, Currículo y Gestión” de la Universidad de La Sabana, que busca generar conocimiento a nivel del sistema formal de educación en todos los niveles, incluido el universitario.

El trabajo en su conjunto representa una oportunidad para indagar nuevas iniciativas de investigación, de tal manera que se enriquezca el conocimiento alrededor de las complejas problemáticas del contexto universitario, y que en cierta medida, condicionan el desempeño profesional de los egresados. Es así como los hallazgos de esta propuesta de investigación, se constituyen en un aporte para Colombia y sus universidades interesadas en mejorar sus tasas de

profesionales competentes en lengua extranjera (inglés), ya que permite obtener una visión, desde el desempeño de los estudiantes, y del papel que están cumpliendo las universidades, el Ministerio de Educación Nacional y otras entidades, en la creación de espacios y oportunidades para el desarrollo de todo un país.

Capítulo 2

Marco Teórico y Estado del Arte

Marco Teórico

Si bien este trabajo se centra en establecer los determinantes (demográficos, socioeconómicos, institucionales y de desempeño en las pruebas genéricas) que resultan significativos en la obtención de buenos puntajes en las pruebas de manejo de lengua que aplica el gobierno colombiano, es importante ofrecer un marco de referencia para comprender de dónde se desprende la idea de competencia en lengua extranjera, más puntualmente en inglés. Para comprender el concepto de competencia en lengua extranjera, es indispensable enmarcarlo en los avances sobre bilingüismo a nivel nacional e internacional. Esto requiere examinar las tipologías que se han creado alrededor del concepto de bilingüismo, la evolución de las políticas bilingües en Colombia y la asociación de ese concepto con diversos factores. Este apartado ofrece una síntesis de cada uno de los aspectos mencionados anteriormente y resume investigaciones sobre la asociación entre la competencia en lengua extranjera y algunos factores demográficos, socioeconómicos, institucionales y académicos, así como puntos críticos sobre cada uno de estos temas.

Concepto de Bilingüismo

El interés en el bilingüismo toma fuerza en Colombia a finales del siglo XX y se hace explícito en la Constitución de 1991, que proclama la multiculturalidad y pluralidad lingüística de la nación. Colombia reconoce la necesidad de la educación bilingüe y promueve políticas encaminadas a la etnoeducación e interculturalidad para hacer un reconocimiento a las comunidades minoritarias que manejan códigos lingüísticos distintos al español (Mejía & Fonseca, 2008). A pesar de que la intención era la exaltación de la diversidad lingüística y cultural del país,

el bilingüismo se asume, en la política educativa, de manera ambigua e indiscriminada, lo cual ha acarreado consecuencias negativas en su implementación (Guerrero, 2010). El manejo de un segundo idioma, más concretamente, el inglés, como política pública ha sido objeto de fuertes críticas (Escobar, 2010) como se explica más adelante.

El término bilingüe es variopinto y complejo pues involucra diversas dimensiones que abarcan desde aspectos puramente lingüísticos hasta variables individuales, culturales, sociales y educativas, entre otras. Cruz (2012) menciona que el bilingüismo implica en primera instancia el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, lo que significa el uso que hará un individuo de al menos dos lenguas. Así una persona bilingüe es aquella que conoce y emplea dos lenguas. Cruz (2012) y Mejía y Fonseca (2008) coinciden en señalar que el término bilingüismo ha sido abordado desde posturas maximalistas hasta minimalistas. La primera tendencia se refiere a concebir a un sujeto que maneja, con total propiedad, dos códigos lingüísticos diferentes; es decir que es la posesión de una competencia de hablante nativo de dos lenguas (Bloomfield citado en Hamers & Blanc, 2000). La perspectiva minimalista, por su parte, asume al bilingüe como el sujeto con una competencia básica en su segunda lengua y que se manifiesta en una o varias de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura (Macnamara 1969 citado en Mejía & Fonseca, 2008).

Desde otra mirada (Hamers & Blanc, 2000), el bilingüismo se asume como “el estado de una comunidad lingüística en la que dos lenguas están en contacto con el resultado de que dos códigos se puedan usar en la misma interacción y en la que un número de individuos son bilingües” (p. 6). En este marco, se hace referencia al bilingüismo individual, o al estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como un medio de comunicación social que cumple varios propósitos, y al bilingüismo social o fenómeno que visibiliza actitudes y comportamientos de un determinado grupo de hablantes (Baker, 2011; Galindo & Moreno, 2008a). Esta idea guarda estrecha relación con la definición de la Real Academia Española (citada en

Alonso, Gallo & Torre, 2011) que establece que un individuo bilingüe es aquel que habla dos lenguas y bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

Mohanty (citado en Hamers & Blanc, 2000), define el bilingüismo en relación con su función social y comunicativa. Desde esta perspectiva, un individuo bilingüe es quien satisface sus necesidades comunicativas y sociales en dos o más lenguas. Esto, según Grosjean (2010), implica interactuar en diferentes lenguas con distintas personas, facilita el conocimiento cultural y abre canales para obtener perspectivas diferentes del mundo. El autor hace un llamado a disipar algunos mitos alrededor del concepto de bilingüismo como que se trata de un fenómeno inusual, cuando de hecho, este se sitúa en todo el globo y en distintos sectores de la sociedad. También invita a reflexionar sobre la idea de que el bilingüismo se asocie con la niñez exclusivamente. Muchos individuos hacen su transición al bilingüismo en su etapa adulta por razones de movilidad, inmigración, educación y relaciones sociales. Cuestiona además los ideales sobre bilingüismo, como que el bilingüe maneje acentos perfectos en cada lengua o que tengan un conocimiento muy profundo de sus códigos lingüísticos. De hecho, una gran mayoría de bilingües dominan mejor una lengua que otra y existe una gran variedad de niveles de bilingüismo. Lo anterior se asocia con la reflexión de Rodríguez (2011) sobre el bilingüismo, como concepto que evoluciona a través del tiempo y no como un fenómeno estático.

En Colombia, el documento que contiene los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras para inglés, define el bilingüismo como:

Los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera (Ministerio de Educación Nacional, 2006a, p.5).

Llama la atención que en la parte final de la definición se hace la distinción entre segunda lengua y lengua extranjera, que en las concepciones anteriores de bilingüismo no se enfatiza. Cruz (2012), señala que la política educativa en Colombia, ha asumido una visión de bilingüismo enmarcada casi que exclusivamente en el manejo de habilidades en lengua extranjera que se miden con una prueba estandarizada. Esto, se construye en una visión maximalista de bilingüismo que asume la postura de un hablante nativo en dos lenguas siendo una de ellas el inglés, lo cual se constituye en una visión excluyente de bilingüismo, pues deja de lado el manejo de otras lenguas incluidas las indígenas.

En este proyecto se adopta la definición de Madrid y Hughes (2010) quienes plantean que el bilingüismo es la “habilidad para usar dos lenguas con fluidez; aunque ese logro de fluidez se puede describir en niveles de competencia” (p. 20). Se opta por este marco, en razón a que involucra emplear dos códigos lingüísticos con facilidad y espontaneidad e implica diversos niveles de manejo. Sin embargo, en aras de dimensionar la complejidad en la definición del bilingüismo, a continuación se esbozan algunas características de las tipologías a las que con mayor frecuencia se alude en la literatura sobre el tema.

Tipologías de Bilingüismo

En su gran mayoría, lingüistas, psicólogos y educadores se han preocupado por categorizar las formas de bilingüismo de acuerdo con la relación establecida entre el lenguaje y el pensamiento, la edad de adquisición de las lenguas y el nivel o competencia lingüística desarrollada, entre otros aspectos.

Bilingüismo balanceado y dominante: El bilingüismo balanceado hace referencia al uso simultáneo que se hace de dos lenguas, mientras que el dominante se caracteriza por un uso más

pronunciado de alguna de las dos lenguas, que con frecuencia resulta ser la lengua materna (Alarcón, 2003 citado en Bermúdez & Fandiño, 2012).

Bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo: Se refiere a los beneficios cognitivos asociados al aprendizaje de una segunda lengua. Mejía y Fonseca (2008), mencionan que el bilingüismo aditivo se basa en la premisa de que la adquisición de otra lengua enriquece el proceso de aprendizaje de un estudiante y posibilita sus oportunidades de desempeño futuras. El sustractivo, por su parte, refiere a la pérdida de una lengua cuando se aprende otra y a los sentimientos de rechazo y sub-valoración que se hacen de la primera lengua. Desde otra perspectiva, la diferencia entre los dos tipos de bilingüismo se examina a la luz de su impacto cultural. En el aditivo, el sujeto que aprende una segunda lengua amplía su horizonte cultural, mientras que en el sustractivo dicho aprendizaje impacta negativamente la identidad de un sujeto.

Bilingüismo simultáneo y sucesivo: El bilingüismo simultáneo está relacionado al proceso de aprendizaje de dos lenguas de forma paralela. El bilingüismo sucesivo por su parte, se refiere al aprendizaje de un idioma cuando existe una lengua primaria bien afianzada por parte del sujeto. (Bermúdez & Fandiño 2012).

Bilingüismo completo e incompleto: Está relacionado con el nivel de desarrollo lingüístico obtenido en cada lengua por parte del hablante. En el primero, el hablante tiene un manejo perfecto de las habilidades productivas y receptivas de dos lenguas con el mismo grado de fluidez y competencia comunicativa. El segundo, demuestra un grado de diferencia menor en el desarrollo estructural (lingüístico) de uno de los dos idiomas, por lo que se presenta un desequilibrio del desarrollo lingüístico de las dos lenguas (Bermúdez & Fandiño, 2012).

Además de la tipología mencionada, existen otras clasificaciones de bilingüismo como el elitista que concibe el aprendizaje de una segunda lengua como un privilegio de las clases sociales altas y el popular como la necesidad de un grupo social de aprender una lengua de manera

involuntaria con propósitos de sobrevivencia (Guerrero, 2010). Bermúdez y Fandiño (2012) añaden otras clasificaciones de bilingüismo como precoz, en adolescencia y el bilingüismo adulto que se refieren al momento o edad en el que se adquiere la lengua. Añaden además agrupaciones relacionadas con la pertenencia o identidad cultural que resultan en divisiones como bilingüismo bicultural, monocultural en L1, aculturizado hacia la lengua 2 y aculturizado.

Políticas Bilingües en Colombia

A manera de resumen, la Tabla 4, relaciona el marco normativo en el que se ha basado la política de enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia:

Tabla 4

Marco Normativo

Ley General de Educación 8 de febrero de 1994	Artículos 21, 22, 23, 31 (parágrafo).
Plan Nacional de Educación	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016- Pacto Social por la educación (competencias, formación y desarrollo profesional, formación de los docentes de educación superior).
Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019	Adopción del Marco Común Europeo de Referencia MCER, Guía # 22 Estándares para el desarrollo de competencias e lenguas extranjeras: inglés, Alineación de pruebas SABER al MCER, Iniciativas de formación docente, Iniciativas de fortalecimiento institucional.
Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014	Formación de docentes en lengua y metodología, Aspectos pedagógicos, acompañamiento a las secretarías de educación, uso educativo de TIC.
Ley de Bilingüismo: Ley 1651 de 2013	Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones.
Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025	Consolidación de la iniciativa como una política de Estado: Largo plazo, Integral, Intersectorial. (Documento no oficializado en el país).
	Se establecen tres estrategias:

Colombia Bilingüe 2014-2018	Estrategia docente Diseño de un modelo pedagógico Dotación de material y recursos pedagógicos.
-----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia, basado en Rodríguez, 2011.

A continuación se hace una revisión detallada de los lineamientos de política para el desarrollo de la enseñanza de idiomas extranjeros en el país:

Ley General de Educación

La ley 115 de febrero 8 de 1994 o la Ley General de Educación, en su artículo 21 menciona los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria y en el inciso (m) determina “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”. (Congreso de la República, 1994, p. 7). De la misma manera, en el artículo 22, literal (l) establece que para los 4 grados subsiguientes de la educación básica se incluirá “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.”(Congreso de la República, 1994, p. 8). El artículo 23 por su parte establece “las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” y en el numeral siete (7) quedan establecidas “la enseñanza de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros”. (Congreso de la República, 1994, p. 8). Por último, en el parágrafo del artículo 31 se establece que:

...aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior. (Congreso de la República, 1994, p. 10).

Bajo estas regulaciones, se propende por el fortalecimiento del español y de las lenguas extranjeras.

Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE 2006-2016

El Plan Nacional Decenal de Educación-PNDE, fue un conjunto de propuestas, acciones y metas del sector educativo del país para el decenio 2006-2016. Se constituyó por diez temas estructurados en cuatro capítulos. En lo relacionado al dominio de una lengua extranjera, el capítulo I “Desafíos de la Educación en Colombia”, primer tema “De los fines de la Educación y su Calidad en el siglo XXI (Globalización y Autonomía), se propuso intensificar la enseñanza del inglés en todos los niveles del sistema educativo, y formar docentes y directivos en lengua extranjera (Rodríguez, 2011). De la misma manera, para el nivel de educación superior, y en relación con las metas correspondientes a currículos pertinentes se señaló que:

En el 2016 se contará con estructuras curriculares flexibles y pertinentes articuladas al desarrollo de las capacidades de aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer y de las dimensiones científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas, y a las competencias en una segunda lengua en ambientes de aprendizaje, contextualizados e incluyentes, que privilegien el uso y la apropiación de las TIC (MEN, 2006b, p. 44).

Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019

Es un proyecto implementado por el MEN en respuesta a la necesidad de promover el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente el idioma inglés, para el mejoramiento de la calidad de la política educativa en los niveles básico, medio y superior (Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012), y como estrategia para la promoción de la competitividad del país (MEN, 2013). El PNB tiene como objetivo “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2005, p. 12). La apuesta de país para el 2019 es la formación de docentes y estudiantes de educación básica, media, superior y programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, con capacidad para responder a un contexto bilingüe; al mismo tiempo, promover y proteger el uso de otras lenguas en poblaciones

étnicas, raizales y fronterizas (Galindo & Moreno, 2008b; Rodríguez, 2011). Con base en esos lineamientos, las metas que este plan se propuso lograr al 2019 son:

...que todos los egresados de la educación media hayan adquirido un manejo básico del inglés escrito y hablado, que les permita demostrar comprensión oral y escrita, elaborar textos sencillos y establecer conversaciones sencillas. De la misma manera, se espera que quienes tienen a su cargo la enseñanza del inglés en las instituciones educativas mejoren significativamente sus competencias comunicativas y su capacidad para enseñar. En educación superior, los graduados deberán ser capaces de comprender textos complejos en el campo de su especialidad, comunicarse verbalmente con fluidez con hablantes nativos, producir textos detallados sobre temas diversos y argumentar sus puntos de vista (MEN, 2006c, p. 57).

El programa del Ministerio de Educación adoptó para el diseño de estándares, metodologías de enseñanza, material didáctico, entre otros, los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL) desarrollado por el Consejo de Europa. Este documento orienta la reflexión sobre las condiciones, metodologías y evaluación de los procesos de aprendizaje de las lenguas europeas (incluyendo el español). Así mismo, estipula los 3 niveles que proficiencia de un individuo: A para el nivel básico, B que corresponde a independiente y C para indicar un nivel avanzado (MEN, 2013). Dentro de cada nivel existen sub-divisiones, tal como lo señala la Tabla 5.

Tabla 5

Subniveles de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia

C Avanzado	C2
	C1
B Independiente	B2
	B1
A Básico	A2
	A1

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2013). Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales.

El proceso de adopción del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL), llevó a que en el año 2006 se formularan los Estándares de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés, publicados como la Guía # 22 en los que se desglosan los criterios y niveles que deben alcanzar los niños en Colombia (MEN, 2006a). Luego, a partir de 2007 las pruebas ECAES, ahora Saber Pro, se encuentran alineadas con los estándares y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL). El objetivo principal de esta acción es tener un panorama claro del nivel de lengua de egresados de la educación básica y superior. Con base en esta directriz, se propusieron los niveles que los estudiantes colombianos debían alcanzar en cada grado y que se especifican en la tabla 3:

Tabla 6.

Terminología del Marco Común Europeo y el colombiano en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo

Usuario según nivel de calificación	Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
Usuario Básico	A1	Principiante	Grados 1 a 3	
	A2	Básico	Grados 4 a 7	
Usuario Independiente	B1	Pre-intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media
	B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para docentes de inglés y para profesionales de otras carreras

Usuario Competente	C1	Pre-avanzado	Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas
	C2	Avanzado	

Fuente: Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras. MEN, 2006a.

Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras-

El PFDCLE 2010-2014 retomó las metas del PNB y tuvo como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas tanto de profesores como de estudiantes en aras de fortalecer el capital humano y tener mejores posibilidades de injerencia en el desarrollo económico y laboral a nivel local y global. Este objetivo se articuló al Plan Sectorial de Educación 2010-2014, enmarcado en la política de pertinencia- innovación y modelo de gestión, que estableció como meta que

El objetivo del gobierno es que a 2014 el 40% de los estudiantes de grado 11 logren desarrollar las habilidades y competencias del nivel pre-intermedio B1 en el dominio del inglés (...) Para el caso de la educación superior, la meta es que el 80% de los estudiantes de Licenciatura en Inglés alcancen mínimo el nivel intermedio B2 (MEN, 2013, p. 11).

Las acciones implementadas por el PFDCLE se enmarcan en promover la enseñanza del inglés con enfoques educativos innovadores, fortalecer las licenciaturas de idiomas para mejorar la formación de los maestros de inglés, orientar a las secretarías de educación en la formulación e implementación de proyectos regionales de fortalecimiento de las lenguas extranjeras e impulsar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así mismo, propuso unos retos como aumentar la calidad en programas académicos diferentes a licenciaturas en idiomas que ofrecen cursos de lengua extranjera y apoyar a docentes y estudiantes a través de formación virtual (MEN, 2013) como medio para ampliar el acervo cultural, el desarrollo de habilidades y competencias en el dominio del idioma inglés.

Ley de Bilingüismo- Ley 1651 de 2013

Adiciona al artículo 13 de la Ley 115 de 1994, el literal (j), que estipula “desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación” (Congreso de la República, 2013, p. 1). El artículo 2, agrega al artículo 20 de la Ley General de Educación el literal (g) que plantea como objetivos “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (Congreso de la República, 2013, p. 1). El artículo 3 modifica por su parte al literal (m) del artículo 21 de la ley 115 de 1994 y puntualiza en “el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera” (Congreso de la República, 2013, p. 1). El artículo 6, adiciona al artículo 38 de la Ley 115 el siguiente texto en el que se exalta la necesidad de propender por programas de formación en lenguas que se caractericen por su alta calidad:

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” (Congreso de la República, 2013, p. 2).

Finalmente, el artículo 7 establece que la prioridad en la enseñanza de lenguas extranjeras en el sector oficial será el inglés sin que ello incida de manera negativa en la educación especial que se deberá garantizar a los pueblos indígenas (Congreso de la República, 2013, p. 2).

Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025

El MEN diseñó el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 con el propósito de continuar con las estrategias del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014, y planteó una estructura basada en tres componentes: El primero de ellos

alude a las estrategias de formación docente y material pedagógico para educación básica y media que permitirá transformar las prácticas en el aula; el segundo se enmarca en la calidad, acompañamiento y financiación para la educación superior, en el que se pondrán en práctica estrategias para el aseguramiento y el fomento de la calidad como también, se implementarán esquemas de acompañamiento y financiación para fortalecer los programas de licenciatura en inglés y las instituciones de educación superior en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Finalmente, el tercero consiste en la articulación con el sector productivo que resalta la necesidad de formar en inglés al talento humano que demande el sector productivo con el fin de contribuir a mejores oportunidades para acceder al mercado laboral (Comunicado de prensa, 2014). Así mismo, el programa redimensiona los componentes de dicho proyecto con intervenciones a mayor escala e inversión, e incluye otros como la movilidad social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia, para que se alcance una mayor articulación entre los sectores educativos, social, laboral y empresarial y para generar mejores espacios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

El Programa Nacional de inglés “COLOMBIA Very Well”, como estrategia integral, intersectorial y de largo plazo (MEN, 2014a), proponía cerrar las brechas y avanzar en equidad y competitividad para cumplir con el propósito planteado por el Gobierno Nacional de ser el país de Suramérica con mejores niveles de manejo en inglés en el 2025.

Programa Colombia Bilingüe 2014-2018

El Ministerio de Educación Nacional, estableció este programa con el fin de incrementar para el año 2018 el nivel pre-intermedio del 2% al 8%; y para el nivel A2 pasar de un 7% al 35% de tal modo que todos los estudiantes del sistema educativo se comuniquen en lengua extranjera (inglés) y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales.

El plan establece tres estrategias: Una docente cuyo objetivo es formar profesores en inglés, para que focalicen sus acciones y estrategias en los estudiantes del sector oficial y puedan culminar su ciclo de formación. La segunda es el diseño de un modelo pedagógico que involucra la construcción de un currículo general, orientaciones para el diseño de los planes de estudio y el desarrollo y publicación de materiales para la enseñanza del inglés. La tercera, implica la dotación de material y recursos pedagógicos para primaria y secundaria, talleres de formación docente y acompañamiento en el aula. En concreto, para la educación superior se plantean como metas:

La inclusión como requisito en un nuevo esquema de concurso de ingreso, reubicación, ascenso y plan de incentivo, que los docentes de inglés tengan como mínimo el nivel B2 (intermedio), inclusión como requisito obligatorio para Registro Calificado y Acreditación de alta calidad el inglés en todos los programas de formación técnica, tecnológica y universitaria; inclusión como requisito obligatorio para Registro Calificado y Acreditación de alta calidad el Inglés en todos los programas de Licenciaturas en Inglés mínimo nivel B2+ (Intermedio) para todos los egresados; que el 100% de los programas de Licenciaturas en Inglés cuenten con Extranjeros Nativos en sus programas; que el 100% de las Licenciaturas en Inglés ofrezcan programas de movilidad estudiantil (pasantías cortas); y, que el 100% de los Institutos de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano tengan reglamentado la certificación de Calidad Idiomas” (MEN, 2014b).

Tensiones y Críticas al Programa Nacional de Bilingüismo- PNB

Una de las áreas álgidas de la propuesta del PNB ha sido la distinción entre bilingüismo y enseñanza de lenguas extranjeras. Gómez, Heredia y Suaza (2014) y García, (2009) señalan que la educación bilingüe se caracteriza por ser igualitaria y por fomentar la tolerancia hacia otros grupos lingüísticos y culturales. Por lo tanto, aprender dos lenguas permite que se desarrolle en los aprendices diferentes perspectivas sobre su uso y sobre las culturas en las que se emplean, así como una más fuerte apreciación de la diversidad (García, 2009). La enseñanza de lengua extranjera, por su parte, tiene un matiz más restrictivo por cuanto alude a programas en los que la lengua es una asignatura más del currículo (García, 2009; Mejía, 2007).

En Colombia, las políticas bilingües se han restringido a la enseñanza de una lengua extranjera más que la promoción del bilingüismo. Ser bilingüe en Colombia, de acuerdo con los argumentos del Ministerio de Educación Nacional, ha significado solo hablar inglés, lo cual implica que se ha institucionalizado como lengua universal y como aquella que debe ser enseñada, aprendida y usada por los colombianos (Guerrero, 2008). Esto ha redundado en una marcada desigualdad hacia otros grupos lingüísticos y culturales del país y ha llevado a reflexionar sobre el sentido de enseñar la lengua inglesa solamente.

El programa Nacional de Bilingüismo ha recibido un sinnúmero de críticas que abordan aspectos ideológicos, políticos y económicos y su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cruz (2012) señala que definir el bilingüismo resulta complejo dada la diversidad de factores lingüísticos, epistemológicos, culturales, sociales, individuales y pedagógicos que intervienen en él. Lo anterior indica la política bilingüe en Colombia como la plantea el MEN excluye los aspectos señalados y no ha permitido la toma de acciones correctivas, para responder a un contexto diverso como el colombiano. Esta visión concuerda con la de Mejía (2006) quien explica que Colombia requiere implementar una política de bilingüismo equitativa que incluya todas las lenguas y culturas representadas en el país. Adicional a esto, Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012) apuntan que restringir el bilingüismo a la noción español/inglés excluye las lenguas de las minorías o lenguas locales en el contexto colombiano y da lugar a una marcada desigualdad social basada en el predominio lingüístico de una lengua dominante, que en este caso es el inglés. Esto a su vez según González (2007, citada en Ayala, 2012) conlleva una visión distorsionada de relaciones complejas entre lenguas, culturas e identidades en el territorio.

Además, no existe coherencia entre los propósitos y fundamentos del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) y la búsqueda de igualdad educativa en el país. El PNB apunta a necesidades netamente exolingües que excluyen y amplían la desigualdad existente entre lenguas indígenas y

otras lenguas distintas (Cruz, 2012; Miranda & Echeverry, 2011; Sánchez & Obando, 2008; Guerrero, 2008; Cárdenas, 2006), y genera un perjuicio del conocimiento local al importar prácticas y discursos foráneos al país que promueven “la instrumentalización de las lenguas, la estratificación de grupos, idiomas y culturas, y la estandarización y marketización de las lenguas extranjeras” (Usma, 2009, p. 1).

Cárdenas (2006, citada por Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012) y Mejía, Ordoñez y Fonseca (2006), han cuestionado la implementación de la política de bilingüismo en el contexto colombiano pues trajo consigo estándares foráneos para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras, no consideró aspectos curriculares apropiados ni articulados con la formación tanto de lengua materna como extranjera; así como tampoco tuvo en cuenta metodologías adecuadas a la realidad del país.

La estandarización ha significado bajos niveles de bilingüismo entre los estudiantes que se explican por insuficiencias en el dominio del idioma extranjero (Sánchez, 2013). Sánchez y Obando (2008), señalan además que la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés implementado por el PNB, no tuvo en cuenta las condiciones del sector educativo que requerían serios ajustes de recursos, estructuras de los planteles, ampliación de las horas en los planes de estudios y revisión curricular en educación básica y media, entre muchos otros aspectos. Miranda y Echeverry (2011) añaden que para exacerbar el problema los directivos de los colegios no gestionan de forma incluyente la implementación del PNB con los proyectos de la institución para que todos los miembros de la comunidad educativa se apropien de dicha articulación.

El Concepto de Competencia y la Competencia Comunicativa en Inglés

Las competencias se definen como “combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas que se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas, en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la

tarea que se ejecuta” (Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez & Cela, 2009, p.15). Esto significa que, competencia, es “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (MEN, 2006a, p. 11).

Según los estándares básicos para el aprendizaje de lengua extranjera, en Colombia, se espera que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, a partir de:

- Competencia lingüística: Es el conocimiento formal, que el estudiante adquiere de la lengua, a partir de los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, ortográficas, entre otras, para ser aplicados en contextos diversos (MEN, 2006a).
- Competencia pragmática: Se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos, a partir de la capacidad que tiene el estudiante en la construcción de fragmentos textuales mediante la organización secuencial de oraciones (competencia discursiva), como también, en el conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones (MEN, 2006a).
- Competencia sociolingüística: Es el “conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua” (MEN, 2006a, p.12).

Con el propósito de desarrollar las habilidades y saberes que se relacionan con las dimensiones ética, estética, social y cultural de la lengua; los estudiantes de los distintos niveles de formación, deben trabajar desde la clase de inglés, los siguientes conocimientos, destrezas y habilidades, que se interrelacionan entre sí:

- Conocimientos declarativos: Se refieren a los adquiridos en una parte, por la experiencia, y por otro lado, los conocimientos académicos.

- **Destrezas y habilidades:** Incluyen las habilidades y destrezas prácticas (vitales, profesionales, deportivas, gustos, aficiones, artes), y las interculturales (capacidad de relacionarse, la sensibilidad).
- **Conocimiento personal:** Se refiere a las características individuales, rasgos y actitudes de personalidad, a la voluntad de entablar relaciones con otras personas (valores, creencias, entre otros).
- **Habilidad para aprender:** Se refiere a la habilidad de descubrir otras lenguas, culturas, personas, áreas de conocimiento, y la conciencia.

Competencias Genéricas y Pruebas Saber Pro

Se entiende por competencias genéricas a “un sistema complejo de conocimientos, integrados por las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental, observables en el desempeño, y que pueden ser implementadas en distintos contextos” (Navarro, Vaccarezza, González & Catalán, 2015, p. 21), en busca de una formación integral del ser, saber y el hacer. Las pruebas genéricas se hacen necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa cursado y corresponden a razonamiento cuantitativo, comunicación escrita, competencias ciudadanas, lectura crítica e inglés (ICFES, 2012). Lo anterior indica que las pruebas genéricas son transversales a todos los niveles educativos y a los distintos programas de formación, y se desarrollan por el dinamismo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y el avance vertiginoso de los conocimientos requeridos por una sociedad que demanda futuros profesionales, universitarios, técnicos o tecnólogos al mercado laboral (MEN, 2012).

Las competencias genéricas forman parte del examen de Estado de Calidad de la Educación Superior-, Saber Pro que es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad

de la educación superior. La historia de estas pruebas (antes denominadas ECAES), se remontan al año 2002 cuando se reemplaza la medición de conocimientos específicos por la medición de competencias genéricas. Las primeras pruebas Saber Pro se realizaron en el segundo semestre del año en mención, a unos estudiantes que estaban próximos a culminar sus estudios en las carreras de Ingeniería Mecánica, Medicina y Derecho, con la finalidad de identificar las fortalezas y debilidades de la calidad de la educación de los programas participantes (Zapata, 2011).

Con lo anterior, se dio la necesidad de impartir el examen a todos los programas de la educación superior, y mediante el decreto 1781 expedido por la Presidencia de la República de Colombia el 26 de junio de 2003, estipuló la obligatoriedad de la presentación de las pruebas a todos los representantes de las universidades, asociaciones de facultades, de profesionales y otras organizaciones académicas. Ya para el año 2009 y con el Decreto 3963 se establecen los objetivos de los exámenes Saber Pro:

1. Comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
2. Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a ella, proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y para mostrar cambios en el tiempo.
3. Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior así como del servicio público educativo. Se espera que estos indicadores fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo (MEN, 2009, p. 1).

La prueba es tomada por los estudiantes de programas de técnicas profesionales, tecnologías y profesionales universitarios que hayan aprobado por lo menos el 75% de los créditos académicos del programa que cursan y evalúa competencias consideradas fundamentales para los futuros egresados de los mismos. Esas competencias se clasifican en genéricas y específicas. Las primeras son necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa cursado y corresponden a comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias

ciudadanas e inglés. Las segundas, son definidas por el MEN, la comunidad académica, los profesionales y el sector productivo, y son comunes a grupos de programas en una o más áreas del conocimiento (MEN, 2009), y se compone de los siguientes módulos:

Módulo de inglés. Evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en lengua extranjera (inglés) y se encuentra alineada con el Marco Común Europeo; este módulo permite clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño A1, A2, B1, B2 (ICFES, 2014a), y se explican en la siguiente tabla:

Tabla 7

Descripción de los niveles del módulo inglés

Nivel	Descripción
A1	El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
	Puede presentarse él mismo y ante otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
	Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
A2	El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia especialmente relevantes (información básica sobre él mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
	Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones conocidas o habituales.
	Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B1	El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan cuestiones conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
	Sabe desenvolverse en la mayoría de situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

	Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal
	Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
B2	El estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su especialización.
	Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por ninguno de los interlocutores.
	Puede producir textos claros y detallados en torno a temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Fuente: Tomado de: ICFES, 2014a.

El módulo cuenta con 35 preguntas para que se respondan en un tiempo de una (1) hora, y se encuentran organizadas en 5 partes:

Tabla 8

Partes del módulo inglés

Parte	Descripción
1	El estudiante encuentra una lista de ocho palabras clasificadas de la A a la H. Cada una de las preguntas describe una de las ocho palabras y el estudiante debe buscar la relación entre las dos y marcar la letra correcta (A a H), en la hoja de respuestas. Hay más palabras (A a H) de las que el estudiante necesita.
2	El estudiante encuentra cinco conversaciones cortas. Se debe completar la conversación seleccionando la respuesta correcta entre las tres opciones A, B ó C, en la hoja de respuestas.
3	El estudiante encuentra un texto con 8 espacios, los cuales debe llenar seleccionando la palabra correcta, para cada espacio, entre las tres opciones A, B ó C, en la hoja de respuestas.
4	El estudiante encuentra un texto seguido por siete preguntas, en las cuales debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones A, B ó C, en la hoja de respuestas.
5	El estudiante encuentra un texto con 10 espacios que debe llenar seleccionando la palabra correcta, para cada espacio, entre las cuatro opciones A, B, C ó D, en la hoja de respuestas

Fuente: Tomado de: ICFES, 2014a.

Módulo de competencias ciudadanas. El módulo de Competencias Ciudadanas hace parte de un conjunto de pruebas de competencias genéricas Saber Pro, que evalúan la capacidad que tienen los próximos egresados de las instituciones de educación superior, en la participación como ciudadanos críticos y constructivos de la sociedad (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004). Según los lineamientos para la Formación en Competencias Ciudadanas definidos por el Ministerio de Educación Nacional, el egresado “debe desempeñarse profesional o académicamente en el trabajo por cuenta propia o al servicio de una empresa, reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos” (p. 9). Es así, como las instituciones educativas permiten conocer la importancia que tiene la educación como pilar fundamental y transformador de valores éticos y morales en la ciudadanía, dado que, es un valor agregado en el que los estudiantes adquieren habilidades y competencias ciudadanas de tipo comportamental, apostándole a la formación de un ser humano holístico, visionario y basado en principios morales. Esto lleva a pensar que las instituciones educativas, en especial las de educación superior tienen un gran reto social y es entregar a la sociedad, profesionales integrales y competitivos en ciudadanía con conocimientos sobre este tema y con habilidades para saberlo aplicar socialmente (Jabonero, 2015). Esta prueba genérica, por lo tanto, evalúa la habilidad y la capacidad de los estudiantes la participación ciudadana de forma propositiva, constructiva y activa en la sociedad (ICFES, 2014b).

La prueba tiene cuatro componentes básicos, que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 9

Componentes básicos de la prueba competencias ciudadanas.

Componente	Afirmación
Conocimientos	Comprende qué es la Constitución Política de Colombia y sus fundamentos.
	Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra.
	Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución Política de Colombia.
Valoración de Argumentos	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
Multiperspectivismo	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
Pensamiento Sistémico	Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.

Fuente: Tomado de ICFES, 2014b.

Módulo de razonamiento cuantitativo. Este módulo evalúa las habilidades matemáticas que los estudiantes poseen, para desempeñarse en contextos cotidianos que involucran información de carácter cuantitativo (ICFES, 2014c).

Estas habilidades implican la comprensión, diseño y correcta aplicación de métodos, procedimientos y argumentos fundamentados en contenidos matemáticos denominados genéricos, por ser contenidos que al utilizarse de manera correcta permiten a los profesionales plantear posiciones críticas, tomar decisiones y generar estrategias cuando se ven enfrentados a información que puede ser o ha sido tratada de manera cuantitativa (p. 2).

El módulo evalúa las siguientes competencias:

Tabla 10

Competencias evaluadas en el módulo de Razonamiento Cuantitativo

Competencias Evaluadas	Descripción	Desempeños Evaluados
Interpretación y representación	Involucra la comprensión de piezas de información, así como la generación de representaciones diversas a partir de ellas.	Comprender y manipular la información presentada en distintos formatos.
		Reconocer y obtener piezas de información a partir de diferentes representaciones.
		Comparar distintas formas de representar una misma información.
		Relacionar los datos disponibles con su sentido o significado dentro de la información.
Formulación y ejecución	Involucra procesos relacionados con la identificación del problema, la proposición y construcción de estrategias adecuadas para su solución; además de la modelación y el uso de herramientas cuantitativas (aritméticas, métricas, geométricas, algebraicas elementales, y de probabilidad y estadística).	Plantear procesos y estrategias adecuados para enfrentarse a una situación.
		Seleccionar la información relevante y establecer relaciones entre variables para la solución (el análisis) de un problema.
		Diseñar planes, estrategias y alternativas para la solución de problemas.
		Utilizar herramientas cuantitativas para solucionar problemas.
		Resolver situaciones presentadas, ejecutando planes de acción definidos.
		Proponer soluciones pertinentes a las condiciones presentadas en la información.
		Comparar diferentes alternativas para la solución de una situación o problema.
Argumentación	Incluye procesos relacionados con justificar o refutar resultados, hipótesis o conclusiones que se derivan de la interpretación y de la modelación de situaciones.	Justificar la selección de procedimientos o estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.
		Utilizar argumentos sustentados en propiedades o conceptos matemáticos para validar o rechazar planes de solución propuestos.
		Identificar fortalezas y debilidades de un proceso propuesto para resolver un problema.

Fuente: Tomado de: ICFES, 2014c.

Se añade además, que dependiendo del nivel de formación de los estudiantes que presentan las pruebas, la distribución porcentual también cambia, lo que indica que dado los diferentes niveles de los ciclos propedéuticos en la formación del pregrado, las competencias evaluadas son distintas.

Por lo tanto, la siguiente tabla muestra la distribución de preguntas para los niveles técnico profesional, tecnólogo y profesional:

Tabla 11

Distribución de preguntas según niveles propedéuticos de la actividad formativa de pregrado

Competencia	Distribución para técnico, profesional y tecnólogo	Distribución para profesional
Interpretación y Representación	40%	33%
Formulación y Ejecución	40%	33%
Argumentación	20%	34%

Fuente: ICFES, 2014c.

Módulo de competencia de lectura crítica. Evalúa la capacidad que tienen los sujetos para relacionar los discursos y las prácticas socioculturales con el propósito de reconstruir el sentido del texto teniendo en cuenta el contexto en el que se produce y las condiciones en las que se emite ya sean ideológicas, sociales y textuales. A nivel textual busca evidenciar que el lector sea capaz de comprender el contenido de los textos, mientras que en el intertextual, reconozca relaciones sintácticas o semánticas entre textos y a nivel enunciativo que muestre avances “hacia la profundidad del texto, por cuanto el lector puede deducir información sobre la actitud del hablante con respecto a lo que emite y lo que quiere lograr de su audiencia” (ICFES, 2014d, p. 3).

También incluye una dimensión valorativa en la que como lector distinga las ideologías que subyacen en los textos y que desenmascare sus mensajes y significados por medio del uso de estrategias textuales, y una dimensión sociocultural en el que “se hace explícito el carácter sociocultural que se le ha reconocido a la lectura y a la escritura de textos, como prácticas que se

producen en el seno de lo social, por sujetos sociales, portadores de saberes, intenciones, propósitos e intereses” (ICFES, 2013, p.5).

La prueba consiste en que el estudiante o aspirante de cuenta a una serie de procesos escriturales y posea la habilidad cognitiva para ser un lector crítico, esto es, interpretar, aprender y tomar posturas frente a un texto, basados en la ubicación de la información, la relación entre distintas partes de los textos, la construcción de la representación global del texto y el análisis y la evaluación de la relación entre procesos discursivos y de contexto sociocultural (ICFES, 2014d).

El tipo de prueba es analítico y discursivo frente a un suceso o problemática planteada y evalúa 3 componentes:

Tabla 12

Componentes evaluados en la competencia de Lectura Crítica.

COMPONENTE	CONCEPTUALIZACIÓN
Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	Incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.
Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación.

Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	Consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores.
--	---

Fuente: Tomado de ICFES, 2014d.

Módulo de comunicación escrita. La prueba de comunicación escrita evalúa la forma como se estructuran, organizan y comunican las ideas; específicamente, se tienen en cuenta “la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila la relación con el lector” (ICFES, 2014e, p. 2).

La prueba consiste en dar a conocer por escrito una serie de planteamientos en la que busca una intención comunicativa, una organización del texto para dar coherencia y cohesión al texto, a partir de la estructura, organización y comunicación de las ideas. Además evalúa la forma de expresión en la que a través de un lenguaje apropiado busca la expresión. El tipo de prueba es argumentativo pues ahonda en la habilidad escritural que tiene el sujeto para dar a conocer a través del lenguaje textual.

La prueba tiene tres componentes básicos, a manera de resumen se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 13

Componentes básicos de la prueba de comunicación escrita.

Componente	Descripción
Planteamientos	Mantiene la intención comunicativa

Organización del texto	Da coherencia y cohesión al texto.
Forma de expresión	Expresa mediante un lenguaje apropiado aplicando las reglas que rigen el lenguaje escrito.

Fuente: Tomado de: ICFES, 2014e.

Estado del Arte sobre Factores Asociados al Aprendizaje de la Competencia en Lengua Extranjera

En esta parte del capítulo se resumen las investigaciones de algunos autores que han estudiado los factores asociados a los niveles del dominio de una lengua extranjera, a partir de variables demográficas, socioeconómicas e institucionales. Se presentan también estudios que discuten la relación entre competencias ciudadanas, razonamiento cuantitativo, lectura crítica y la comunicación escrita, dado que uno de los intereses de la presente investigación es determinar por medio de los resultados en la prueba Saber Pro, si hay alguna conexión entre los logros obtenidos en esas áreas y el puntaje de inglés.

Factores demográficos y socio-económicos y aprendizaje de lenguas

Los factores socioeconómicos hacen referencia a la relación existente entre lo social y lo económico, y son dos categorías que pretenden analizar el status de una persona o familia con relación a los semejantes. Se definen como “el conjunto de condiciones materiales y sociales en que se desenvuelven una determinada familia para que viva cómoda, y satisfaciendo todas las necesidades básicas, ya que ello determinará el nivel de vida de los mismos” (Vallejo, 2010, p. 35). Estos factores involucran características económicas y sociales de una población, como las demográficas, actividades económicas, educación, sanidad, empleo, entre otras.

Cornejo y Redondo (2007) señalan que un sinnúmero de investigaciones a nivel mundial ha dado cuenta de la relación entre variables del hogar y del contexto familiar y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los autores destacan el papel preponderante que juegan factores estructurales como el nivel socio-económico y educativo alcanzado por cada uno de los padres, especialmente el de la madre, el tipo de alimentación y cuidados de salud en etapas tempranas de desarrollo, el ingreso a procesos de escolarización inicial como el preescolar y los recursos educativos como bienes culturales con los que cuentan las familias (Pishghadam, 2011). Así mismo apuntan que existe otro tipo de variables, denominadas “blandas”, que parecen asociarse al logro. Entre ellas resaltan

Las expectativas educacionales y aspiraciones laborales de las familias respecto a sus hijos, el clima afectivo del hogar, las prácticas de socialización temprana y variables que apuntan hacia las relaciones de la familia con la escuela como el involucramiento familiar en tareas y actividades escolares, y la armonía entre códigos culturales y lingüísticos de la familia y la escuela (Cornejo & Redondo, 2007, p. 161).

De forma paralela, la literatura sobre alfabetización y bilingüismo señala que el contexto en el que vive y se desenvuelve un individuo involucra variables de su hogar y de su comunidad que inciden en el desarrollo de su lenguaje (McBride-Chang, Chow & Tong, 2010). Esas variables, según los estudios revisados por Dixon, Zhao, Quiroz y Shin (2012) se centran en factores ambientales como el nivel socio-económico y educativo de los padres, el tipo de interacción que surge alrededor de las prácticas de alfabetización que se dan al interior del hogar y las creencias de los padres sobre la alfabetización. Otros factores determinantes del bilingüismo son el estatus de las lenguas que se aprenden; es decir la valoración que hacen los individuos de esas lenguas, los insumos que se ofrecen en cada lengua en contextos bilingües y el lenguaje que con mayor frecuencia emplea la madre con su hijo (también en contextos bilingües). De hecho, la investigación realizada por Dixon, Wu y Daraghmeh (2012) examinó los resultados de 282 niños

de Singapur en pruebas de vocabulario y mostró que aquellos que provenían de niveles socio-económicos bajos tuvieron una mayor probabilidad de obtener niveles bajos de dominio de vocabulario en su lengua nativa y en inglés y viceversa.

La valoración que se hace de las lenguas parece jugar también un papel preponderante en su aprendizaje. El estudio de Dávila (2012), realizado en dos colegios oficiales de Bogotá, muestra los imaginarios del núcleo familiar subvaloran la necesidad o la capacidad de los estudiantes para aprender el inglés y pone de relieve la conexión entre las aspiraciones y expectativas de una población de ingresos bajos y la influencia de su contexto.

El estudio de Buac, Gross y Kaushanskaya (2014), realizado con 58 niños bilingües en Madison, Wisconsin, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 7 años, presenta resultados similares. Se examinó el impacto de factores ambientales como el estrato socio-económico de los padres, el grado de exposición de los niños al inglés y al español y el conocimiento de léxico de los cuidadores primarios en las habilidades de vocabulario de los niños. Los resultados mostraron que estos factores efectivamente predicen las habilidades léxicas receptivas y expresivas de los infantes en inglés, que para el caso era la segunda lengua, pero no necesariamente en español que era la lengua nativa. Esta diferencia se explica porque la población objeto de estudio ya estaba en proceso de escolarización, mientras que la mayoría de estudios que han encontrado una estrecha y robusta relación entre el nivel socio-económico de los padres y el desarrollo del vocabulario de los niños se han hecho con niños monolingües o bilingües no escolarizados.

La adquisición de vocabulario aparece como pilar de los estudios sobre adquisición del lenguaje y sobre bilingüismo, y es comprensible pues de allí se desprende que un hablante pueda llevar a cabo procesos de decodificación que implican el reconocimiento y denominación correctas de vocablos que lleven a la comprensión de un texto. Sin embargo, como anotan Abusamra y Joannette (2012), la comprensión lectora requiere más allá de la decodificación, el manejo de

procesos gramaticales y sintácticos complejos y procesos cognitivos como la atención, el análisis, la memorización y el empleo de estrategias, que a su vez se ven fuertemente influidas por variables externas como las condiciones socio-económicas y culturales de los estudiantes.

La anterior afirmación se refuerza con el estudio realizado por Babuder y Kavkler (2014) con 168 niños entre los 8 y 11 años en escuelas públicas en Eslovenia y que pertenecían a estratos socio-económicos bajos, que mostró una posible relación entre el nivel educativo de los padres, especialmente el de las madres, y los problemas de comprensión lectora de los niños. Los niños que presentaron mayores dificultades tenían madres con menos grados que escolarización que aquellos que no presentaban dichas dificultades. El estudio reivindica los hallazgos de otros trabajos que señalan la asociación entre déficits en lectura y condiciones de pobreza. Jensen (2009) asegura que la falta de recursos económicos y de apoyo familiar crea retos emocionales y sociales y genera estresores, vacíos e inclusive efectos negativos en la salud y en el desarrollo del cerebro de un aprendiz. También señala que los niños y jóvenes con privación de recursos carecen de estímulos ambientales y cognitivos que son indispensables para desarrollar un manejo adecuado del lenguaje. La ausencia o limitación en el número de libros en casa, las oportunidades de lectura con los padres, de actividades conjuntas de alfabetización, entre otros aspectos, causan efectos negativos en las posibilidades de aprendizaje en general, y en el dominio de una lengua.

Si bien la mayoría de investigaciones sobre la posible asociación de los factores socio-económicos con el bilingüismo se han focalizado en niños, también hay otras con población escolar de secundaria que han mostrado resultados similares. Babikkoim y Abdul Razak (2014) se focalizaron en la asociación entre las estrategias de aprendizaje de lenguas empleadas por 559 estudiantes de inglés como lengua extranjera en escuelas de secundaria en Nigeria y el nivel socio-económico de sus padres. El estudio destaca el que el bagaje socio-económico de los padres se correlaciona con el tipo de estrategia de aprendizaje empleada para apropiarse de una segunda

lengua. Los estudiantes de familias más afluentes apelaron al empleo de estrategias que facilitaban la memorización, la cognición y la práctica regular del nuevo lenguaje, y que son consideradas como alternativas de gran valor para el dominio de la lengua. Ello, según los autores, podría estar asociado al hecho de que en los hogares de esos estudiantes se dispusiera de recursos como libros en inglés, aparatos tecnológicos como computadores o televisores e inclusive a la posibilidad de que los estudiantes tuvieran más oportunidades de práctica por contar profesores con quien pudieran conversar de manera más frecuente. Como lo menciona Arikam (2011), los estudiantes con un estrato socioeconómico alto, cuentan con mayores recursos y oportunidades para vincularse en instituciones de alta calidad académica, lo que implica la obtención de mejores resultados en sus procesos formativos.

Un estudio realizado por De la Rica y González (2012), analizó los factores determinantes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en España, con datos de la Encuesta European Survey on Language Competences (ESLC), del año 2011. Dado que esta encuesta evalúa el dominio de la lengua extranjera de los estudiantes que se encuentran en el último año de educación secundaria en edades entre 13 y 16 años, se escogieron 53.000 alumnos matriculados en los centros educativos de 16 entidades de España, y se realizó una prueba con los alumnos que habían cursado como mínimo un año académico en el idioma, en la que se evaluó destrezas en lectura, escritura y habla. Los autores utilizaron un método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), y estimaron modelos lineales en los que la variable dependiente es el primer valor plausible del resultado en escucha, escritura, o lectura. Como factores explicativos se incluyeron características individuales como sexo, edad del niño, educación de los padres y el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés. Los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres en inglés; la edad del estudiante influyó en el logro académico pues también, como lo señalan Saddeghi (2013) y Khalifa (2012), un año más de edad implica tener una mayor probabilidad de tener buen

rendimiento en inglés; la educación de la madre presentó un efecto positivo en el rendimiento de inglés del estudiante más que la del padre; y el tiempo dedicado al estudio del idioma también es un factor determinante en la obtención de buenos resultados de la lengua extranjera.

En su investigación con 98 estudiantes (51 mujeres y 47 hombres) de cuarto año en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Madrid España, Corpas (2010) dio a conocer la variación según sexo del uso de estrategias de aprendizaje de lengua extranjera (inglés). Mediante la aplicación de un cuestionario, los alumnos valoraron las estrategias de sensibilización y memorización (procesos de planificación, procesos afectivos y sociales), adquisición y codificación (comprensión, retención, construcción y transformación), y automatización (transferencia y comunicación) de la lengua extranjera. La autora concluyó que los alumnos optan por memorizar y solicitar aclaraciones mediante preguntas, más que ampliar oraciones y textos en inglés; y fueron las mujeres las que obtuvieron mejores rendimientos en esta materia que los hombres.

Montes y Lerner (2010-2011), analizan los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer semestre de la Universidad EAFIT, a partir de una metodología cuantitativa y correlacional, considerando dimensiones de tipo académico, económico, familiar, personal e institucional. Aplican una encuesta a 467 estudiantes de los 17 programas académicos que ofrece la universidad colombiana. En cuanto a la dimensión económica, las autoras señalan que el beneficio de la beca por parte del estudiante es determinante para el logro académico, debido a la disponibilidad de recursos con los que este cuenta, lo que implica una solvencia económica y una mayor dedicación en tiempo a sus labores académicas. Cabe recordar que las becas son “ayudas financieras no reembolsables destinadas a cubrir en forma total o parcial los costos de formación y capacitación técnica profesional” (Pineda & Pedraza, 2011, p. 41).

Montes y Lerner (2010-2011) también afirman que si el estudiante se encuentra vinculado en el mercado laboral, ello limita el tiempo para preparar sus estudios pues no se compromete en su totalidad al cumplimiento de las responsabilidades académicas, lo que implicó para la investigación, un factor determinante en la obtención de bajo rendimiento académico. Los autores además tuvieron en cuenta las condiciones del hogar, como la ocupación de los padres, los ingresos del hogar, el estrato de la vivienda, la persona que se encarga del pago de la matrícula y sostenimiento y el tipo de vivienda, como factores influyentes en el rendimiento académico.

En cuanto a la dimensión institucional, las investigadoras consideraron variables asociadas con la selección de la universidad, su prestigio, así como la facilidad de ingreso, la influencia en la formación académica, las oportunidades que ofrece la institución, y lo relacionado con el tema de calidad académica. Las autoras concluyen que “seleccionar una IES de calidad y que ofrezca oportunidades de formación extracurricular son características importantes para garantizar condiciones que propicien un mejor rendimiento académico” (p. 154).

Similar al estudio anterior, Armenta, Pacheco y Pineda (2008), analizan los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. A partir de 60 encuestas aplicadas a los estudiantes, se recogieron datos socioeconómicos, entre los que estaban si se contaba con pareja, si se convivía con los padres, la dependencia económica del estudiante, el ingreso mensual de cada uno de ellos, la tecnología con la que contaban, el medio de transporte y la situación laboral. Los resultados mostraron que todas estas variables afectaban positiva o negativamente al rendimiento académico de los estudiantes.

Factores institucionales y aprendizaje de lenguas

Los factores institucionales aluden a rasgos estructurales, temporales y funcionales que distinguen a las instituciones (Montero, Villalobos & Valverde, 2007, p. 218). Por consiguiente, para el caso colombiano podrían considerar variables como el carácter académico de las instituciones, es decir si son privadas o públicas, tecnológicas, universitarias o técnicas profesional, el tipo calendario académico, que para el caso colombiano se divide en calendario A que inicia en enero y culmina en noviembre, B que inicia en agosto termina en junio del año siguiente, y, académico flexible caracterizado por no requerir de fechas exactas para el trabajo institucional educativo bajo la condición del cumplimiento de las semanas de estudio exigidas por el MEN (Sánchez, 2013).

Sánchez (2013) en una de sus más recientes investigaciones en Colombia, analizó el bilingüismo español-inglés a partir de los resultados del desempeño de los estudiantes de la educación superior en el área de inglés de las Pruebas Saber 11 y Saber Pro. El autor tomó los puntajes de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro 2011 y se comparó su desempeño con respecto a los resultados que obtuvieron al tomar la prueba Saber 11. Su análisis incluyó como variables el carácter académico de la institución, el desempeño de los universitarios, la presentación de exámenes que diagnostican el dominio de la lengua extranjera, el calendario académico de los bachilleres cuando ingresan a la educación superior y la naturaleza del colegio de los estudiantes que prosiguieron al ámbito universitario. La investigación concluyó que los niveles de inglés según las pruebas de estado fueron bajos, al igual que los puntajes obtenidos en exámenes internacionales.

Mejía (2006), retomó la caracterización de los colegios bilingües nacionales, internacionales y con intensificación en inglés, elaboradas en las investigaciones de Mejía, Ordoñez y Fonseca en el año 2006. El estudio señala que los colegios bilingües en Colombia están acreditados por agencias de acreditación de colegios y universidades de talla internacional, tienen

vínculos con países del exterior y en algunas ocasiones, reciben financiación o apoyo de docentes internacionales para hacer acompañamiento en los procesos formativos de estas instituciones. Se destaca también una intensidad alta del idioma extranjero dentro del pensum, la existencia de intercambios o pasantías disponibles en el periodo de escolaridad de los estudiantes, la promoción en la orientación bicultural o intercultural y las opciones de estudios superiores en el exterior.

Un rasgo importante de los colegios bilingües nacionales es que la mayoría de los profesores son bilingües colombianos que poseen una alta intensidad de contacto horario con la lengua extranjera en el pensum académico (superior al 50%), hacen uso de dos o más lenguas en la enseñanza-aprendizaje de distintas áreas curriculares, requieren de la aprobación de un examen de lengua extranjera internacional con la aprobación del currículo colombiano, promueven la orientación intercultural y el ingreso de las estudiantes en su gran mayoría a la educación superior.

Los colegios con intensificación en la enseñanza-aprendizaje del inglés se caracterizan, según los autores, porque la mayoría de los profesores son hablantes monolingües de español (excepto los profesores de inglés que son bilingües colombianos), emplean en promedio de 10 a 15 horas semanales para los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma, requieren de la aprobación de un examen de lengua extranjera durante su carrera. Esta diferencia en la manera cómo se estructura la propuesta de aprendizaje del idioma extranjero en los colegios bilingües y en los que tienen intensificación, lleva a reflexionar sobre la incidencia de esa estructura en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Obviamente, se podría suponer que a mayor intensidad horaria, además mayores oportunidades de afianzar las habilidades lingüísticas (Mejía, 2006).

Factores de desempeño- pruebas genéricas

Razonamiento cuantitativo y aprendizaje de lenguas. Uno de los aspectos que interesa en este trabajo es determinar si existe relación entre el nivel de inglés obtenido en el puntaje de las pruebas Saber Pro y los puntajes obtenidos en razonamiento cuantitativo. La motivación de este énfasis radica en que numerosos estudios han mostrado la existencia de un vínculo entre el capital lingüístico de un individuo y su habilidad matemática, idea que fue propuesta inicialmente por Cummins (1983). Son numerosos los estudios que han mostrado esa conexión. Howie (2003) por ejemplo, empleó los resultados de 8000 estudiantes provenientes de 200 escuelas de Sur África en la prueba internacional de matemáticas y ciencias, conocida por sus siglas TIMMS en inglés y demostró que el manejo de inglés era predictor de buenos resultados en la prueba. Cooper y Dunne (2000) realizaron varios estudios que muestran que las diferencias sociales marcadas por los grupos lingüísticos a los cuales pertenecen los estudiantes impactan la comprensión de tareas matemáticas. Su investigación, focalizada en aprendices de segunda lengua, propone que más que tratarse de un problema de habilidad matemática divergente, los logros deficientes de los estudiantes en las pruebas matemáticas, se deben a la interpretación que ellos hacen de los contenidos de las tareas o ejercicios en esa disciplina y que a su vez se vinculan con la carencia de ciertas experiencias previas.

En su revisión de literatura, Hansson (2012) resume algunas posturas de varios autores que enfatizan el papel del profesor como facilitador del aprendizaje matemático por medio de tareas que los estimulen cognitivamente al aprendiz y que promuevan el empleo de las dos lenguas que éste emplea. El autor resalta que estudios a nivel mundial han señalado la complejidad intrínseca de la enseñanza en contextos multilingües y el papel que cumple el maestro en la construcción de conocimiento matemático, pues son los profesores que estimulan el desarrollo en los estudiantes, como también el desarrollo en habilidades matemáticas. Los resultados de su estudio, realizado en

Suecia y basado también en los resultados de la prueba TIMMS para estudiantes de grado octavo, refuerza la noción de responsabilidad docente en el aprendizaje de matemáticas y ratifica los resultados de otros trabajos que han mostrado que en la medida en que se mejore la competencia en el lenguaje empleado en los procesos de enseñanza, se incrementan las oportunidades de obtener más altos logros.

Planas (2007), quien mediante entrevistas dirigidas a estudiantes bilingües que hablaban catalán y castellano; y estudiantes trilingües que dominaban el catalán-castellano-árabe y el catalán-castellano-urdú, concluyó que existen obstáculos en el aprendizaje matemático debido a la diversidad de lenguas y culturas que interactuaban en el aula de clases.

Desde otra mirada, algunos autores señalan que ciertos modelos de educación bilingüe, al promover competencias en dos o más lenguas, no sólo promueven una mayor competencia lingüística, sino que pueden incidir también en el aprendizaje de habilidades y conocimientos matemáticos. Este es el caso del estudio de Pifarré, Sanuy, Huguet y Vendrell (2003), quienes analizaron la influencia de variables del contexto educativo, de condición lingüística familiar, situación socio-profesional de la familia, y variables individuales de consciente intelectual y auto concepto matemático en el rendimiento matemático. La investigación fue realizada en un contexto bilingüe de la provincia de Lleida con 495 alumnos entre 13 y 14 años. Los resultados mostraron que el rendimiento de los alumnos en matemáticas, está en función del dominio de la lengua (Catalán); y que hubo una correlación significativa entre el rendimiento matemático y las variables individuales del consciente intelectual y el auto concepto sobre el rendimiento matemático.

Sotoca (2014) estudió las diferencias en el rendimiento académico de alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria en función de su asistencia a colegios públicos bilingües o no bilingües de la comunidad de Madrid. El estudio de tipo cuasi-experimental incluyó una muestra

de 2153 alumnos de tercero a sexto de educación primaria de 12 Colegios. El autor concluye que existen diferencias a favor de los colegios bilingües en lengua y en matemáticas.

Lectura crítica y aprendizaje de lenguas. Galindo y Moreno (2014) examinaron la habilidad psicolingüística de los individuos que se encontraban en formación bilingüe en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas y la compararon con sus homólogos de formación universitaria de otras Licenciaturas de la Universidad del Quindío-Colombia. Un total de 26 sujetos que terminaron el cuarto semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas formaron parte del grupo experimental en el que se tuvieron en cuenta las características del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el desarrollo de habilidades en gramática, comprensión, producción escrita y oral del idioma, y el tiempo en horas semanales de clase (960 horas). El grupo control estuvo conformado por 35 sujetos que culminaron también el cuarto grado y aprobaron la asignatura en inglés como lengua extranjera con una intensidad horaria de 96 horas semanales pero que pertenecían a los programas de licenciatura en áreas de Matemáticas, Español y Literatura, y Biología y Educación Ambiental. La investigación concluye que existe una correlación positiva entre bilingüismo y la cognición, ya que para el grupo experimental la apropiación de la función argumentativa de los conectores y su inserción en el texto mostró que los estudiantes tienen su capacidad argumentativa más desarrollada que el grupo control. Esta superioridad del grupo experimental se podría explicar por la experiencia bilingüe de los estudiantes durante los cuatro primeros semestres de la licenciatura. Así mismo, el grupo experimental presenta experiencias lingüísticas mayores respecto al grupo control porque los estudiantes están expuestos al uso de dos lenguas y culturas, lo que permite tener significados más amplios y por ende una mejor organización gramatical.

Rico y Mohamedi (2014) realizaron un estudio de tipo descriptivo con alumnos bilingües bereber (conjunto de personas que pertenecen a etnias autóctonas del norte de África) y de español

de un Colegio de Melilla- España. Los autores utilizaron una metodología empírico-analítica y un diseño ex- post- facto, para evaluar cuatro dimensiones de la comprensión lectora (literal, de reorganización de información, interpretación y crítica, empleando textos literarios, expositivos y de interpretación de datos) de 53 estudiantes pertenecientes a 3 grupos de sexto grado de educación primaria de un centro público melillense, a partir de la prueba ACL-6 (Avaluació de la Comprensió Lectora-6). La variable dependiente en el estudio estuvo representada por el nivel de comprensión lectora y como variables independientes se especificaron el sexo, el nivel académico de los padres, la lengua de uso más frecuente, rendimiento académico según las calificaciones del trimestre anterior a la aplicación de la prueba en las materias de lengua castellana y literatura, matemáticas y conocimiento del medio, asignaturas que exigen comprensión lectora. Se concluyó que el nivel de comprensión lectora fue bajo pues se presentaron dificultades en todas las dimensiones de lectura. También se mostró, que la comprensión lectora estuvo correlacionada “con el sexo y con el rendimiento académico en materias instrumentales pero no con la lengua de uso más frecuente ni con los estudios de los padres” (Rico & Mohamedi, 2014, p. 1).

Aparici, Arnau, Bel, Cortés, Pérez y Vila (2012), analizaron las evaluaciones PISA del año 2009 con el propósito de determinar el rendimiento en comprensión lectora de alumnos catalanes de sexto grado. Los resultados se interpretan a partir de comparaciones internas y externas. La primera se elabora con alumnos del mismo contexto de la que se concluye que la comprensión lectora de los alumnos en programas de inmersión es superior a la de alumnos que aprenden en la lengua materna; y la segunda, con alumnos de contextos educativos convencionales, donde los autores concluyen que los alumnos catalanes, en su mayoría en programas de inmersión, se sitúan en posición intermedia (15/35), y muy por encima del Estado español (28/35).

Comunicación escrita y aprendizaje de lenguas. Galindo y Moreno (2008) llevaron a cabo un estudio para comprobar la producción argumentativa escrita en lengua materna de los alumnos bilingües y monolingües de los grados 6, 7 y 8, y revisar la incidencia de la experiencia escolar bilingüe sobre esta habilidad discursiva. La investigación fue hecha con alumnos hispanohablantes colombianos en contexto educativo bilingüe, según el modelo de educación precoz parcial en español- francés. Un total de 198 alumnos (84 de sexto, 64 de séptimo y 50 en octavo) formó parte del grupo experimental y el grupo control con 221 (91 de sexto, 70 de séptimo y 60 en octavo), era parte de un contexto educativo convencional. Los autores aplicaron un cuestionario de información general versión alumnos bilingües y un cuestionario de información general versión alumnos monolingües. En el estudio se concluye que la superioridad del grupo experimental sobre el grupo control dependió del avance escolar en el que se encontraban los sujetos, y la incidencia de la experiencia escolar bilingüe sobre el dominio del texto argumentativo escrito depende de la medida de evaluación involucrada y de los grados escolares de la experiencia.

Soler (2013), analiza, por medio de entrevistas, las historias de 8 hombres y 8 mujeres indígenas y 8 mujeres y 4 hombres afrodescendientes de la Universidad Distrital, con el fin de describir e interpretar las representaciones sociales que tienen sobre la escritura académica. Se plantean diversos ejes temáticos entre los que sobresalen el contexto sociocultural de los participantes, iniciación a la escritura y la escritura en la universidad. Desde una perspectiva de análisis crítico del discurso se plantea que los estudiantes participantes están en desventajas en la escritura, lo que conlleva a una forma de exclusión en el ámbito académico de la educación superior, debido al apego cultural especialmente en la oralidad, y problemas adaptativos a la ciudad. Sugiere la autora, un cambio en la educación hacia prácticas que reconozcan el ser, hacer y conocer de estas comunidades.

Por su parte Pulido (2010), analiza las interferencias léxicas de los textos narrativos, expositivos y argumentativos que se encuentran escritos en español e inglés de estudiantes de grado 9 del colegio bilingüe Pío XII. El estudio, de enfoque cualitativo, descriptivo y transversal, es realizado con 14 estudiantes de noveno grado de la institución a partir de criterios como el uso de idioma español como primera lengua y vinculación a programas de educación bilingüe español-inglés, no tener un nivel avanzado en inglés, y criterios lingüísticos y extralingüísticos. La autora concluye la existencia de un bilingüismo dominante en L1, puesto que los bilingües del estudio tienen un mejor dominio de la lengua española (L1) que de la lengua inglesa (L2).

Competencias ciudadanas y aprendizaje de lenguas. Paricio (2014) llevó a cabo un estudio, en el que busca resaltar la importancia del dominio de competencia intercultural basado en la enseñanza de una segunda o más lenguas extranjeras. A partir de la recopilación de diversos estudios enmarcados en la relación existente entre lengua y cultura, la autora clarifica el concepto de “competencia intercultural/ competencia comunicativa intercultural” (p. 217) y realiza algunas sugerencias para aplicar esto a las aulas de clase para la educación básica obligatoria española. Es así, como el estudio concluye que la competencia social y ciudadana se gesta en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pues éstas, son el vehículo de comunicación y transmisión cultural que favorecen el respeto y el interés con personas que hablan otras lenguas.

Así mismo, la autora en el 2011, analizó el currículo de lengua extranjera vigente en España para la educación secundaria obligatoria, haciendo énfasis en el abordaje del componente cultural y la dimensión intercultural. El estudio parte de considerar el currículo como un contraste de elementos sociales que interactúan en la vida cotidiana de la persona. La autora toma como referencia los objetivos de la Unión Europea respecto al aprendizaje de lenguas y en el Real Decreto 1631 de 2006 plantea:

La competencia para comunicarse en varias lenguas extranjeras supone también el acceso a otras culturas, costumbres y formas de ver la vida y fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral y desarrolla el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, al tiempo que permite conocer mejor la lengua propia (Paricio, 2011, p. 82).

La autora dentro de su análisis toma en cuenta la perspectiva intercultural y el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL), y de acuerdo con este, plantea que los individuos usan códigos lingüísticos, se relacionan interculturalmente dentro de un contexto social y le otorga así mismo, un valor a la lengua extranjera como medio de comunicación; promoviendo la tolerancia y el conocimiento hacia otras realidades sociales y culturales. El documento concluye con unas implicaciones para el desarrollo de la dimensión intercultural y competencia lingüística por parte del alumnado, que debe estar preparado y capacitado para la interacción con otras culturas.

García y Kharnásova (2012), estudiaron la interculturalidad como factor esencial y necesario en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras. Basados en el modelo de personalidad intercultural propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL), los autores proponen que:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas (p. 102).

Los autores concluyen que la educación intercultural lo conforman los actores del proceso educativo profesor – alumno, dirigido hacia una concepción del quehacer educativo como escenario de interrelación e intercambio, además como proceso dinámico de enseñanza multicultural e intercultural. La interculturalidad como escenario importante en los diferentes

niveles educativos, posibilita mejoras en la convivencia, la comprensión del mundo y el autoconocimiento en una sociedad actual (García & Kharnásova, 2012).

González (2012), propone una guía curricular elaborada en Barcelona España, con el fin de reforzar el desarrollo de la ciudadanía global, en las etapas escolares infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato; con base en indicadores de los valores universales, pertenencia a una comunidad global, retos globales y acción y transformación. Para el caso de las lenguas extranjeras en la educación primaria, el autor señala que esta área pretende “contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas” (p.50); por lo que sus contenidos deben enmarcarse “a los aspectos socioculturales y consciencia intercultural, en el que abordan costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera” (p. 50). Para la educación secundaria obligatoria, el autor expone que dado los medios de comunicación y las tecnologías, se deben preparar estudiantes para que estén inmersos en un mundo cambiante y progresivo en un ámbito “internacional, multicultural y multilingüe” (p.104). En el bachillerato, según el autor, propone la aplicación de contenidos temáticos al idioma extranjero, que permita una interacción con otras personas, comunidades y países y “contribuyendo al sentimiento de pertenencia a una comunidad global” (p. 136).

Castillo, Rodríguez, Trujillo, Vásquez y Rincón (2015) llevaron a cabo un estudio de corte etnográfico sobre la relación de las competencias ciudadanas y el ambiente de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La información que se obtuvo con diarios de campo, planes de clase y entrevistas, con niños, jóvenes y adultos en una Fundación de la Ciudad de Bogotá. Los autores concluyen que existe una relación directa e implícita entre el aprendizaje del inglés con las competencias ciudadanas y el concepto de ciudadanía, a partir de la interacción sociopolítica, democrática, lúdica y comunicativa que se da entre los estudiantes y profesores.

A manera de síntesis, en este acápite se han presentado el sustento teórico sobre el que se construye esta propuesta de investigación. Se partió de una definición de bilingüismo y se destacaron áreas álgidas en su aplicación en el contexto colombiano, principalmente en relación con la enseñanza de lenguas. Se destaca el hecho de que en Colombia no se puede aplicar una noción de bilingüismo por cuanto es muy restrictiva y excluyente, sino que se discute el tema de enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente de inglés y del desarrollo de competencias en ese idioma, medidas a través de marcos de referencia o niveles de desempeño establecidos por el Marco Común Europeo.

Este capítulo también destacó algunos estudios realizados para examinar el desarrollo en lenguas, como también investigaciones que relacionan el aprendizaje de lenguas con algunos factores demográficos, instituciones y de desempeño en competencias de Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Comunicación Escrita y Competencias Ciudadanas.

Capítulo 3

Metodología de la Investigación

En los dos primeros acápite de este documento, se presentaron los antecedentes del problema y el sustento teórico que enmarcó la idea del concepto de competencia en lengua extranjera, más puntualmente en inglés. Este proyecto como se mencionó anteriormente, propone establecer los determinantes (demográficos, socioeconómicos, institucionales y de desempeño) asociados al nivel de competencia en inglés de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en Colombia en el año 2014. Esto requiere examinar, el tipo de estudio en el que se enmarca la investigación, se establecen hipótesis para ser contrastadas en el capítulo siguiente, se describen los datos utilizados, la metodología empleada, la especificación del modelo logístico como también el de regresión simple.

Tipo de Estudio

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional transversal. Un estudio descriptivo “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice y describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández & Baptista, 2011, p. 80). Se analizan algunas variables asociadas a los resultados de inglés obtenidos en las pruebas Saber Pro del año 2014.

Un estudio correlacional se define como aquel que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” y “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández, et. al, 2011, p. 81). En el presente estudio, se establece y evalúa el grado de dependencia de los factores asociados al nivel de competencia en inglés, medido por la prueba

Saber Pro 2014 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Se trata de un diseño transversal, puesto que se examinan los resultados de un periodo acotado que para este caso, es el año 2014.

La investigación propone los siguientes objetivos, como también plantea las siguientes hipótesis:

Objetivos de la Investigación:

1. Analizar las principales características de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2014, a través de los factores demográficos y socioeconómicos, institucionales y de desempeño.
2. Establecer los determinantes que resultan significativos en la obtención de altos niveles de competencia en inglés según las pruebas Saber Pro presentada por los estudiantes en Colombia en el año 2014.
3. Determinar la relación que existe entre el puntaje obtenido en las pruebas genéricas Saber Pro (Comunicación Escrita, Comprensión Lectora, Razonamiento Cuantitativo y Competencia Ciudadana), y el puntaje obtenido en la prueba de inglés del año 2014.

Hipótesis

Para el presente estudio se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El sexo de un estudiante universitario influye en el desempeño en la competencia de inglés.

Hipótesis 2: La soltería aumenta la probabilidad de obtener buen desempeño en la competencia de inglés.

Hipótesis 3: El estrato socioeconómico alto, los ingresos familiares elevados y padres profesionales, aumentan las probabilidades de obtener buen desempeño en la competencia de inglés.

Hipótesis 4: La obtención de becas aumenta la probabilidad de lograr altos desempeños en la competencia de inglés.

Hipótesis 5: El Preicfes aumenta la probabilidad de obtener altos niveles en la competencia de inglés.

Hipótesis 6: La tenencia de computador y el acceso a internet tienen un efecto positivo en la obtención de buenos desempeños en la competencia de inglés.

Hipótesis 7: La edad del estudiante influye en el desempeño en la competencia de inglés.

Hipótesis 8: La pertenencia a instituciones de carácter universitario no oficial aumenta la probabilidad de obtener buenos niveles en la competencia de inglés.

Hipótesis 9: Los puntajes de la competencia de inglés y los puntajes obtenidos en las pruebas genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita y competencias ciudadanas) se relacionan de manera positiva.

Instrumento-Datos

Los datos que se utilizan en esta investigación corresponden a la prueba Saber Pro del año 2014, que es el examen de Estado dirigido a evaluar oficialmente las competencias adquiridas por los estudiantes próximos a graduarse de programas de pregrado de las distintas instituciones de educación superior del país. La información está contenida en las bases de datos, se encuentran en la página web del ICFES, y por consiguiente son de libre acceso de empleo. Los datos se estructuran a nivel de individuo (microdato), con un total de 221.967 individuos aproximadamente para el año de estudio, y contienen información correspondiente al área del conocimiento que se evalúa,

información general del estudiante (datos personales y/o de identificación del estudiante. Por ejemplo, código de identificación de la prueba, nombre del programa académico al que pertenece, título de bachiller obtenido —académico, normalista o técnico—, si sabe leer y/o hablar otro idioma, estado civil, fecha de nacimiento, si es cabeza de familia, lugar donde reside y sexo); información de discapacidad del estudiante (discapacidad motriz, sordera, invidencia); información sobre la institución educativa (carácter académico —universidad, técnica profesional, normalista, etc. —, jornada, valor de la matrícula); información familiar del estudiante (número de personas que conforman el hogar, nivel de educación de los padres, ocupación de los padres, etc.); información socioeconómica del estudiante (zona donde reside el estudiante, ingresos mensuales familiares representados en salarios mínimos, nivel del sistema de selección de beneficiarios para programas sociales (SISBÉN) en que está clasificada la familia, bienes con los que cuenta en su hogar, etc.); y los resultados de desempeño académico (resultados de las pruebas de competencias genéricas como lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita, competencias ciudadanas e Inglés) (ICFES, 2013).

Metodología

Para analizar los factores asociados al nivel de Inglés en los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en Colombia en el año 2014 se realizan, en primer lugar, estadísticas descriptivas de las variables utilizadas en este estudio, a través de variables demográficas y socioeconómicas, institucionales y de desempeño.

En segundo lugar, para establecer los determinantes que resultan más significativos en la obtención de altos niveles de competencia en inglés según la prueba Saber Pro presentada por los estudiantes en Colombia en el año 2014, y para poder establecer el grado de correlación, incidencia y dependencia entre las variables asociadas al nivel de inglés según dichos resultados, se utiliza un

modelo Logit, que consiste en obtener estimaciones de probabilidad de un suceso e identifica los factores de riesgo que determinan dichas probabilidades, así como la influencia o peso relativo que éstos tienen sobre las mismas (Llanos & Mosquera, 2006). Finalmente, para determinar la relación que existe entre el puntaje obtenido en las pruebas genéricas Saber Pro (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita y competencias ciudadanas), y el puntaje obtenido en la prueba de inglés del año 2014, se realiza un modelo de regresión lineal.

Especificación del modelo Logit

- La variable dependiente: Se refiere a la competencia para comunicarse efectivamente en inglés según los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL) (A-, A1, A2, B1 y B+) y toma el valor de 1 para cada nivel. Cabe recordar que cada uno de esos niveles, se especificó en los acápites anteriores.
- Las variables independientes: las variables independientes usadas, se seleccionaron de manera ad-hoc, es decir, base de datos previamente consolidada y según la revisión de la literatura sobre el tema que para este caso correspondió a bilingüismo y competencia en inglés, y fueron clasificadas en tres (3) factores: demográficos y socioeconómicos, institucionales, y factores de desempeño en las pruebas genéricas. Las tablas 14, 15 y 16 contienen la definición de las variables según el directorio del ICFES de la prueba Saber Pro:

Tabla 14

Factores demográficos y socioeconómicos

Factores Demográficos y Socioeconómicos			
“Conjunto de condiciones materiales y sociales en que se desenvuelve una determinada familia para que viva cómoda, y satisfaciendo todas las necesidades básicas, ya que ello determinará el nivel de vida de los mismos” (Vallejo, 2010, p. 34).			
VARIABLES	DEFINICIÓN	Operacionalización de las variables según el ICFES	Operacionalización según los autores
Género	Significación cultural que hace referencia a un conjunto de roles.	Masculino (M) Femenino (F).	1 si es hombre; 0 si no lo es.
Crédito	Financiación de la matrícula con recursos de terceros.	Si (1) No (0)	1 si solicitó crédito; 0 si no solicitó crédito.
Preicfes	Preparación previa del examen antes de ser presentado por el estudiante.	Si (1) No (0)	1 si realizó preicfes; 0 si no realizó preicfes.
Cabeza de hogar	Jefatura de hogar que tiene bajo su cargo a un grupo de personas.	Número de personas a cargo (Cuando es cabeza de familia) 0... 5. El valor 5 representa 5 o más personas.	1 si es cabeza de hogar; 0 si no lo es.
Internet	Posibilidad de acceso a red informática.	¿Su hogar habitual o permanente cuenta con conexión a internet? Si (1) No (0).	1 si cuenta con acceso a internet; 0 si no cuenta.
Computador	Posibilidad de tenencia de equipo tecnológico para el procesamiento de datos .	¿Su hogar habitual o permanente cuenta con computador? Si (1) No (0).	1 si cuenta con computador; 0 si no cuenta.

Edad	Tiempo que ha vivido una persona.		
Estado civil	Condición de una persona en relación con filiación o matrimonio.	01) Soltero (a). 02) Casado (a). 03) Viudo (a). 04) Separado (a) y/o divorciado (a). 05) Unión libre.	1 si es soltero; 0 si posee otra condición.
Valor de la matrícula	Valor de la matrícula que paga el estudiante para cursar su semestre académico en una Institución de Educación Superior (IES).		1 si la matrícula es <\$500.000; 0 si es >\$500.000
Tamaño del hogar	Cantidad de miembros que conforman un grupo familiar.		
Estrato socioeconómico	Características físicas externas e internas de la vivienda, su entorno inmediato y su contexto habitacional y funcional urbano y rural (DANE, s.f.).	1) Estrato 1. 2) Estrato 2. 3) Estrato 3. 4) Estrato 4. 5) Estrato 5. 6) Estrato 6. 8) Vive en una zona rural donde no hay estratificación socioeconómica.	Estrato Bajo (1 y 2). Estrato Medio (3 y 4). Estrato Alto (5 y 6). 1 si el estrato es Medio; 0 si es Bajo. 1 si el estrato es Alto; 0 si es Bajo.

Ingreso familiar	Ingresos mensuales familiares representados en salarios mínimos	1) Menos de 1 salario mínimo (SM). 2) Entre 1 y menos de 2 SM. 3) Entre 2 y menos de 3 SM. 4) Entre 3 y menos de 5 SM. 5) Entre 5 y menos de 7 SM. 6) Entre 7 y menos de 10 SM. 7) 10 o más SM.	1 si el ingreso familiar es < 2 salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV); 0 si es >2 SMMLV.
Vinculación al trabajo	Vinculación a una actividad laboral.	0) No. 3) Si, para contribuir a pagar su matrícula y/o los gastos del hogar. 4) Si, por ser práctica obligatoria del programa de estudios. 5) Si, para adquirir experiencia y/o recursos para sus gastos personales.	1 si trabaja; 0 si no trabaja.
Educación del padre	Nivel de educación alcanzado por el padre	0) Ninguno. 9) Primaria incompleta. 10) Primaria completa. 11) Secundaria (bachillerato) incompleta. 12) Secundaria (bachillerato) completa. 13) Educación técnica o tecnológica sin título. 14) Educación técnica o tecnológica con título. 15) Educación profesional sin título, 16) Educación profesional con título. 17) Posgrado. 99) No sabe.	1 si el padre cuenta con formación profesional; 0 si no cuenta con formación profesional.

Educación de la madre	Nivel de educación alcanzado por el padre.	0) Ninguno. 9) Primaria incompleta. 10) Primaria completa. 11) Secundaria (bachillerato) incompleta. 12) Secundaria (bachillerato) completa. 13) Educación técnica o tecnológica sin título. 14) Educación técnica o tecnológica con título. 15) Educación profesional sin título. 16) Educación profesional con título 17) Posgrado. 99) No sabe.	1 si la madre cuenta con formación profesional; 0 si no cuenta con formación profesional.
-----------------------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia con base en el diccionario de datos para la prueba Saber Pro del ICFES, 2014

Tabla 15

Factores institucionales

Factores Institucionales			
“Aluden a rasgos estructurales, temporales y funcionales que distinguen a las instituciones” (Montero, Villalobos & Valverde, 2007, p. 218).			
Variables	Definición	Operacionalización ICFES	Operacionalización según los autores
Beca	Exoneración de pago de matrícula.	Si (1) No (0)	1 si obtuvo beca; 0 si no la obtuvo.

Carácter académico	Naturaleza o vocación en el quehacer académico de una Institución de Educación Superior (IES). Estas instituciones se clasifican de acuerdo con su carácter académico así: universidad, institución universitaria, institución tecnológica e institución técnica profesional (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2014).	Académico, Escuela Tecnológica, Institución Tecnológica, Institución Universitaria, Normalista, Técnica profesional, Universidad.	1 si es universidad; 0 otro carácter académico.
Origen de la Institución educativa	Sector al que pertenece la institución de educación	No oficial- Corporación, No oficial- Fundación, No oficial, Oficial, Oficial- Departamental, Oficial- Municipal, Oficial- Nacional, Régimen especial	1 si la institución educativa es no oficial; 0 otro origen de la institución educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16.

Factores de desempeño- Pruebas genéricas

Factores De Desempeño- Pruebas Genéricas		
"Sistema complejo de conocimientos, integrados por las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental, observables en el desempeño, y que pueden ser implementadas en distintos contextos en busca de una formación integral del ser, saber y el hacer" (Navarro, Vaccarezza, González & Catalán, 2015, p. 21).		
Variables	Definición	Operacionalización ICFES y autores
Lectura Crítica	"Capacidad de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados"(ICFES, 2014d, p.2)	<9- Muy Bajo 9-9,5-Bajo 9,6-10,2- Regular 10,3-10,6- Bueno 10,7-11- Muy Bueno >11-Excelente
Razonamiento Cuantitativo	"Competencias relacionadas con las habilidades matemáticas que todo ciudadanos debe tener, independientemente de su profesión u oficio, para desempeñarse adecuadamente en contextos cotidianos, que involucran información de carácter cuantitativo" (ICFES, 2014c, p. 2)	<9- Muy Bajo 9-9,5-Bajo 9,6-10,2- Regular 10,3-10,6- Bueno 10,7-11- Muy Bueno >11-Excelente
Comunicación Escrita	"Competencia para organizar y comunicar ideas por escrito". (ICFES, 2014d, p. 2)	<9- Muy Bajo 9-9,5-Bajo 9,6-10,2- Regular 10,3-10,6- Bueno 10,7-11- Muy Bueno >11-Excelente
Competencias Ciudadanas	Capacidad de los estudiantes para participar en su calidad como ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004)	<9- Muy Bajo 9-9,5-Bajo 9,6-10,2- Regular 10,3-10,6- Bueno 10,7-11- Muy Bueno >11-Excelente

Fuente: Elaboración propia.

Aplicación del Modelo

Dado lo anterior, el modelo Logit presenta la siguiente especificación:

Se denota por X_{ji} , a las variables independientes j en el estudiante i , y se considera una variable no observable y_i^* que puede ser interpretada como la propensión hacia un nivel de Inglés. Como y_i^* es una variable no observable, puede llevarse a cabo el análisis Logit definiendo una variable binaria y_i , de la forma:

$$Y_i \left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ si } y_i^* + \sum_{j=1}^n \beta_j X_{ji} + e_i > 0 \text{ El nivel de Inglés (A-, A1, A2, B1, B+)} \\ 0 \text{ en otro opción. El estudiante tiene otro nivel} \end{array} \right\}$$

En tal caso, la probabilidad de estar en un nivel en particular de inglés es:

$$P_i = P(y_i = 1) = P(e_i > -(\beta_0 + \sum_{j=1}^n \beta_j X_{ji})) = 1 - F(-(\beta_0 + \sum_{j=1}^n \beta_j X_{ji})) = F(\beta_0 + \sum_{j=1}^n \beta_j X_{ji})$$

Donde F es la función de distribución acumulada de e_i , que supone se trata de la función logística.

Los parámetros del modelo de regresión logística se estiman maximizando la verosimilitud de las observaciones contenidas en la muestra, siendo la función de verosimilitud:

$$L = \prod_{y_i=1} P_i \prod_{y_i=0} (1 - P_i)$$

En modelos no lineales como éste, los efectos marginales son más relevantes para el análisis que los coeficientes, pues estos representan el cambio de los regresores sobre la probabilidad condicional que $y=1$, lo que se puede representar de la siguiente manera:

$$\frac{\partial \Pr(y_i = 1/X_{ji})}{\partial X_{ji}} = F'(X_j' \beta) \beta_j$$

Según Cameron y Trivedi (2005), los resultados estándar de los modelos binarios reportan solo índices del modelo, es decir los coeficientes para dos regresores. El signo de los coeficientes establece el signo de los efectos marginales.

Por último, para determinar la relación que existe entre el puntaje obtenido en las pruebas genéricas Saber Pro (Comunicación Escrita, Comprensión Lectora, Razonamiento Cuantitativo y Competencia Ciudadana), y el puntaje obtenido en la prueba de inglés del año 2014 (tabla 16), se realiza un modelo de regresión lineal, pues es el más utilizado para predecir los valores de una variable cuantitativa a partir de los valores de otra variable explicativa también cuantitativa, que para este caso viene representada por:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + \varepsilon$$

Donde Y es la variable dependiente y corresponde al puntaje obtenido en la competencia de inglés; y como variables independientes se tienen X1 que corresponde al puntaje de Lectura Crítica; X2 al puntaje obtenido en la competencia de Razonamiento Cuantitativo; X3 es el puntaje obtenido en la competencia de Comunicación Escrita y X4 al puntaje obtenido en Competencias Ciudadanas.

Se aclara que se cumple con cada uno de los supuestos, en el momento de estimar el modelo Logit y el modelo de regresión lineal, como se muestra a continuación:

Pruebas para el Modelo Logit

Multicolinealidad

Se demostró la existencia de multicolinealidad para el conjunto de todas las variables independientes del modelo estimado, tal como se evidencia en la Tabla 17. En primer lugar, en las estimaciones, los coeficientes fueron significativos, como también los modelos en términos

globales lo fueron, a pesar del número considerable de variables y de estar aparentemente muy correlacionadas. Es de anotar que el ICFES incluye las variables de manera *ad hoc*, con el fin de capturar la información necesaria para realizar investigaciones de tipo cuantitativo. Si bien se trata de una prueba para estudiantes próximos a graduarse de un programa de educación terciaria sin tener en cuenta los estudios de posgrado, esta población es muy heterogénea, lo que se escapa del alcance de la presente investigación.

Sin embargo, es ampliamente aceptado que examinar el factor de inflación de varianza (VIF), es un medio superior para evaluar la multicolinealidad; según Wooldridge (2010), antes de desarrollar el concepto, es necesario denotar la varianza para una regresión típica, como la siguiente:

$$\text{Var}(\hat{\beta}_i) = \frac{\sigma^2}{S_{ii}(1-R_i^2)} \quad (\text{a})$$

Donde, $S_{ii} = \sum_{j=1}^n (X_{ij} - \bar{X})^2$ y R_i^2 es el coeficiente de determinación no ajustado de R^2 , cuando se regresa X_i contra todas las otras variables explicativas del modelo, es decir, contra una constante, $X_2, X_3, \dots, X_{i-1}, X_{i+1}, \dots, X_k$, se supone que no hay relación entre X_i y las otras variables explicativas del modelo, así R_i^2 será cero y la varianza de $\hat{\beta}_i$ será $\frac{\sigma^2}{S_{ii}}$, dividiendo esto en la expresión (a), se obtiene el factor de inflación de varianza:

$$\text{VIF}(\hat{\beta}_i) = \frac{1}{1-R_i^2} \quad \text{Tolerancia}(\hat{\beta}_i) = \frac{1}{\text{VIF}} = 1 - R_i^2$$

Niveles de tolerancia menores a 0.20 o 0.10, al igual que VIF 5 o mayores a 10 indican problemas de multicolinealidad; como se aprecia en las tablas 17 y 18, todos los VIF son

particularmente cercanos a uno, lo cual indica que no hay presencia de multicolinealidad para el modelo logístico y para el modelo de regresión lineal. Estas estimaciones se realizaron en Stata 14, con el comando *collin*.

Tabla 17

Diagnóstico de colinealidad

Variable	VIF	Raíz cuadrada VIF	Tolerancia	R_i^2	Valores propios
Sexo-hombre	1.12	1.06	0.8937	0.1063	14.2664
Beca	1.01	1.01	0.9875	0.0125	1.4663
Crédito	1.11	1.05	0.9038	0.0962	1.1976
Preicfes	1.02	1.01	0.9769	0.0231	0.9415
Cabeza de Hogar	1.49	1.22	0.6695	0.3305	0.8956
Internet	1.46	1.21	0.6861	0.3139	0.7894
Computador	1.36	1.17	0.7340	0.2660	0.6012
Edad	1.78	1.33	0.5617	0.4383	0.5443
Estado Civil-Soltero	1.50	1.22	0.6673	0.3327	0.4666
Valor de la matrícula	1.45	1.20	0.6912	0.3088	0.3904
Tamaño del hogar	1.05	1.03	0.9504	0.0496	0.3290
Estrato bajo	1.41	1.19	0.7096	0.2904	0.2992
Ingresos familiares	1.37	1.17	0.7317	0.2683	0.1908
Vinculación al trabajo	1.19	1.09	0.8420	0.1580	0.1699
Educación del padre	1.45	1.21	0.6884	0.3116	0.1551
Educación de la madre	1.44	1.20	0.6929	0.3071	0.1132
Lectura Crítica	2.21	1.49	0.4531	0.5469	0.0749
Razonamiento Cuantitativo	1.72	1.31	0.5830	0.4170	0.0578
Comunicación Escrita	1.17	1.08	0.8581	0.1419	0.0313
Competencias Ciudadanas	2.03	1.42	0.4925	0.5075	0.0083
Carácter académico- Universidad	1.24	1.12	0.8041	0.1959	0.0051
Origen de la institución-no oficial	1.66	1.29	0.6034	0.3966	0.0033
Media VIF 1.42					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18

Diagnóstico de colinealidad; modelo regresión lineal

Variable	VIF	1/VIF
Lectura Crítica	2.14	0.466254
Competencias Ciudadanas	2.02	0.495252
Razonamiento Cuantitativo	1.54	0.649696
Comunicación Escrita	1.15	0.870681
Media VIF	1.71	

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se demuestra la existencia de heterocedasticidad en el modelo de regresión lineal; sin embargo, por defecto, en Stata se asumen errores estándar robustos, con el fin de estimar errores estándar homocedásticos.

En resumen, este capítulo describió el modelo empleado para examinar la relación entre algunas variables y el nivel obtenido en la competencia de inglés, de acuerdo a los datos de la prueba Saber Pro 2014. El siguiente apartado, describe los resultados obtenidos.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

En primera instancia, se presenta el análisis general del comportamiento de las variables de cada uno de los factores demográficos, socioeconómicos, institucionales, niveles de desempeño en lengua extranjera (inglés) y de las pruebas genéricas del año 2014, teniendo en cuenta el número de observaciones (número de individuos) y su porcentaje respectivo.

Factores demográficos y socio-económicos

Tabla 19.

Estadísticas descriptivas de los factores demográficos y socioeconómicos

Factores demográfico y socioeconómicos	Observaciones	%			
Género-hombre	92.279	41,80%			
Estado Civil-Soltero	172.246	77,60%			
Cabeza de hogar	42.663	19,30%			
Educación de la madre (superior)	45.947	20,70%			
Educación del padre (superior)	50.608	22,80%			
Estrato Bajo (1 y 2)	100.980	45,82%			
Estrato Medio (3 y 4)	105.344	47,80%			
Estrato Alto (5 y 6)	14.061	6,38%			
Ingreso familiar (< 2 SMMLV)	91.450	41,20%			
Vinculación al mercado laboral	132.514	59,70%			
Valor matrícula (<\$500.000)	36.846	16,60%			
Crédito	59.931	27,00%			
Internet	176.025	79,60%			
Computador	199.104	89,70%			
Preicfes	14.717	6,66%			
	N	Promedio	D.E.	Min	Max
Edad	219.744	26.78	6.677	19	74
Tamaño del hogar (Número de personas)	221.095	3.944	1.623	1	12

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 19 muestra que hubo en total 220.763 estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro en el año 2014, de los cuales el 41,8% (n=92.279) correspondió al género masculino y el restante 58,2% al género femenino. El 77,6% de la población indicó que su estado civil era soltero y el 20,4% (n=49.720) señaló tener otra condición (casado/a, separado/a, viudo/a, unión libre). En cuanto a ser cabeza de hogar, los resultados mostraron que 19,3% (n=42.663) estudiantes estuvieron encargados económicamente de sus familias, frente a un 80,7% que expresó no estar encargado de sus miembros familiares.

En cuanto a la educación de los padres, la tabla muestra que el 22,8% de la población contó con padres profesionales y que el 20,7% también tuvo madres profesionales. Esto refleja que una proporción muy alta de los padres de esos estudiantes tuvieron niveles de escolaridad por debajo del nivel profesional. El 45,82% y el 47,8% de los estudiantes señalaron pertenecer a estratos socioeconómicos bajo y medio respectivamente. Solo un 6,38% indicó pertenecer al estrato socioeconómico alto.

Los resultados también permiten afirmar que el número de personas que conformaron el hogar del estudiante en el año 2014 fue de aproximadamente 4 personas, y el 41,2% de la población tuvo ingresos familiares menores a dos salarios mínimos mensuales legales vigentes, mientras que una elevada proporción de estudiantes (58,8%) contó con ingresos superiores a ese nivel. Se observó también que el 59,7% de los estudiantes estuvo vinculado al mercado laboral, mientras el restante 40,3% no lo estuvo.

Aproximadamente el 83,4% (n=185.118) de estudiantes pagó un valor en la matrícula superior a \$500.000 m/cte y un 16,6% pagó un valor inferior. Se evidenció también que del total de la población, el 27% tuvo acceso a créditos para financiar sus matrículas, mientras que el 70% (n=162.036) señalaron no tener acceso a crédito.

Por otro lado, en relación con el acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se observó que el 79,6% de los estudiantes tuvo acceso a internet, como también una proporción considerable de estudiantes (el 89,7%) tuvo acceso a computador.

Finalmente, El 6,66% de la población manifestó haber realizado curso de Preicfes, mientras que alrededor de 206.259 estudiantes no realizaron estos cursos antes de presentar la prueba. La edad de los estudiantes osciló en promedio entre los 26 y 27 años.

Factores institucionales

Para esta investigación, interesó caracterizar si los estudiantes pertenecían a instituciones universitarias y si eran tipo público o privado así como determinar si los estudiantes contaron con apoyo económico tipo beca. La Tabla 20 resume los resultados.

Tabla 20

Estadísticas descriptivas de los factores institucionales

Factores institucionales	Observaciones	%
Beca	21.420	9,65%
IES (Universidad)	150.492	67,80%
Sector no oficial	134.956	60,80%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los factores institucionales, los resultados mostraron que el 9,65% de los estudiantes estuvo becado y que una alta proporción no contó con becas (90,35%). El 67,8% perteneció a instituciones universitarias mientras el restante 32,2% señaló pertenecer a otro tipo de institución, y finalmente el 60,8% de los estudiantes indicó pertenecer a instituciones educativas del sector no oficial, mientras que el restante 39,2% a instituciones privadas.

Niveles de Desempeño en la Competencia en Inglés

Tabla 21

Estadísticas descriptivas de los niveles de desempeño

NIVELES DE DESEMPEÑO	Observaciones	%
Nivel de desempeño A-	46.835	21,10%
Nivel de desempeño A1	85.235	38,40%
Nivel de desempeño A2	34.183	15,40%
Nivel de desempeño B1	31.297	14,10%
Nivel de desempeño B+	24.194	10,90%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al desempeño en competencia en inglés, la tabla 21 muestra que la mayor proporción de estudiantes (38,4%) se situó en el nivel A1, que es un nivel de baja competencia; y solo un reducido porcentaje (10,89%) se ubicó en un nivel alto de competencia en el manejo del idioma.

Análisis Descriptivo de las Pruebas Genéricas

En la Tabla 22 se presentan las estadísticas descriptivas con la media del puntaje de cada una de las competencias genéricas que conforman la prueba Saber Pro para el año 2014, indicando también los mínimos y máximos de los puntajes obtenidos.

Tabla 22

Estadísticas descriptivas de las pruebas genéricas. Media del puntaje

Variables	(1) N	(2) Media	(3) D. E.	(4) Min	(5) Max
Inglés	221.261	10,30	1,322	6,0	14,90
Lectura Crítica	221.855	10,05	1,050	4,7	14,70
Razonamiento Cuantitativo	221.855	10,01	1,034	5,6	16,10
Comunicación Escrita	220.012	9,992	1,006	6,4	13,30
Competencias Ciudadanas	221.795	9,832	0,993	5,4	14,00

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ICFES, 2014.

En primera instancia se evidenció que para la competencia en inglés la media del puntaje obtenido por los estudiantes fue de 10,30 (la mayor media en puntaje frente a las otras competencias). Sobresalió también la competencia de lectura crítica con una media en el puntaje de 10,05, seguida de la competencia de razonamiento cuantitativo con una media de 10,01; continuó la competencia de comunicación escrita con 9,9 de media en el puntaje obtenido y, en última instancia, la prueba de competencias ciudadanas con un 9,8 en la media del puntaje. En las columnas 4 y 5 de la Tabla 22 se muestran los puntajes mínimos y máximos para cada una de las competencias. En el caso de la competencia en inglés, el puntaje mínimo fue de 6 puntos y el máximo de 14,9. Respecto a las desviaciones estándar, dentro de las competencias genéricas, la mayor se dio en comunicación escrita. Esto denota que, si bien el puntaje fue regular, existe dispersión en el promedio obtenido por los estudiantes en esta competencia.

Variables Demográficas, Socioeconómicas, Institucionales y de Desempeño de las Pruebas Genéricas con los Niveles de Inglés

En las tablas 23, 24 y 25, se presentan algunos resultados de los niveles de desempeño en la competencia en inglés y factores socioeconómicos como el género, estrato socioeconómico e ingresos familiares.

Tabla 23

Niveles de desempeño competencia en inglés- Mujeres y Hombres

Niveles de desempeño	Mujeres	Hombres
A-	23,1%	18,5%
A1	40,8%	35,4%
A2	15,0%	16,1%
B1	12,4%	13,6%
B+	8,7%	16,4%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ICFES, 2014.

La Tabla 23 muestra el porcentaje del nivel de desempeño en la competencia en inglés para hombres y mujeres que presentaron la prueba Saber Pro en el año de estudio. Se exalta que las mujeres obtuvieron niveles A- y A1, con el 23,1% y 40,8%, comparado con los hombres con proporciones del 18,5% y 35,4% respectivamente. Por su parte, los hombres superaron a las mujeres en los niveles B1 y B+, con el 13,6% y 16,4%, frente a 12,4% y 8,7%. Para el nivel A2, tanto hombres como mujeres obtuvieron proporciones de 16,1% y 15%.

Tabla 24

Porcentaje nivel de desempeño en la competencia en inglés por estrato socioeconómico

Niveles de desempeño	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6
A-	35,3%	24,9%	18,5%	11,6%	7,7%	3,7%
A1	46,6%	45,2%	38,2%	25,5%	17%	8,7%
A2	10,5%	15,5%	17,6%	16,3%	12,8%	8,1%
B1	5,5%	10,0%	9,4%	23,1%	24%	21,9%
B+	2,1%	4,3%	16,3%	23,5%	38,5%	57,6%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ICFES, 2014.

La tabla 24 muestra los niveles de desempeño en la competencia en inglés y el estrato socioeconómico de los estudiantes universitarios. Se pudo observar que, aquellos que pertenecieron al estrato 6, obtuvieron mejores niveles de desempeño en la competencia de lengua extranjera con un 57,6%, ubicados en B+, mientras que los estratos 1 y 2 solo lo alcanzaron el 2,1% y 4,3% de la población. Para el nivel A-, se observa lo contrario: los estratos 1 y 2 se ubicaron en este nivel de competencia en inglés, con el 35,3% y 24,1%; mientras que los de estrato socioeconómico 6, el 3,7% alcanzaron este nivel. En el nivel A2, sobresalieron aquellos estudiantes de estrato socioeconómico 3 con el 17,5%, y para el nivel B1 se destacó el estrato socioeconómico 5 con el 24%. Lo anterior indica que los estudiantes de mejor status socioeconómico obtuvieron los mejores niveles de desempeño en la competencia en inglés.

Tabla 25

Porcentaje nivel de desempeño en la competencia en inglés- ingresos familiares.

Niveles de desempeño	Menos de 1 smmlv	Entre 1 y menos de 2 smmlv	Entre 2 y menos de 3 smmlv	Entre 3 y menos de 5 smmlv	Entre 5 y menos de 7 smmlv	Entre 7 y menos de 10 smmlv	10 o más salarios mínimos
A-	30,6%	27,0%	21,6%	16,5%	11,3%	7,7%	3,4%
A1	45,3%	44,4%	41,4%	35,4%	27,2%	19,5%	9,6%
A2	12,2%	14,2%	16,7%	17,9%	17,1%	15,2%	9,1%
B1	7,9%	9,6%	13,3%	18,1%	23,1%	26,0%	22,5%
B+	4,0%	4,7%	7,0%	12,1%	21,5%	31,6%	55,2%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del ICFES, 2014.

La Tabla 25 evidencia que los estudiantes con mayores ingresos obtuvieron los niveles de desempeño más altos. Esto se muestra al analizar la categoría A-, que reflejó las mayores proporciones para los que tuvieron ingresos inferiores a 1 salario mínimo con el 30,57%; ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos con el 26,1%; ingresos entre 2 y 3 salarios mínimos con el 21,63%, e ingresos entre 3 y 5 salarios mínimos con el 16,52%. Se observó además que proporciones pequeñas se ubicaron en la categoría B+ con los mismos rangos de ingresos.

Los estudiantes de ingresos altos, por su parte, se posicionaron en las categorías contrarias. Aquellos estudiantes cuyos ingresos familiares estuvieron entre los 5 y 7 salarios mínimos se ubicaron en la categoría B1 con el 23,06%; aquellos estudiantes cuyos ingresos se encontraron entre los 7 y 10 salarios mínimos alcanzaron un 25,96% y se situaron en la categoría B1, y el 31,6% en la categoría B+. Se destacaron los estudiantes con ingresos superiores a 10 salarios mínimos, pues en un 56,24% se ubicaron en la categoría B+.

Análisis Modelo Logit

En esta sección, se estimó el modelo Logit en el que la variable dependiente tomó el valor de uno (1) para cada uno de los niveles de desempeño en inglés (A-, A1, A2, B1 y B+). Como

factores explicativos, se incluyeron un conjunto amplio de variables que se han descrito en el apartado anterior. Conviene resaltar que las variables tratadas pertenecen a un conjunto de categorías clasificadas en factores demográficos y socioeconómicos, factores institucionales, y los de desempeño en las competencias genéricas, con el fin de determinar los factores asociados al nivel de competencia en inglés de los estudiantes universitarios colombianos. Por tanto, se utiliza para el análisis el siguiente conjunto de variables:

1. Factores demográficos y socioeconómicos: incluye variables como el género del estudiante, si tuvo acceso a crédito para financiar sus estudios, si realizó o no preicfes, si el estudiante era cabeza de hogar, si hizo uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través del acceso a internet y el computador, la edad promedio de presentación del examen, el estado civil, el valor de la matrícula, el tamaño del hogar, el estrato socioeconómico, los ingresos familiares, si el estudiante estuvo vinculado laboralmente, y la educación de los padres.
2. Factores institucionales: se incluyeron variables relacionadas con la beca del estudiante, con el carácter de la institución (si era universidad u otro tipo de Institución de Educación Superior), y el origen de la misma (sector oficial o no oficial).
3. Desempeño en las competencias genéricas. Se tuvo en cuenta el puntaje de las cuatro (4) competencias genéricas adicionales a la competencia en inglés, es decir, lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita y competencias ciudadanas.

La Tabla 26 presenta los factores (demográficos y socioeconómicos, instituciones y de desempeño en las pruebas genéricas) asociados al nivel de competencia en inglés de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en Colombia en el año 2014:

Tabla 26

Efectos marginales según niveles de desempeño en inglés. Prueba Saber Pro, año 2014

Variables	Efectos marginales A-	Efectos marginales A1	Efectos marginales A2	Efectos marginales B1	Efectos marginales B+
Factores Demográficos y Socio-económicos					
Género-masculino	-0.0154*** (0.00176)	-0.0149*** (0.00214)	0.00845*** (0.00165)	0.0210*** (0.00151)	0.0150*** (0.00114)
Estado civil- Soltero	-0.0261*** (0.00214)	-0.0312*** (0.00283)	0.0156*** (0.00243)	0.0410*** (0.00266)	0.0395*** (0.00250)
Cabeza de hogar	0.0137*** (0.00228)	0.0108*** (0.00299)	-0.00424* (0.00253)	-0.0122*** (0.00268)	-0.0166*** (0.00239)
Tamaño del hogar	0.00279*** (0.000499)	0.00465*** (0.000622)	-0.000644 (0.000491)	-0.00400*** (0.000471)	-0.00485*** (0.000373)
Estrato Medio (3 y 4)	-0.0345*** (0.00183)	-0.0326*** (0.00225)	0.0166*** (0.00176)	0.0459*** (0.00172)	0.0340*** (0.00145)
Estrato Alto (5 y 6)	-0.125*** (0.00556)	-0.206*** (0.00588)	-0.0542*** (0.00403)	0.0309*** (0.00301)	0.110*** (0.00196)
Ingreso familiar (< 2 smmlv)	0.0184*** (0.00186)	0.0134*** (0.00231)	-0.0166*** (0.00183)	-0.0298*** (0.00178)	-0.0153*** (0.00145)
Vinculación al trabajo	0.00675*** (0.00185)	0.0175*** (0.00223)	0.00275 (0.00169)	-0.00777*** (0.00153)	-0.00453*** (0.00114)
Educación del padre- Superior	-0.0379*** (0.00265)	-0.0693*** (0.00297)	-0.0153*** (0.00218)	0.0149*** (0.00183)	0.0359*** (0.00126)
Educación de la madre- superior	-0.0261*** (0.00276)	-0.0590*** (0.00309)	-0.0238*** (0.00226)	0.00322* (0.00188)	0.0282*** (0.00128)
Crédito	1.09e-05 (0.00189)	0.0138*** (0.00233)	0.00511*** (0.00182)	0.00190 (0.00172)	-0.0146*** (0.00136)
Valor matrícula (<\$500.000)	-0.00814*** (0.00257)	-0.00454 (0.00318)	0.0184*** (0.00247)	0.0252*** (0.00234)	0.00405** (0.00184)
Preicfes	0.0189*** (0.00315)	0.00997** (0.00400)	-0.00751** (0.00320)	-0.00644** (0.00299)	-0.0240*** (0.00244)
Internet	-0.0271*** (0.00222)	-0.0207*** (0.00289)	0.0156*** (0.00241)	0.0388*** (0.00256)	0.0358*** (0.00232)
Computador	-0.00395 (0.00283)	0.0128*** (0.00375)	0.0208*** (0.00330)	0.0154*** (0.00357)	0.00223 (0.00323)
Edad	0.00356*** (0.000144)	-5.39e-05 (0.000193)	-0.00298*** (0.000172)	-0.00368*** (0.000184)	-0.00232*** (0.000161)
Factores Institucionales					
Beca	-0.00749*** (0.00287)	-0.0195*** (0.00343)	-0.00863*** (0.00262)	0.000227 (0.00235)	0.0120*** (0.00170)
Carácter académico- Universidad	-0.0104*** (0.00188)	-0.0369*** (0.00232)	-0.00771*** (0.00184)	0.0179*** (0.00181)	0.0288*** (0.00154)

Origen institución- No oficial	-0.0164***	-0.00348	0.00701***	0.0111***	0.0187***
	(0.00210)	(0.00261)	(0.00206)	(0.00194)	(0.00150)
Factores De Desempeño Competencias Genéricas					
Lectura Crítica	-0.0316***	-0.0375***	0.0126***	0.0273***	0.0341***
	(0.00119)	(0.00144)	(0.00108)	(0.000967)	(0.000718)
Razonamiento Cuantitativo	-0.0479***	-0.0474***	0.00439***	0.0174***	0.0278***
	(0.00115)	(0.00132)	(0.000948)	(0.000819)	(0.000586)
Comunicación Escrita	-0.0187***	-0.00793***	0.00572***	0.0114***	0.0129***
	(0.000879)	(0.00107)	(0.000825)	(0.000755)	(0.000566)
Competencias Ciudadanas	-0.0413***	-0.0187***	0.00920***	0.0164***	0.0235***
	(0.00123)	(0.00146)	(0.00109)	(0.000973)	(0.000712)
Probabilidad de ocurrencia	.2112476	.384449	.154122	.1412333	.1089441
Observaciones	217,969	217,969	217,969	217,969	217,969

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Elaboración propia

A manera de resumen, lo que acá se presentan son los principales resultados que se pueden extraer de la tabla anterior. Se dan a conocer a continuación el análisis de los factores demográficos y socioeconómicos, factores institucionales y los de desempeño en las competencias genéricas.

Discusión acerca de los Factores Demográficos y Socioeconómicos

Los resultados mostraron que los hombres tuvieron mayor probabilidad de obtener un buen nivel en la competencia en inglés con respecto a las mujeres, pues la probabilidad de estar en un nivel B1 se incrementó en un 2,1%; y en un 1,5% para los niveles B+, mientras que para los niveles A- y A1, los resultados fueron contrarios ya que los efectos marginales arrojaron signos negativos. Esto significa que hay una disminución en su probabilidad de obtener puntajes en esos niveles. El sexo de un estudiante universitario si influye en el desempeño en la competencia en inglés. Otros estudios han mostrado la incidencia del sexo en los resultados de competencia en lengua. Corpas

(2010), De la Rica y González (2012) señalaron que el género femenino obtuvo mejores niveles de desempeño que el género masculino en el dominio de una lengua extranjera. Campos, Navarrete y Blanco (2013) reiteran que al menos en el contexto europeo, las mujeres parecen tener una actitud más positiva hacia el aprendizaje de lenguas foráneas que su contraparte, es decir que los varones.

En segundo lugar, el estado civil (soltero) del estudiante, mostró una relación positiva dada por los efectos marginales: ser soltero posibilita obtener buenos niveles en competencia en inglés. Esto es, que para los niveles A- y A1 las probabilidades disminuyeron en 2,61% y 3,12%, pero para los niveles A2, B1 y B+, las probabilidades se incrementaron en 1,56%, 4,1% y 3,95% respectivamente. Aquellos estudiantes universitarios que asumieron el rol cabeza de hogar, incrementaron la probabilidad de ubicarse en los niveles A- y A1 con el 1,37% y el 1,08%, mientras que las probabilidades de obtener los niveles A2, B1 y B+ disminuyeron con relación a aquellos que no cumplieron con este rol. Lo anterior corrobora la hipótesis planteada según la cual la soltería aumenta la probabilidad de obtener buen desempeño en la competencia en inglés. Según los resultados del estudio de Sánchez (2011), las personas sin pareja son las que obtienen mejores puntajes en inglés, algo que se relaciona con lo que indica el estudio de Armenta, Pacheco y Pineda (2008): “la mayoría de las personas afirman que su desempeño académico se ve afectado cuando tienen pareja”, lo que permite inferir que tener una pareja afecta negativamente el aprendizaje de la lengua extranjera, al invertirse menos tiempo en el aprendizaje de ésta. Los resultados también mostraron que el tamaño del hogar influyó en la obtención de buenos niveles de desempeño en la competencia en inglés, ya que presentó la misma tendencia de la variable cabeza de hogar. Lo anterior indica que, a mayor número de integrantes en el grupo familiar, menor va a ser la probabilidad de obtener buenos niveles de desempeño en la competencia en inglés, demostrado para los niveles A- y A1 que evidenció efectos marginales negativos con el 0,27% y 0,46% respectivamente.

El estrato socioeconómico mostró tener influencia frente a los resultados en los niveles de desempeño de la prueba de inglés. En el caso del estrato socioeconómico medio (3 y 4) los estudiantes tuvieron la probabilidad de obtener mejores niveles de desempeño ubicados en A2, B1 y B+, respecto de aquellos estudiantes que fueron de estrato socioeconómico bajo (1 y 2). Se destacó que, en los estudiantes de estrato socioeconómico alto (5 y 6) las probabilidades se mostraron aún mejores al situarse en los niveles B1 y B+ pues, para este último, la probabilidad fue del 11%, mientras que para el estrato medio del 3,4%, respecto del estrato socioeconómico bajo. Estos resultados corroboraron lo mencionado por autores como McBride-Chang, Chow y Tong (2010), Arikam (2011), Dixon, Zhao, Quiroz y Shin (2012), Dixon, Wu y Daraghmeh (2012), de Buac, Gross y Kaushanskaya (2014), Babuder y Kavkler (2014), Babikkoim y Abdul Razak (2014), quienes indicaron que existe una evidencia en la relación entre la pertenencia a una clase social y la adquisición de un segundo lenguaje, es decir, que los estudiantes con un status socioeconómico más alto demuestran mayores logros académicos.

Con relación a los ingresos económicos del grupo familiar y los niveles de desempeño en la competencia inglés, se observó que en los estudiantes que contaron con ingresos familiares menores a dos (2) salarios mínimos mensuales legales vigentes (smmlv) las probabilidades aumentaron para los niveles A- y A1, y disminuyeron para los niveles A2, B1 y B+ respecto de aquellos estudiantes que contaron con ingresos familiares superiores a dos (2) salarios mínimos mensuales legales vigentes (smmlv). Esto también se evidenció en el estudio de Babikkoim y Abdul Razak (2014), quienes mostraron que los estudiantes de familias más afluentes tuvieron más oportunidades y alternativas para el dominio de una segunda lengua, pues éstas disponen de mayores recursos para ser aprovechados en el aprendizaje del inglés, mientras que aquellos estudiantes que no contaron con suficientes ingresos se vieron limitados para invertir los recursos. En el caso de estos últimos, muchos de ellos tendían a vincularse al mercado laboral que también

incidió negativamente en la obtención de buenos niveles de desempeño en la competencia de lengua extranjera. Es por esto que las probabilidades se incrementaron en los niveles A- y A1 en 0,67% y 1,75%, respecto de aquellas personas que no laboraban, es decir que trabajar podría disminuir la capacidad del estudiante para aprender un segundo idioma, pues se considera que “limita el tiempo y la capacidad (energía física e intelectual) para dedicarse al estudio y comprometerse con el cumplimiento de sus actividades académicas” (Montes & Lerner, 2011, p. 19).

La educación de los padres (especialmente la del padre con un grado de escolaridad profesional) como factor determinante de obtener buenos niveles de desempeño en la competencia en inglés, incidió en la manera en que el estudiante tuviera la probabilidad de ubicarse en niveles de inglés B1 y B+ con un 35,9%, con relación a la educación de la madre con un 28,2%. Esto denotó que ambos marcadores fueron positivos pero que tuvieron alguna diferencia de efectos marginales. Un número significativo de investigaciones como las de Cornejo y Redondo (2007), Jensen (2009), Pishgadam (2011), Dixon, Zhao, Quiroz y Shin (2012), Dixon, Wu y Daraghmeh (2012), Abusamra y Joannette (2012), Babuder y Kavkler (2014), Babikkoim y Abdul Razak (2014), sintetizaron la importancia de la educación de los padres en el aprendizaje de una segunda lengua. En estos estudios se evidenció que el nivel educativo de la madre (más que la educación del padre), es un factor determinante en la obtención de buenos niveles en la competencia en inglés, sin desconocer que la presencia de los dos en el hogar, la supervisión y la participación de ellos, son fuentes importantes para que sus hijos obtengan el logro académico deseado. Lo anterior indica que la hipótesis planteada en el sentido de que el estrato socioeconómico alto, los ingresos familiares elevados y padres profesionales aumentan las probabilidades de obtener buen desempeño en la competencia en inglés, sea corroborada.

El acceso al crédito, arrojó efectos negativos para los niveles B+, lo que indicó disminución en las probabilidades en 1,4% respecto de aquellos que no accedieron al crédito. Asimismo, los efectos marginales positivos se evidenciaron para los niveles A-, A1, A2 y B1. Se observa además que aquellos estudiantes que pagaron un costo menor a \$500.000 en la matrícula, tuvieron mayor probabilidad de ubicarse en niveles de desempeño de inglés en A2, B1 y B+, respecto de los que pagaron por encima de este valor. Pineda y Pedraza (2011) señalaron que los créditos educativos apoyan a los estudiantes que no cuentan con suficientes recursos económicos para acceder a la educación superior; sin embargo, y como lo expresa Montes y Lerner (2010-2011) en su investigación, el hecho de que el estudiante sea administrador de su propio dinero para solventar sus gastos, entre ellos el valor de sus matrículas, podría afectar el rendimiento académico y por ende el desempeño en la competencia de lengua extranjera (inglés), lo que es evidenciado a través de los resultados de esta estudio.

Con relación a la preparación previa en pruebas tipo Preicfes para el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), se observa que las probabilidades se incrementaron para los niveles A- y A1 en 1,8% y 0,9% respecto de aquellos estudiantes que no realizaron dicho Preicfes. Los efectos marginales para los buenos niveles en inglés como A2, B1 y B+ se mostraron negativos, lo que significó que los estudiantes que realizaron este tipo de estrategia, no generó un efecto positivo sobre la obtención de buenos niveles de desempeño en Inglés. La hipótesis planteada que indica que el Preicfes aumenta la probabilidad de obtener altos niveles de desempeño en la competencia en inglés no es corroborada. Autores como Babikkoim M. & Abdul Razak (2014), señalaron que estrategias como la memorización, la cognición y la práctica regular del nuevo lenguaje son de gran valor para el dominio de la lengua, razón por la cual el Preicfes no es determinante para el aprendizaje y dominio de la lengua extranjera.

En cuanto al internet, las probabilidades se incrementaron para los niveles A2, B1 y B+, mientras que para los niveles A- y A1 las probabilidades disminuyeron respecto de quienes no lo usaron. Algo similar se observa con la posesión que tiene un estudiante de un equipo de cómputo, que mostró efectos marginales negativos para el nivel A-, mientras que para los niveles A1, A2, B1 y B+ las probabilidades se incrementaron respecto de aquellos estudiantes que carecieron del equipo. Cornejo y Redondo (2007) mencionaron que los recursos educativos con los que cuenta la familia, son factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera; similar a lo que expone Pishghadam (2011) quien afirmó que el acceso de los estudiantes a los diferentes bienes culturales como la internet y la computadora, pueden tener una profunda influencia en el logro académico. Por su parte, el estudio de Jensen (2009) aseguró que la falta de recursos genera vacíos en el desarrollo del cerebro de un aprendiz, como también, puede generar efectos negativos en la salud, pues éste es indispensable para desarrollar un manejo adecuado del lenguaje. La ausencia o limitación de estos recursos causa efectos negativos en las posibilidades de aprendizaje en general, y por ende en el dominio de una lengua extranjera.

De otro lado, la edad mostró efectos marginales positivos para el nivel A- con el 0,35%, mientras que para los otros niveles los efectos marginales fueron negativos; es decir para los niveles B1 y B+ ya que las probabilidades de ser un año mayor disminuyeron en 0,36% y 0,2%. Este resultado significa que tener un año más de edad afecta negativamente obtener mejores resultados de competencia en inglés. Si bien la prueba fue tomada por adultos, los resultados conducen a pensar en la incidencia de haber aprendido la lengua a edades más tempranas. Esto deja abierto el debate sobre cuál es la etapa apropiada para el aprendizaje de una lengua. Según varios autores (Saddeghi, 2013; Khalifa, 2012) la edad influye en el aprendizaje de una lengua extranjera y los niños estarían más dispuestos a manejarla oralmente ya que no están sujetos a presiones externas

y no han formado aún estereotipos (Cornejo & Redondo, 2007; Campos, Navarrete & Blanco, 2013).

Factores institucionales

Los resultados mostraron para los factores institucionales que la condición de becario contribuye al incremento de las probabilidades en la obtención de un mejor desempeño en la competencia en inglés, respecto de aquellos estudiantes que no obtuvieron beca. Esto se observó según los resultados en la disminución de las probabilidades para los niveles A-, A1 y A2, mientras que se presentaron efectos marginales positivos para los niveles B1 y B+. Especialmente para este último, la probabilidad se incrementó en un 1,2%. Lo anterior permite afirmar que la obtención de becas por parte de los estudiantes aumenta las probabilidades de lograr altos desempeños en la competencia en inglés. Pineda y Pedraza (2011) resaltan en su investigación sobre retención escolar universitaria la importancia de contar con apoyos financieros para favorecer el éxito académico. Esto coincide con lo propuesto por Montes y Lerner (2010-2011) quienes consideran que la condición de becario otorga mayor disponibilidad de recursos y tiempo para la dedicación a las labores académicas lo que eventualmente redundará en un mejor rendimiento académico con el fin de mantener este beneficio por parte del estudiante.

El carácter académico (universidad) también influyó en los niveles de la competencia de inglés. La probabilidad de que un estudiante se ubique en los niveles B1 y B+ se incrementa en un 17,9% y el 28,8%, respecto de aquellos estudiantes cuyas instituciones son de otra naturaleza en su quehacer académico. En cuanto al origen de la institución educativa, los resultados mostraron que si son no oficiales (privadas), las probabilidades de obtener buenos niveles de inglés se incrementan respecto de aquellas instituciones de otro origen. Esto se evidenció con los niveles A2, B1 y B+, cuyos efectos marginales fueron positivos. Los resultados de este trabajo son

consistentes con el estudio de Sánchez (2013) quien mostró que los estudiantes de instituciones privadas obtenían buenos resultados en inglés. Estos hallazgos llevan a pensar en la diferencia en currículos y pedagogías que se emplean en las instituciones universitarias públicas y privadas y cómo las metodologías de enseñanza en cada una afectarían el logro de mejores niveles de competencia.

Factores de desempeño de las pruebas genéricas

Finalmente, los efectos marginales para cada una de las competencias genéricas también se mostraron positivos en los niveles de inglés A2, B1 y B+. Esto se contrasta con los resultados de la tabla 27, que muestra los incrementos en promedio que tiene la competencia en inglés cuando se incrementa un punto adicional en cada una de las competencias genéricas.

Tabla 26

Modelo de regresión lineal

Variables	(1) Modelo lineal
Lectura Crítica	0.260*** (0.00363)
Razonamiento Cuantitativo	0.339*** (0.00330)
Comunicación Escrita	0.103*** (0.00258)
Competencias Ciudadanas	0.195*** (0.00374)
Constante	1.325*** (0.0338)
Observaciones	219,290
R-cuadrado	0.314

Errores Estándar robusto en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Elaboración propia

La tabla 26 muestra que por un punto adicional que los estudiantes universitarios obtuvieron en Lectura Crítica, las probabilidades de ubicarse en los anteriores niveles de inglés se incrementarían en 1,26%, 2,7% y 3,4% respectivamente. Al observar los resultados de la tabla 27 la relación que existe entre el puntaje obtenido en esta competencia y la competencia en inglés se mostró positiva, pues un aumento en un punto en la competencia de lectura crítica, aumentó en promedio 0,26 puntos el resultado de la competencia en inglés (Tabla 27). Esto coincidió con los planteamientos de Aparici, Arnau, Bel, Cortés, Pérez y Vila (2012), y con los de Galindo y Moreno (2014) quienes en sus estudios afirmaron que existe una correlación positiva entre bilingüismo y comprensión lectora por parte del alumnado.

Asimismo, por un punto adicional que el estudiante obtuvo en Razonamiento Cuantitativo, según la tabla 26, las probabilidades de ubicarse en niveles de inglés B1 y B+ aumentaron en 1,74% y 2,78%. El resultado en la competencia en inglés también se incrementó en promedio en 0,339 puntos (Tabla 27). Lo anterior coincide con los estudios de Cummins (1984), Howie (2003), De Pifarré, Sanuy, Huguet y Vendrell (2003), Cooper y Dunne (2005), Planas (2007) y Sotoca (2014), quienes señalaron la conexión entre el capital lingüístico de un individuo y su habilidad matemática. Para estos autores al promoverse competencias en dos o más lenguas, no sólo se desarrolla una mayor competencia lingüística, sino que también se puede incidir en el aprendizaje de habilidades y conocimientos matemáticos.

La misma tendencia se observó en el caso de la comunicación escrita, pues los efectos marginales fueron positivos para los niveles de inglés A2, B1 y B+, cuyas probabilidades se incrementaron en 0,57%, 1,29% y 1,14% respectivamente (tabla 26). Los resultados del modelo de regresión indicaron que existe una relación positiva entre los resultados de estas dos competencias, ya que por un aumento de un punto en la competencia de comunicación escrita, el resultado de la competencia en inglés aumenta en promedio 0,103 puntos (tabla 27). Los estudios de Galindo y

Moreno (2008), Soler (2013), y Pulido (2010) mostraron que la producción argumentativa en lengua materna, la escritura académica, las interferencias léxicas narrativas, expositivas y argumentativas son aspectos relacionados con el dominio de una lengua extranjera.

En cuanto a las competencias ciudadanas, los efectos marginales también se mostraron positivos con incrementos en las probabilidades de 0,9% y 2,35% para los niveles de desempeño A2 y B+ (Tabla 26), y para aumento de 0,195 puntos en promedio para la competencia en inglés, por un aumento en un punto adicional en competencias ciudadanas (Tabla 27). Investigaciones como las de Paricio (2011), González (2012), García y Kharnásova (2012), Paricio (2014) y Castillo, Rodríguez, Trujillo, Vásquez y Rincón (2015) señalaron la existencia de una relación entre ciudadanía y lengua extranjera, pues esta última supone el acceso a otras culturas, costumbres y formas de ver la vida. También incide en la formación integral de la interculturalidad que le permite al individuo adquirir un sentido de pertinencia dada por la sociedad global, mediante el cual el estudiante logra hacer conexión de la lengua extranjera como medio asequible al conocimiento intercultural de la diversidad social de otros países.

Lo anterior indica que la hipótesis planteada en lo referente a los puntajes de la competencia inglés y los puntajes obtenidos en las pruebas genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, comunicación escrita y competencias ciudadanas) sea corroborada pues se relacionaron de una manera positiva.

En síntesis, este capítulo mostró los resultados de estimar los dos modelos (Logístico y regresión lineal), con los datos de las pruebas Saber Pro del año 2014. Se identificaron los factores asociados a la competencia en inglés de los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta aquellos que determinan un alto y un bajo desempeño en el dominio de la lengua extranjera, acompañado de los diversos aportes que algunos autores han contribuido sobre el tema. El siguiente acápite

muestra las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la presente investigación, y abre interrogantes para futuras investigaciones.

Capítulo 5

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo establecer los determinantes que resultan significativos en la obtención de buenos puntajes en la competencia en inglés de los estudiantes universitarios que presentaron la prueba Saber Pro en Colombia en el año 2014, a partir de los factores demográficos y socioeconómicos, institucionales y los de desempeño en las pruebas genéricas en lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas, y razonamiento cuantitativo.

En relación con los niveles de desempeño obtenidos por el grupo de estudiantes que se examinó en esta investigación, los resultados muestran que la mayor proporción están en niveles básicos de competencia en inglés. Este hallazgo cuestiona el papel que está ejerciendo la política de bilingüismo en Colombia. Por más de una década, se ha enfatizado en la necesidad de promover el aprendizaje del inglés como una alternativa para el fortalecimiento del capital humano en el país, de tal manera que se garantice la participación ciudadana en esferas económicas, sociales, culturales, académicas y científicas, entre otras. El hecho de que los estudiantes aún presenten niveles básicos en el dominio de lengua, lleva a preguntarse sobre la transferencia de la política a la realidad de los establecimientos educativos y en particular de las aulas de clase. Surgen interrogantes frente a las metodologías empleadas, al empleo de recursos, a los currículos que se proponen y especialmente sobre la preparación docente.

En cuanto a las variables que competen al primer factor, es decir las demográficas y socioeconómicas, el género fue un factor diferenciador en el desempeño en inglés. Los resultados muestran que los hombres obtienen mejores desempeños que las mujeres, hecho que contrasta con los hallazgos de otros estudios a nivel mundial que señalan que son las mujeres quienes presentan

mejores niveles de desempeños en el aprendizaje y dominio de lenguas en general. Esto pone de relieve la ambigüedad que existe sobre la incidencia del género en la obtención de buenos resultados en pruebas académicas. El estudio estadístico sobre diferencias entre hombres y mujeres en pruebas matemáticas y de lenguaje presentado por el ICFES (2013) sintetiza un sinnúmero de investigaciones centradas en determinantes biológicos, cognitivos, psicosociales, contextuales y psicométricos que dan cuenta de la disparidad en los resultados de los estudios y en la necesidad de ahondar en este tema.

En cuanto a la edad, este estudio señala que a mayor edad las probabilidades de obtener buena competencia en inglés disminuyen y viceversa. La literatura incluida en este trabajo resume posturas que proponen que el aprendizaje de un segundo idioma resulta ser más efectivo a más temprana edad, hecho que es explicado en parte por la plasticidad del cerebro de los niños que les permite recoger información y adaptarla de manera creativa y novedosa. Esta investigación no resuelve la ambigüedad en la literatura sobre el rol de la edad en el aprendizaje de lenguas, sino por el contrario abre espacios para su estudio.

El estado civil del estudiante (soltero) y el bajo costo de la matrícula (en este caso, representado por pago menor a \$500.000,00 m/cte), también surgen como determinantes de buena competencia en inglés. La soltería y una menor inversión en gastos asociados a la matrícula, acentúan la posibilidad de contar con mayor tiempo de dedicación para las labores académicas, factor que ha sido analizado en el estudio de los determinantes del rendimiento académico (Montes & Lerner, 2010-2011) y en los estudios puntuales sobre competencia en lenguas extranjeras (Alonso, Gallo & Torres, 2011.; Armento, Pacheco & Pineda, 2008).

Variabes como tener acceso a internet y la posesión de un computador son factores que también se asocian a buenos desempeños en inglés. El papel que cumple la tecnología en los procesos educativos de los estudiantes es incuestionable. Los avances en este campo permiten que

el conocimiento se pueda representar de formas variadas entre las que están los textos escritos, los visuales y los auditivos, e inclusive los mundos virtuales, que a su vez abren posibilidades de acceso y exploración multifacéticas y que permiten que los estudiantes de lenguas exploren distintos estilos de aprendizaje, se familiaricen con formas de ser y representar el mundo variadas y aumentan la posibilidad real de practicar la lengua en contexto. De esto se desprende la importancia de examinar con mayor profundidad el uso que se está haciendo de los recursos tecnológicos con que cuentan las instituciones y nuevamente indagar sobre el papel del docente en la aplicación pedagógica de esos recursos.

Altos ingresos familiares, el estrato socio-económico y la educación de los padres (en este caso contar con educación superior) también se asocian a la obtención de altos niveles de competencia en lengua extranjera-inglés. Se puede concluir que las familias más afluentes al contar con recursos adicionales tienen la posibilidad de adquirir material bibliográfico y recursos didácticos y tecnológicos así como mayores oportunidades de participar en experiencias educativas que favorecen la exposición a la lengua y diversifican los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, se puede asumir que los padres con niveles educativos altos propenden por acompañamientos más personalizados y tienen una participación más activa en la educación de sus hijos que impulsa y favorece su construcción de conocimiento (Cornejo & Redondo, 2007; Jensen, 2009; Pishgadam, 2011; Dixon, Zhao, Quiroz & Shin, 2012; Dixon, Wu & Daraghmeh, 2012; Abusamra & Joannette, 2012; Babuder & Kavkler, 2014; Babikkoim & Abdul Razak, 2014). Pero también se puede asumir que por el contrario, cuando los dos padres trabajan, los niños quedan con otros cuidadores que podrían o no realizar un apropiado acompañamiento. Este aspecto surge también como una posibilidad de estudio para futuras investigaciones

El hallazgo anterior también lleva a reflexionar sobre el hecho de que al pertenecer a un estrato socio-económico bajo, los estudiantes tendrían que vincularse al mercado laboral para su

subsistencia lo cual reduce el tiempo de dedicación a sus estudios. Por otro lado, al no contar con padres que incentiven y acompañen su proceso, las instituciones educativas tendrían que generar alternativas para llenar los vacíos que se gestan desde sus hogares.

En segunda instancia, para los factores institucionales, variables como el ser beneficiario de una beca, el carácter académico de la institución educativa (universidad), y el estar vinculado a IES no oficiales, también surgen como determinantes en la obtención de altos niveles de desempeño en inglés. En relación con la primera variable, la condición de becario, posibilita una mayor dedicación en tiempo por parte del estudiante, factor que ha sido analizado como determinante de éxito académico en la literatura sobre deserción estudiantil (Pineda & Pedraza, 2011). Por su parte, pertenecer a una universidad, lleva a pensar en que este tipo de instituciones de educación terciaria están acentuando el interés en la formación de estudiantes que puedan participar de manera más activa con su entorno y por consiguiente están propendiendo por fortalecer el empleo del inglés en sus currículos o en sus prácticas académicas en general. De hecho, se sabe que muchas universidades exigen como requisito de grado la presentación de pruebas internacionales o haber completado un número de cursos en lengua extranjera.

Llama la atención, que pertenecer a una institución no oficial también se relacione con la posibilidad de obtener mejores niveles de desempeño en la prueba de inglés. Este es un resultado que amerita profundización en el contexto colombiano, por cuanto ya algunas investigaciones a nivel internacional han mostrado el impacto de las escuelas más afluentes, o escuelas élites en los niveles de motivación y desempeño de los estudiantes (Kormos & Kiddle, 2013; Shoukat, Zubair Fahad, Hamid & Awais, 2013).

Finalmente, en lo que respecta al desempeño de las pruebas genéricas, es decir, lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas, y razonamiento cuantitativo; todas muestran una relación positiva en cuanto al puntaje obtenido en la competencia de inglés. El

presente estudio guarda coherencia con los hallazgos de Howie (2003), Cooper y Dunne (2005), Planas (2007) y Sotoca (2014), que señalan que existe una conexión entre el capital lingüístico y las habilidades matemáticas, es decir que implican que el manejo de un segundo idioma permite logros eficientes en el razonamiento cuantitativo. La lectura crítica, también relacionada positivamente con el desempeño en inglés, muestra, que si los estudiantes cuentan con habilidades de pensamiento crítico suficientemente desarrolladas, estas podrían transferirse a la comprensión lectora de textos en inglés. De hecho, un trabajo reciente (Fernández de Morgado, Mayora & St. Louis, 2016) muestra que el desarrollo de “habilidades de pensamiento crítico influyen de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora, y viceversa” (p. 25). De la misma manera, el presente trabajo conduce a concluir que un buen nivel de desempeño en comunicación escrita se relaciona con buenos niveles de inglés, lo cual sugiere que la apropiación de elementos lingüísticos y de construcción de textos en lengua materna cumple un papel fundamental en el desarrollo del bilingüismo.

Finalmente, en lo que refiere a desempeño en la prueba de competencias ciudadanas, la conexión también es positiva, es decir hay una asociación entre el desarrollo de esas competencias y obtener buenos puntajes en lengua extranjera-inglés. Es probable que como plantea González (2012) estudiar otro idioma permite que el alumno desarrolle “actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas” (p.50), y que a su vez un estudiante con competencias ciudadanas amplíe su horizonte intercultural, lo cual le permite acceder y mostrar actitudes de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo. Los hallazgos de esta investigación guardan relación con los planteamientos de Paricio (2011) que asignan un valor a la lengua extranjera como medio de comunicación, por cuanto a través de ella se promueve la tolerancia y el conocimiento de otras realidades sociales y culturales.

Recomendaciones y Limitaciones

Recomendaciones

Las reflexiones consignadas en el acápite anterior, señalaron la relación de diversos factores que se asocian al nivel de competencia en inglés de los estudiantes colombianos que presentaron las pruebas Saber Pro 2014. De esta investigación se desprende la imperiosa necesidad de examinar minuciosamente las políticas públicas sobre el bilingüismo en Colombia y la praxis de cada universidad, realizar un análisis a profundidad de las implicaciones y características que competen al tema, ahondar en los retos de los procesos formativos en la educación bilingüe de los estudiantes en general, especialmente la población universitaria que egresa de las instituciones de educación superior y que se vincula al mundo laboral actual caracterizado por su dinamismo, competitividad y por la tendencia a la globalización.

Una recomendación puntual alude a la necesidad de analizar las propuestas curriculares para la enseñanza de lengua en todos los niveles educativos, es decir desde la educación inicial hasta la universitaria para determinar qué metodologías se están empleando y su impacto en los niveles de competencia, lo cual involucra ineludiblemente examinar la preparación docente de inglés tanto en su apropiación de la lengua como en su pedagogía. Los resultados de esta investigación convocan a las instituciones de educación superior a incluir en su examen sobre éxito académico factores preventivos relacionados con el aprendizaje y enseñanza de inglés.

Esto es vital principalmente para los estudiantes de escasos recursos económicos cuyas experiencias de aprendizaje están restringidas a la oferta pedagógica de sus instituciones. Los hallazgos invitan además a estudiar el empleo de las TIC para ampliar ese horizonte de experiencias educativas de los alumnos y para fortalecer sus posibilidades de participación con otras culturas de

habla inglesa, así como a revisar la inversión en tecnología y si ésta realmente genera un valor agregado al proceso formativo de los estudiantes.

A partir de las reflexiones presentadas, surgen preguntas para futuras investigaciones. Una de ellas se relaciona con las diferenciadoras entre hombres y mujeres en el desempeño de lengua extranjera. También se propone realizar estudios de corte cuantitativo o mixto sobre las diferencias regionales en Colombia en el dominio de inglés como lengua extranjera y ahondar en la relación entre competencias de razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencia ciudadana y comunicación escrita e inglés en Colombia.

También se desprende la necesidad de estudiar y ampliar los factores instituciones, para dar cuenta de los determinantes que afectan al desempeño en inglés, al igual que las brechas diferenciales entre lo urbano y rural en Colombia en los niveles de competencia de lengua extranjera. Resulta así mismo, interesante, realizar los anteriores estudios para cada uno de los niveles del proceso de formación del estudiante, con el fin de identificar a profundidad, el origen de las problemáticas estipuladas en esta investigación y replantear las políticas públicas sobre el tema.

Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio cabe mencionar que se elaboró con base en las pruebas Saber Pro del año 2014. La prueba genérica de inglés no incluye dos de las competencias evaluativas (habla y escucha), pues sólo evalúa la parte de escritura y lectura. Lo anterior limita el aprendizaje de la competencia de inglés para los futuros profesionales que se vinculan al mercado laboral sin el dominio de las cuatro competencias básicas de la lengua, como lo estipula el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (MCERL).

En segundo lugar, la base de datos 2014, utilizada en este estudio, deja por fuera variables representativas que se podrían incluir dentro de los factores institucionales analizados en la presente investigación, como la zona rural y urbana.

Referencias

- Abusamra, V. & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1). Disponible en: www.compensionlectora.es/.../283_fabc6a16ff26f07ff9cc0267857f40b1
- Alonso, J, Gallo, B. & Torres, G. (2011). Bilingüismo en el Valle del Cauca: Un análisis descriptivo. *Centro de Investigación en Economía y Finanzas Cienfi*. Universidad Icesi.
- Alonso, J, Gallo, B. & Torres, G. (2012). Elementos para la construcción de una política pública de bilingüismo en el Valle del Cauca: un análisis descriptivo a partir del censo ampliado de 2005. *Estudios Gerenciales, Centro de Investigación en Economía y Finanzas Cienfi* 28(125), 67.
- Aparici, M., Arnau, J., Bel, A., Cortés, M., Pérez y & Vidal, C. (2012). *Resultados del modelo lingüístico escolar de Catalunya. La evidencia empírica*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/Resultats_ES.pdf
- Arikam, A. (2011). Prospective English language teachers' perceptions of the target language and culture in relation to their socioeconomic status, *English Language Teaching*, 4 (3), 232-242.
- Armenta, N., Pacheco, C. & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, 11(1), 153-165.
- Ayala, J. (2012). El Programa Nacional de Bilingüismo como fundamento para la política de bilingüismo Lasallista. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 143-162.
- Babikkoim M.A. & Abdul Razak, N. Z. (2014). Implications of parents' socio-economic status in the choice of English language learning strategies among Nigeria's secondary school students. *English Language Teaching*, 7(8), 139-147.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Babuder, M. K. & Kavkler, M. (2014). The latent structure of reading comprehension. Problems of pupils living in poverty. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 50(1), 1-12.
- Bermúdez, J. & Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.

- Buac, M., Gross, M. & Kaushanskayaa, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 57, 1804–1816.
- Bueno, A. (2012). El inglés como lengua franca: Implicaciones didácticas en el aula de idiomas, 28, 1-8. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/ANA_BUENO_1.pdf
- Cameron, C. & Trivedi, P. (2005). *Microeconometrics. Methods and application*. Cambridge University Press.
- Campos, S., Navarrete, P. & Blanco, J. (2013). Condiciones culturales de los estudiantes de educación media para el aprendizaje del idioma inglés. *Colección Investigaciones, Universidad Técnica del Salvador*, 35. Disponible en: <http://www.utec.edu.sv/media/investigaciones/files/No%2035%20Libro%20Condicion%20estudiantes%20educacion%20media-ingles.pdf>.
- Cárdenas, M; González, A & Aldemar, A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *FOLIOS*, 31, 49-67.
- Cárdenas, R & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Castillo, M., Rodríguez, J., Trujillo, M., Vásquez, L. & Rincón, L. (2015). Las competencias ciudadanas y el ambiente de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Currículo y didácticas no parametrales. Otros modos de interpretar la educación. *Fundación Crecer para el Desarrollo Humano*, 1, 1-61.
- Cardenas, M. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? *19th Annual EA Education Conference*.
- Chaux, E. Lleras, J. & Velásquez, A. M. (eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.
- Comunicado de prensa, Centro Virtual de Noticias de la Educación, 11 de julio de 2014. Colombia Very Well.
- Consejo Nacional de Acreditación-CNA- (2014)
- Constitución Política de Colombia 1991.
- Corpas, M. (2010). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 3-16.

- Cooper, C., & Dunne, M. (2000). *Assessing children's mathematical knowledge*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Cruz, F (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 125-141.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-62.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, s.f. Tomado de www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificación.PDF
- Dávila, D. M. (2012). *Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas. Exploración en dos colegios oficiales de Bogotá*. Tesis para optar por el grado de Magister. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- De la Rica & González (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Claves para la mejora. *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. 1, (pp 12-29). Universidad del País Vasco.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Quiroz, B. C. & Shin, J. Y. (2012a). Home and community factors influencing bilingual children's ethnic language vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 16(4) 541–565.
- Dixon, L. Q., Wu, S. & Daraghmeh. (2012). Profiles in bilingualism: Factors influencing kindergartners' language proficiency. *Early Childhood Education Journal*, 40, 25–34.
- Escobar, W. (2010). *Identity formations in discourses about ELT in the document "Educación: Visión 2019"*. Tesis de Maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá
- Fandiño, Y; Bermúdez, J & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional del Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Fernández, N., Mayora, C., & St. Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *ÍKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 15-29.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2008a). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista Investigación Universidad del Quindío*, 18, 172-179.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2008a). Producción argumentativa escrita – lengua materna- en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6, 7 y 8. *ÍKALA, Revista de Lengua y Cultura*, 13(19), 151.

- Galindo, A. & Moreno, L. (2014). Formación bilingüe en licenciatura de Lenguas Modernas y comprensión lectora argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 171-190. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n23/n23a10.pdf>
- García, B. & Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: Revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- González, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundación Solidaritat UB. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/34623>.
- Gómez, P.; Heredia, E. & Suaza, I. (2014). *Análisis teórico de la educación bilingüe en Colombia. Parte I*. Tesis Licenciatura en Lengua Inglesa. Universidad Tecnológica de Pereira: Risaralda.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual, life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gairín, J; Armengol, C; Gisbert, M; García, M; Rodríguez D & Cela, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Primera edición. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of bilingualism? *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 27-45.
- Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW Journal*, 16(1), 11-24.
- Guerrero, C. H. (2010). Elite vs. folk bilingualism: The mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW Journal*, 17(1), 165-179.
- Hamers, J.F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansson, T. (2012). The meaning of mathematics instructions in multilingual classroom: analyzing the importance of responsibility for learning. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 103-125
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2011). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. (5ta Ed.). *Metodología de la investigación*, (pp. 76-88). Mexico: Mc. Graw -Hill.

Howie, S.J. (2003). Language and other back ground factors affecting secondary pupils' performance in Mathematics in South Africa. *African Journal of Research in Mathematics Science and Technology Education*, 7, 1-20.

Informe EF (2014). English Proficiency Index- EPI. Disponible En: <http://www.ef.com.co/epi/>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2012). Pruebas Saber Pro.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (2013).

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (2013). Análisis de las diferencias de género en el desempeño de estudiantes colombianos en matemática y lenguaje. Estudios. Saber Investigar. Bogotá, D.C.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2014a). Pruebas Saber Pro. Módulo de Inglés.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2014b). Pruebas Saber Pro. Módulo de competencias ciudadanas.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2014c). Pruebas Saber Pro. Módulo de Razonamiento cuantitativo.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2014d). Pruebas Saber Pro. Módulo de Lectura Crítica.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2014e). Pruebas Saber Pro. Módulo de comunicación escrita.

Jabonero, M. (2015). *Competencias y Ciudadanía. Ruta Maestro Edición 10*. Disponible En: http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_0010.pdf

Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria: ASCD.

Khalifa, E. (2012). The Effects of Age Factor on Learning English: A Case Study of Learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 5(1), 127-139.

Kormos, J. & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399-412.

Ley 115 del 8 de febrero de 1994.

Ley 1651 "ley de Bilingüismo" de 2013

- Llano, L. & Mosquera, V. (2006). *El modelo Logit. Una alternativa para medir probabilidad de permanencia estudiantil*. Universidad Nacional de Colombia. Disponible En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1038/1/laurarosallanodiaz.2006.pdf>
- López, A.; Roperó, J. & Peralta, C. (2011). Estudio de validez del examen de estado SABER 11 de inglés. *FOLIOS*, 34, 77-91.
- Madrid, D., & Hughes, S. (2010). Introduction to bilingual and plurilingual education. En Daniel, Madrid & Stephen Hughes (Eds), *Studies in Bilingual Education*. Switzerland: Peter Lang AG.
- Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) (MCERL).
- McBride-Chang, C., Chow, Y. Y. Y., & Tong, X. (2010). Early literacy at home: General environmental factors and specific parent input. In D. Aram & O. Korat (Eds.), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 97–109). New York, NY: Springer.
- Mejía, A.M. de. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 153-167.
- Mejía, A. M. de., Ordóñez, C. y Fonseca, L. (2006). *Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente. Informe de investigación*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación –Universidad de los Andes.
- Mejía, A. M. de. (2007). Visiones del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 25, 36-38. Santillana Colombia mía.
- Mejía, A. M. de & Fonseca, L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación.
- Ministerio de Educación Nacional, (2005). “Bases para una nación bilingüe”, en *Altablero*, [en línea], núm. 37, disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional M.E.N (2006a). Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: inglés. *Series Guías # 22*. MEN: Bogota, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2006b). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 “Pacto social por la educación 2006-2016”. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006c). *Visión 2019*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122719.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 3963 de octubre de 2009, por medio del cual se señalan los objetivos de los exámenes Saber Pro.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional M.E.N (2013). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*. MEN: Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional M.E.N (2014a). Colombia Very Well. *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional M.E.N (2014b). Colombia Bilingüe. *Programa Nacional de Inglés 2014-2018*. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *IKALA Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(29), 67-125.
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2), 215-234.
- Montes, I. & Lerner, J. (2010-2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. *Perspectiva Cuantitativa. Informe Universidad EAFIT*, 1-158. Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Navarro, Vaccarezza, González & Catalán (2015). Antecedentes, bases teóricas-conceptuales y elementos que forman el modelo educativo. *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción (Chile)*. G. Navarro, Ed. (pp. 15-128). Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción.
- Paricio, M. S. (2011). Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro. *Linguarum Arena*, 2, 79-89.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Pifarré, M., Sanuy, J., Huguet, A. & Vendrell, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: Análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socio-educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 183-199.

- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). Claves en el estudio de la retención estudiantil. *Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Universidad de La Sabana. 9-177
- Pishghadam, R. (2011). An Application of a Questionnaire of Social and Cultural Capital to English Language Learning. *English Language Teaching*, 4(3), 151-157.
- Planas, N. (2007). The discursive construction of learning in a multiethnic school: Perspectives from non-immigrant student. *Intercultural Education*, 18(1), 1-14
- Pulido, Y. A. (2010). *La interferencia Léxica español (L1)- inglés (L2) e inglés (L2)- español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9 del colegio bilingüe Pío XII*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Rico, A., & Mohamedi, A. (2014). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos Bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria. *Calidoscópico*, 12(1), 49-63.
- Rodríguez, A. R. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá proyecto "Bogotá Bilingüe"*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C.
- Saddeghi, K. & Abolfazli, Z. (2013). Learners' Starting Age of Learning EFL and Use of Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 6(1), 28-34.
- Sánchez, A. C. & Obando, G. V. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181-195.
- Sánchez A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documentos de trabajo sobre Economía Regional, Banco de la República*, 159, 2-45 Disponible en: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_159.pdf
- Sánchez, A. (2013). El bilingüismo en Colombia. Documentos de trabajo sobre Economía Regional, Banco de la República, 191, 2-33. Disponible en: http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contexto de bilingüismo e interculturalidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 32(62), 64-80.
- Sotoca, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 481-500.
- Shoukat A., Zubair, H., Fahad, M. Hamid, K. & Awais A. (2013). Factors contributing to the students' academic performance: A case study of Islamia University Sub-Campus. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 283-289.

- Uribe, J. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: El caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, *Revista Uni-pluri/versidad*, 12(2), 97-103.
- Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141.
- Vallejo, C. (2010). Deserción estudiantil de los Institutos Superiores Tecnológicos. Disponible En: <http://es.slideshare.net/HDQV/texto-tesis-de-launiversidadcesarvallejo>
- Vargas, A., Tejada, H. & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 36(1), 241-275.
- Wooldridge, J. (2010). *Introducción a la Econometría. Un enfoque moderno*. CENGAGE Learning. (4ta Ed.). Disponible en: http://www.izt.uam.mx/mydes/wp-content/uploads/2016/04/Wooldridge_4ta_espa%C3%B1ol_1y2.pdf
- Zapata, L. (2011). *Factores académicos asociados al bajo rendimiento en inglés en las pruebas ECAES presentada por los estudiantes de la Facultad de Educación en el año 2009*. Tesis de Licenciatura. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín: Antioquia.