

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA Y MEDIA

Jenny Bermúdez Jiménez

Aurora Cardona Serrano

Leyder A. Castro Beltrán

Yamith Fandiño Parra

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA Y MEDIA

El proyecto de investigación vinculado a la línea: Educación, lenguaje y comunicación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle (Grupo PREVADIA Colciencias): Análisis e interpretación de los procesos de formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá, a partir de las políticas bilingües del Ministerio de Educación Nacional, en su fase final presenta el libro: Lineamientos básicos para planificación y política lingüística en instituciones educativas de básica y media, cuyo compendio teórico se deriva del trabajo realizado a lo largo del desarrollo del proyecto, investigación realizada en el marco del Acuerdo Interinstitucional de investigación realizado entre la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle y la Secretaría de Educación el Distrito Lasallista de Bogotá.



UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Jenny Bermúdez Jiménez
Aurora Cardona Serrano
Leyder A. Castro Beltrán
Yamith Fandiño Parra

Documentos de Investigación Educativa (DIE) 5

Lineamientos básicos para planificación y política lingüística en instituciones educativas de básica y media

ISBN 978-958-59693-4-6

Autores

Bermúdez J. Jenny, Cardona S. Aurora, Castro B. Leyder,
Fandiño P. Yamith, 2018

© Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas
- Distrito Lasallista de Bogotá.

Secretaría de Educación

Diagonal 46 No. 19 - 28
Bogotá, Colombia
Teléfono: 320 13 00
www.lasalle.org.co
educacion@lasalle.org.co

Diseño y diagramación

Servicio de Comunicaciones y Publicaciones
Distrito Lasallista de Bogotá
comunicaciones@lasalle.org.co

Impreso

2018

Distrito Lasallista de Bogotá

Visitador

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo

Ecónomo

Hno. Fabio Gallego Arias

Secretario de Formación

Hno. Miguel Ernesto García Arévalo

Secretario de Educación

Hno. Carlos Enrique Carvajal Costa

Secretario de Pastoral

Hno. Carlos Alberto Pinto Corredor

El contenido de esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de la obra para fines académicos, siempre y cuando se cite la fuente. Este es un documento arbitrado por la Secretaría de Educación del Distrito Lasallista de Bogotá.

CONTENIDO

Presentación	5
Bilingüismo y Educación Bilingüe	6
Planificación y política lingüística (PPL)	10
Programa Nacional de inglés (Programa Nacional de Bilingüismo) PNI	16
Planificación y política lingüística institucional, lineamientos curriculares y necesidades	26
Proyectos de fortalecimiento de inglés	41
Consideraciones finales	43
Bibliografía	45

PRESENTACIÓN

*Apreciado lector,
Docente de lengua materna y extranjera:*

La importancia otorgada al aprendizaje de una segunda lengua como garantía para la competitividad en un mundo cada vez más globalizado, ha llevado a los gobiernos de diversos países a la creación de planes y programas para promover el bilingüismo entre sus ciudadanos. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2004 ha venido diseñando e implementando diferentes programas que buscan, entre otros, fortalecer y mejorar el dominio de lengua extranjera de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.

Este libro se presenta como un insumo valioso para el docente de lengua materna y extranjera, en tanto que ofrece un panorama general sobre los objetivos, el desarrollo y el alcance de la política lingüística en Colombia. Su propósito es permitir la comprensión y reflexión de la política lingüística nacional para lengua extranjera o segunda de manera sencilla, y especialmente busca apoyar la construcción de los lineamientos básicos para la Planificación y Política Lingüística (PPL) en lengua extranjera en Instituciones Educativas.

Para iniciar, el libro define el concepto de bilingüismo y educación bilingüe, luego presenta las diferencias conceptuales en torno a la relación política-planeación para continuar con la descripción del Programa Nacional de Inglés en Colombia. Igualmente, da cuenta de los elementos para la planificación y elaboración de política institucional, lineamientos curriculares y necesidades que pueden dar paso a la implementación de Proyectos de Fortalecimiento de segunda lengua, concluyendo con algunas consideraciones.

Los autores

- **Jenny Bermúdez Jiménez:** Magíster en docencia de la Universidad de La Salle, especialista en entornos virtuales de aprendizaje de Virtual Educa Argentina - OEI y licenciada en español y lenguas modernas de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación: Licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad de La Salle.
Correo: jbermudez@unisalle.edu.co
- **Aurora Cardona Serrano:** Magíster en docencia de la Universidad de La Salle, Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera de la universidad de Jaén-España, especialista en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, licenciada en áreas mayores español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación: Licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad de La Salle.
Correo: cserrano@unisalle.edu.co
- **Leyder Alonso Castro Beltrán:** Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle, especialista en investigación educativa, lectoescritura académica y el análisis del discurso. Gestor de los Diplomados: Gestión para la convivencia escolar y Pedagogía de la Mediación. Su producción investigativa se ha dirigido hacia los temas de la convivencia, la formación política, el desarrollo humano integral y sustentable, y la formación de capacidades. Actualmente, se desempeña como Asesor de investigación de la Secretaría de Educación del Distrito Lasallista de Bogotá.
Correo: investigacionsed@lasalle.org.co
- **Yamith Fandiño Parra:** Magíster en docencia de la Universidad de La Salle, especialista en entornos virtuales de aprendizaje de Virtual Educa Argentina - OEI y licenciado en filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación: Licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad de La Salle.
Correo: yfandino@unisalle.edu.co

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Los conceptos de bilingüismo y educación bilingüe si bien están estrechamente interrelacionados se diferencian en tanto que el primero hace referencia al acto de habla de los usuarios de las lenguas, mientras la educación bilingüe se refiere al proceso de instrucción, planeado y dirigido o al “uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar o en todas” (Cohen, 1975), entonces contar con espacios académicos de lengua extranjera no hace a una institución bilingüe, pues se requiere que la enseñanza se lleve a cabo en las dos lenguas y que la segunda lengua no se constituya en una asignatura.

• **Definiciones de Bilingüismo.** En las últimas décadas autores desde diferentes disciplinas, han proporcionado variadas definiciones entre las que se destacan las de:

Bloomfield
1933

“Dominio de dos lenguas igual que un nativo”.

La capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados y portadores de significación.

Weinreich
1953

La habilidad para utilizar dos lenguas de forma alternada.

Mackey
1976

Cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.

Blanco
1981

Capacidad de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.

Cerdá Massó
1986

Aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.

Harding y Riley
1998

Posibilidad de comunicarse en dos o más códigos en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico, con vocabulario y habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer de acuerdo con los usos dados en cada lengua.

• **Taxonomías de Bilingüismo.** Se rescatan dos que resultan iluminadoras para comprender el fenómeno bilingüe.

Perspectiva sociocultural (Ramírez, 1992). Ésta presenta cuatro tipos de bilingüismo, a saber:

Estable	Diferenciación lingüística entre dos grupos que comparten el mismo terreno, y donde el grupo bilingüe se ve obligado a distinguir el uso de una lengua y otra según los dominios sociolingüísticos.
Dinámico	La situación social y diferenciación entre roles y uso de las distintas lenguas están dirigidos hacia una asimilación lingüística.
Transicional	Dos idiomas asumen las mismas funciones, lo que se presta al uso exclusivo de una de las lenguas para cumplir las distintas funciones comunicativas.
Vestigial	Se refleja una asimilación lingüística casi total, donde el bilingüismo cumple una función simbólica que se asocia con una minoría pequeña a punto de extinción.

Hamers y Blanc (1983). Clasifican el bilingüismo teniendo en cuenta cinco puntos de vista o dimensiones que relacionan este fenómeno con la educación:

- La competencia en ambas lenguas: Bilingüismo equilibrado o dominante.
- La relación entre lenguaje y pensamiento: Bilingüismo compuesto o coordinado.
- El estatus de ambas lenguas: Bilingüismo activo o sustractivo.
- La edad de adquisición: Bilingüismo precoz, en adolescencia o adulto.
- La pertenencia o identidad cultural: Bilingüe bicultural, monocultural en L1, aculturizado hacia L2 o aculturizado anomía.

• **Los programas de educación bilingüe.** Estos son clasificados por Fishman y Lovaas (1970) según sus “objetivos” perseguidos, así:

• **Transicional.** Facilitar el paso de la lengua materna a la segunda lengua. La lengua materna de los alumnos es utilizada únicamente en los primeros cursos para facilitar su adaptación a la escuela mientras la segunda lengua se va introduciendo gradualmente hasta convertirse en el único medio de instrucción.

• **Parcial.** Generalmente los temas relacionados con lo cultural y lo étnico se imparten en la lengua materna de los estudiantes y los referidos a la ciencia y la tecnología, en la segunda lengua.

• **Uniletrado.** Mantener y reforzar los lazos entre la escuela y la comunidad. Desarrollan la expresión oral en las dos lenguas, pero las destrezas de expresión y comprensión escrita únicamente se manejan en la segunda lengua (dominante).

• **Integral.** Lograr el bilingüismo y el biculturalismo de los estudiantes. Utiliza las dos lenguas en todos o casi todos los grados de escolaridad y en todas las asignaturas.

Tendencias en educación Bilingüe

La comprensión de la educación bilingüe depende de una variedad de factores que involucran al individuo, la comunidad, el objetivo comunicativo, el momento de aprendizaje así como aspectos culturales y sociales, además de las realidades sociales, las políticas gubernamentales cambiantes y las prácticas educativas actuales, que hacen necesario ir de la mano de reflexiones y prácticas que promuevan de forma interrelacionada el multilingüismo, el plurilingüismo, el biculturalismo, la interculturalidad, la bialfabetización y el AICLE, entendidas así:

- **Multilingüismo.** Referido, tanto a la situación de coexistencia de varias lenguas en una comunidad, como a la competencia que tenga un individuo en dos o más lenguas (Tuts, 2007).
- **Plurilingüismo.** Como enfoque que enfatiza en “el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCER, 2002).
- **Biculturalismo.** Referido al manejo de dos sistemas culturales. Como la posibilidad y capacidad de manejar dos culturas de forma simultánea sin que una desplace a la otra (Vogt, 1957). Y como competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo a los requisitos y las reglas de cada cultura (Oksaar, 1983).
- **Interculturalidad.** En tanto la capacidad de los individuos para reconocer las diferencias de actuar ante diferentes situaciones manteniendo una actitud de respeto hacia las diversas culturas y remitiendo a un conjunto de principios como la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, la construcción de relaciones dialógicas y el fomento de la comunicación (Fernández, 2005). Así como la atención al tipo de relaciones que se establecen entre miembros de diferentes comunidades lingüísticas.
- **Bialfabetización.** Como la capacidad que tiene un individuo para leer y escribir en dos lenguas.
- **AICLE (CLIL).** El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (*AICLE, del inglés content and language integrated learning*), implica los contextos educativos en los que se utiliza una lengua extranjera como medio para los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con dos objetivos, que son: el desarrollo de competencias propias de la materia (ciencias, matemáticas, sociales, etc) y, simultáneamente, el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua extranjera. (Suarez 2005)

En Colombia, AICLE es un enfoque que puede potencializar a los programas bilingües ya que da paso a una efectiva integración curricular, además, siempre que se incorpore adecuadamente y la competencia intercultural sea tomada en cuenta, la competencia lingüística se mejora y los contenidos se aprenden exitosamente. Sin embargo, requiere más formación docente, diseño de materiales y procesos de inclusión adecuada del componente intercultural. (Rodríguez, 2011)

PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA (PPL)

Diferencias conceptuales en torno a la relación política - planeación:

Areiza, Cisneros y Tabares (2012)

La planificación se concreta en la planeación.

La política lingüística tiene como objeto de trabajo las decisiones de los poderes políticos en relación con la lengua en un contexto monolingüe o de lenguas en contacto, mientras que la planificación lingüística se entiende como el diseño y aplicación de programas sociales para desarrollar esas decisiones. (p. 187).

Kaplan (2012)

La planificación da origen a la política.

La planificación lingüística es una actividad, mayormente impulsada por el gobierno, destinada al fomento del cambio lingüístico sistemático en alguna comunidad de hablantes. Lleva a la promulgación de una política lingüística por parte del gobierno, entendida como un cuerpo de ideas, leyes, reglamentos, normas y prácticas destinadas a lograr el cambio lingüístico planeado (p. 2).

Bastardas (2004)

La planificación y política lingüística (PPL) tienen un mismo valor social.

Una política lingüística coherente es necesaria especialmente en aquellos casos en los que hay **lenguas en contacto** o un grupo humano necesita buscar su propia identidad a través de la lengua.

Sudbeck (2015)

La planificación y política lingüística (PPL) constituyen procesos socioculturales.

La PPL es “un complejo de procesos socioculturales que influye en la función, el uso, la estructura y/o la adquisición de lenguas” (p. 76), el cual puede ser utilizado por los grupos dominantes para establecer una jerarquía lingüística hegemónica o por los individuos o grupos para resistir tal tipo de estructura opresiva.

Hornberger (2006)

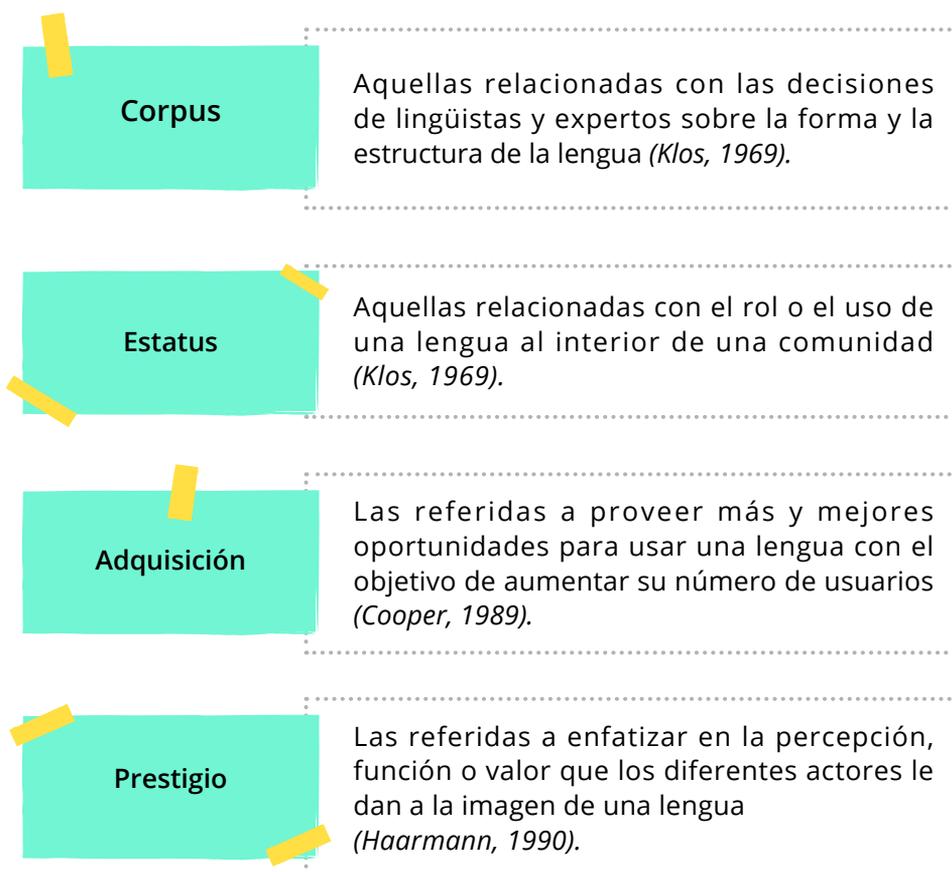
La planificación y política lingüística (PPL) vinculados a cambios socio-culturales.

El término compuesto PPL ofrece un marco conceptual unificado bajo el cual perseguir una comprensión completa de la relación planificación-política y de su vínculo con procesos de cambio sociocultural.

El estudio de las decisiones y prácticas que surgen de qué lengua o lenguas utilizar en un país emergió después de la Segunda Guerra Mundial y se constituyó en disciplina al final de los años sesenta (Fishman, 1974). Desde entonces se han hecho varios intentos de teorizar sobre este objeto de estudio, como una rama de la macrosociolingüística, pero hasta el momento no se ha llegado a un marco unificado de referencia que defina qué es y cómo se realiza el trabajo con lenguas (Haugen, 1983; Cooper, 1989; Hornberger, 1994; Baldauf,

2004; Spolsky, 2004). Sin embargo, los gobiernos por medio de sus Planes y Políticas Lingüísticas se han esforzado deliberadamente por determinar o influir el comportamiento lingüístico de los pueblos restringiendo o promocionando cierta lengua o lenguas.

• **Desarrollos conceptuales en torno a las PPL.** Tradicionalmente, las PPL se han enfocado en la consolidación del corpus, el estatus y la adquisición de lenguas considerando sus implicaciones y consecuencias en una variedad de ámbitos sociales, educativos y políticos y, más recientemente, se han presentado casos enfocados al prestigio de una lengua, entendidos cada uno de estos de la siguiente forma:



El desarrollo de estos enfoques, se entiende como un proceso a gran escala, habitualmente realizado por los gobiernos, con el objetivo de influir o incluso cambiar las formas de hablar y comunicarse en una sociedad, proceso que puede ocurrir en los niveles macro (ministerio), meso (secretaría de educación) y micro (salón de clase) ya sea de manera aislada o correlacionada, en el que la conciencia sobre sus metas puede ser evidente (explícita y planeada en documentos) o encubierta (implícita e incidental en prácticas) (Baldauf, 2005).

En términos del desarrollo histórico que las PPL han tenido, Ricento (2000) señala tres etapas identificadas, teniendo en cuenta factores macrosociopolíticos (eventos y procesos a nivel nacional o supranacional como la formación de un Estado, guerras, migraciones, globalización, etc.), epistemológicos (marcos de conocimiento y teorización como lo fueron el estructuralismo, neomarxismo, posmodernismo, etc.) y estratégicos (las razones por las cuales se emprenden proyectos como desigualdad sociocultural, beneficios económicos, justificaciones políticas, etc.), que comprenden:

Años 60

Enfoques enmarcados en la descolonización, el estructuralismo y el pragmatismo, y surgió de la mano de la creación de nuevas naciones en África, Asia y Medio Oriente. Estos enfoques buscaban la consolidación de una lengua o un estándar de lengua nacional que facilitara tanto la unificación como la modernización y la eficiencia lingüística. En esta etapa, la planificación de estatus y de corpus lingüístico se desarrollaban de forma separada, abstraídas de sus contextos sociohistóricos y ecológicos.

Años 70 e Inicio de los 80

Discursos desde la sociolingüística crítica sobre el fracaso de la modernización lingüística y el tratamiento igualitario entre lenguas, no sólo señalaron la complejidad de las tareas derivadas de la PPL, sino que reconocieron los efectos sociales, económicos y políticos de las relaciones Interlingüísticas en comunidades de habla. Se comprendió que el comportamiento lingüístico era motivado e influido no solo por fuerzas políticas y económicas, sino sobre todo por las actitudes y las creencias de las comunidades de habla y sus hablantes.

Finales de los años 80 y 90

Discusiones sobre el nuevo orden mundial, el postmodernismo y los derechos lingüísticos como consecuencia de procesos socioculturales derivados de, entre otros asuntos, las migraciones masivas, la globalización del capitalismo y la diseminación de una cultura global. Prestaron atención tanto a las consecuencias del estatus de ciertas lenguas mayoritarias sobre lenguas minoritarias como a los efectos discursivos e ideológicos de la imposición o difusión de una lengua franca, como es el caso actual del inglés. Surgió un enfoque ecológico de las lenguas que involucra la promoción del plurilingüismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la concesión de derechos lingüísticos de los hablantes de todas las lenguas.

Planificación y Política Lingüística en Colombia:

Trillos y Etxebarria (2002) sostienen que nuestro país es un Estado caracterizado por la heterogeneidad, la complejidad y la poliglosia, características resultado de desplazamientos de tribus amerindias y del arribo de pueblos provenientes de otras latitudes, diversidad que se puede representar de acuerdo con tres tipologías lingüísticas: amerindias, afrocolombianas e indoeuropeas, que dan como resultado la coexistencia de, al menos, sesenta y cinco lenguas indígenas reconocidas (conglomerado que va desde el chibcha, de procedencia centroamericana, hasta el arawaca, de ascendencia circuncaribe, pasando por lenguas de etnias como el huitoto, el tucano, el guambiano, el páez y el ticuna), dos lenguas criollas (palenquero y creole, caracterizadas por rasgos de lenguas africanas e indoeuropeas), presencia del portugués en la frontera con Brasil y una variedad de español americano clasificado en subdialectos, como el costeño caribe, el costeño pacífico, el antioqueño-caldense, el cundiboyacense, etc.

Ante esta realidad, el Ministerio de Educación Nacional (1999) asumió como prioridad educativa el plurilingüismo, puesto que el capital y la riqueza que le produce a un país se traducen en capital lingüístico para cada individuo y dicho patrimonio está representado en el desarrollo integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad (p. 1). En 2010 el Ministerio de Cultura sostiene que la generación de conocimiento y respeto por la pluralidad de las identidades y el fomento tanto de lenguas indígenas y criollas como de comunidades social y culturalmente diferenciadas son un imperativo estatal, ya que: La vitalidad de la cultura colombiana radica precisamente en su diversidad, el patrimonio más valioso de la nación. Afrocolombianos, raizales, palenqueros, rom o gitanos, pueblos indígenas, comunidades campesinas, mestizos, y comunidades originadas en migraciones externas enriquecen el mosaico cultural del país (p. 371).

Sin duda, los discursos asumidos recientemente por los ministerios de Educación Nacional y de Cultura han dado pie a un reconocimiento público y simbólico de la importancia de la coexistencia de etnias y lenguas. Sin embargo, es importante anotar que este tipo de trabajo no se debe orientar solo a cubrir un déficit de atención a través de la promulgación de leyes y la puesta en marcha de iniciativas interinstitucionales. Estas prácticas son necesarias pero no suficientes si se espera que Colombia llegue a convertirse en un país realmente pluricultural y plurilingüe, no basta con reconocer y defender la coexistencia de lenguas y pueblos, se deben adelantar proyectos legislativos y programas educativos que favorezcan el uso simultáneo de lenguas (materna, indígenas y extranjeras) y, sobre todo, posibilitar el enriquecimiento de la identidad individual, la promoción de la convivencia social y la consecución de un mayor sentido de unidad nacional.

Al respecto, García y García (2012) enfatizan en la existencia de tensiones derivadas de la desarticulación de dos grupos de políticas lingüísticas; entre un grupo que regula el contacto entre las lenguas minoritarias (indígenas y criollas) con la lengua mayoritaria del país (Español) y el grupo que regula la implementación de programas de educación bilingüe para la inserción de una o diversas lenguas extranjeras (p. 49), dando paso a la creencia generalizada de que con la expresión educación bilingüe se hace referencia a programas que involucran la enseñanza de inglés, francés o alemán, mientras que con programa de etnoeducación se refiere a la formación que involucra lenguas minoritarias, perpetuándose así “ la idea de que ser bilingüe en Colombia es hablar castellano e inglés, desconociendo el hecho de que hay individuos bilingües hablantes de castellano y una lengua minoritaria, o hablantes de dos lenguas aborígenes” (p. 57).

Adicionalmente, Usma (2009), al revisar las reformas educativas y lingüísticas en Colombia, identifica procesos históricos de estratificación lingüística, derivada de la asociación de las lenguas extranjeras, como el inglés y el francés, con el intelecto y la ilustración y las lenguas indígenas y creole con ignorancia y subdesarrollo. Igualmente, señala que el espíritu innovador de los discursos gubernamentales (Ley General de Educación de 1994, lineamientos curriculares para lenguas extranjeras de 1999 y el Programa Nacional de Bilingüismo o actual Programa Nacional de Inglés de 2004) y las disposiciones se encontraron con la existencia de estructuras y prácticas restrictivas y con la carencia de profesores y materiales especializados.

Así pues, se vislumbran tensiones, contradicciones y conflictos entre el diseño e implementación de las PPL, lo cual exige un compromiso profesional de los docentes de lenguas, no solo para comprender la naturaleza y el alcance de las disposiciones actuales y, sobre todo, para adelantar procesos de construcción del saber local que den cuenta de las necesidades lingüísticas y particularidades culturales. Ante lo cual se plantea, asumir la tríada: formación, investigación y política, como dispositivo de empoderamiento que potencie la participación de los profesores en la toma de decisiones informadas sobre cómo transformar procedimientos, estructuras y saberes escolares, de tal forma que el profesor no tenga que asumirse como un simple ejecutor o multiplicador de diseños instruccionales propuestos por otros, sino que se constituya en protagonista al llevar a cabo una experiencia, reflexionarla e interpretarla a través del trabajo “en equipo con colegas comprometidos con la transformación de la escuela con una actitud de apertura, creatividad, aprendizaje y cuestionamiento permanentes” (Barrantes, 2001, p. 17).

PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS - PNI

(Programa Nacional de Bilingüismo)

Con el objetivo de mejorar la calidad de la educación colombiana, el Estado ha emprendido una serie de proyectos encaminados a asegurar la coherencia y la articulación de todos los niveles del sistema educativo. En este contexto, el Programa Nacional de Inglés (PNI) se consolidó como un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa, en particular para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia. Desde su inicio, el Programa propuso responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, y enfocó sus esfuerzos en formar docentes y estudiantes de educación básica, media y superior capaces de cumplir con estándares internacionales en el manejo del inglés para la vida cotidiana y la academia con la idea de impulsar la promoción de la competitividad de los ciudadanos colombianos.

Su implementación está basada en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera es factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva el surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo. Así entonces, el objetivo principal del PNI es tener ciudadanos 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. Para lo cual espera que al año 2025, el 50% de los estudiantes al finalizar la educación media cuenten con un nivel intermedio de inglés (B1+ según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), el 25 de los estudiantes universitarios tengan un nivel intermedio alto (B2+ según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y que todos los egresados de las licenciaturas de idiomas del país posean un nivel de inglés avanzado (C1 según el mismo marco).

Para lograr la meta, el Programa ha procurado desarrollar tres líneas de acción:

- 1. Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media. En 2006, el MEN publicó el documento "Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés". Este documento estableció, entre otras cosas, los objetivos y los contenidos para la enseñanza progresiva y sistemática del inglés en educación básica y media. En 2016, el MEN divulgó el documento "Currículo sugerido de inglés" con el propósito de ofrecer a los docentes lineamientos curriculares y metodológicos*

para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de clase y asegurar la consecución de niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa mediante la integración de temáticas esenciales como la salud, la convivencia, la paz, el medio ambiente y la globalización.

- 2. Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente. Desde el año 2007, los componentes de inglés de las pruebas docentes y los exámenes Saber 11 y Pro se encuentran alineados con los estándares y niveles del Marco Europeo Común de Referencia.*
- 3. Definición y desarrollo de planes de capacitación. Para la capacitación de docentes en formación y en ejercicio, el PNI ha contado con la cooperación ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. Igualmente, el Programa ha procurado que las secretarías de educación y las instituciones educativas emprendan mejoras en sus programas para fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Recientemente, el Programa ha brindado acompañamiento en aula a través de mil ochocientos formadores nativos extranjeros, ha ofrecido talleres de socialización del uso de materiales educativos (My ABC English kit, English for Colombia, Bunny Bonita, Way to go, English Please) a unos nueve mil docentes y ha otorgado incentivos como campos de verano para estudiantes y programas de desarrollo profesional para profesores.*

Componente ideológico del Programa Nacional de Inglés, posibles problemáticas o contradicciones.

Parecería que el principal objetivo del Programa se fundamenta en dar un carácter instrumental a la lengua extranjera en función de la economía y el desarrollo del país en cuanto busca “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6). De esta manera, el Programa se muestra como una respuesta funcional y favorable a los intereses económicos del Gobierno y, por ende, no deberían existir razones para controvertir esta iniciativa.

Sin embargo, un análisis profundo de las dinámicas de la globalización indica que el inglés no es condición sine qua non para los procesos de internacionalización y competitividad pues, aunque la lengua inglesa funciona desde el siglo veinte como lengua franca (un idioma empleado estratégicamente para facilitar la comunicación entre distintas naciones), ella es si misma no es la única forma de capital lingüístico y cultural que se necesita para tener éxito en el contexto actual de economías basadas en el conocimiento y las tecnologías. Al respecto, Guerrero (2010) sostiene que, en el discurso oficial, el hablar inglés se presenta como recurso suficiente para tener mejores trabajos y, en consecuencia, tener mejores posibilidades económicas. Esta representación discursiva oculta el hecho de que otros tipos de capitales (social, político, económico), se necesitan para competir por puestos de trabajo en un mercado globalizado, especialmente en un mundo donde la competencia está en condiciones desiguales. Por otra parte, Guerrero señala que la mayoría de los trabajadores y estudiantes colombianos no tienen la oportunidad de practicar inglés en sus empresas o escuelas. De hecho, dentro de las empresas y las escuelas, estas oportunidades son restringidas, pues el entorno es altamente monolingüe en español.

Por otra parte, es necesario señalar que los lineamientos de este Programa parecen ser una transposición de ciertos estándares internacionales a nuestro sistema educativo, sin que haya mediado una reflexión pública sobre su trasfondo y pertinencia. Esta transposición abre la posibilidad de desencadenar tanto uniformidad en el uso de la lengua, como la implantación de por medio de ésta de “una cultura” nueva (Milroy, 2007) en detrimento de la propia pues como lo expone Areiza (2008), el proceso de globalización pensado originalmente en términos del desarrollo económico y cultural de los pueblos se está llevando a cabo a espaldas

de los intereses y la vigorización de las culturas particulares de los países. Por tanto, este tipo de transposición de estándares merece una revisión objetiva y detallada y exige acciones que eviten sus efectos negativos en las formas de enseñar y aprender lenguas extranjeras.

Por otra parte, Vargas, Tejada y Colmenares (2008) identifican problemas tanto a nivel sociopolítico como de forma en documentos oficiales del Programa, concretamente el texto “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés”. Algunos de los problemas presentes en ese documento y replicados en textos posteriores son:

Sociopolíticos. **a)** Orientar la formación en lengua extranjera hacia un alfabetismo funcional en pro de las demandas del mercado, que dificulta la consecución de una educación verdaderamente integral. **b)** parece fomentar el desconocimiento de las características regionales, las culturas locales y los contextos de las instituciones educativas al favorecer un modelo de sociedad hegemónico que anula o menosprecia la diferencia.

De forma. **a)** simplificación de conceptos y referencias, **b)** adopción y no una adaptación de niveles foráneos, **c)** falta de definiciones, relaciones y jerarquías entre concepciones clave, **d)** acercamiento limitado a las tipologías textuales, y **e)** alusión tardía y simplista a la pedagogía por proyectos como metodología para la enseñanza del inglés.

Otras críticas

Restringir la noción de bilingüismo a la dupla español/inglés conlleva una visión distorsionada de las relaciones complejas entre lenguas, culturas e identidades en el contexto colombiano. Colombia necesita una política equitativa que incluya todas las lenguas y culturas representadas en el país y que ayude a la creación de una sociedad más tolerante y comprensiva. *Mejía (2006)*.

Se carece de las condiciones necesarias para el bilingüismo, pocas horas para la enseñanza del inglés, escasez de materiales y profesores calificados, las clases son numerosas y, en general, existen pocas oportunidades para usar el inglés en comunicación auténtica. El PNI no trajo consigo la definición de estándares nacionales para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras con un análisis profundo de la implementación de los mismos a la luz de los rasgos sociales, culturales y económicos de nuestro país. Sus prácticas prescriptivas y la promoción de la cualificación docente se oponen a la dimensión crítica que exige la educación de lenguas y limitan el colegaje, el debate y la revisión de las acciones con base en el conocimiento surgido de las comunidades educativas locales. *Cárdenas (2006)*.

El éxito de la implementación depende de factores que no están relacionados con políticas o con estándares sino con condiciones de aprendizaje y requisitos académicos necesarios para la adquisición efectiva de una nueva lengua. Incluso profesores con niveles de lengua extranjera C2 enfrentados a salones sobrepoblados, escasez de recursos, restricción en horas de clase y una enorme diversidad de estudiantes no pueden dar respuesta a las metas ambiciosas impuestas por gobiernos o agencias internacionales, en consecuencia, las dificultades que vive el PNB se relacionan con la necesidad de un mejoramiento de las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en Colombia y la revisión profunda del currículo de primaria y bachillerato en los colegios públicos. *Obando (2008)*.

La noción instrumental del bilingüismo como español-inglés no solo excluye a las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, sino que impone discursos y prácticas importadas al país en detrimento del conocimiento local. Por otra parte, sirve al propósito de estratificar, incluir y excluir a estudiantes y profesores al dividirlos según los resultados de exámenes, situación que favorece la consolidación de un mercado lucrativo en torno a la certificación del inglés en Colombia, mercado provechoso para unas pocas entidades en su mayoría extranjeras. En resumen, los lineamientos y las acciones del PNI fomentan la instrumentalización de las lenguas, la estratificación de los idiomas y las culturas y la estandarización y marketización de las lenguas extranjeras. *Usma (2009)*.

La gestión del Programa necesita de directivos con actitudes de liderazgo en la institución, para la administración de los recursos, la creación de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y, especialmente, la asignación de tiempos y apoyo a los profesores en los procesos de innovación curricular y formación pedagógica, sin embargo, la mayoría de directivos parecen limitarse a hacer ajustes para incrementar las horas de inglés en primaria o incluir clases de ciencias naturales en esta lengua dentro del pensum. *Miranda y Echeverry (2011)*.

Evidentemente estas debilidades existen en el Programa, pero son susceptibles de debate y mejora, sin embargo, después de las inversiones hechas con dineros públicos y los diferentes esfuerzos del sector privado, es aconsejable y beneficioso asumir el Programa como una posibilidad para que todos los colombianos puedan alcanzar una competencia comunicativa en inglés y en otras lenguas extranjeras. Igualmente, el Programa se puede configurar como pretexto para reflexionar y discutir sobre lo que implica ser bilingüe en un país multicultural y diverso como Colombia. Al respecto, afirma Mejía: ...Si se les puede ayudar a los estudiantes colombianos a reconocer y aceptar la alteridad, y si el Programa Nacional de Bilingüismo puede contribuir al fortalecimiento del valor de la diversidad cultural y lingüística en Colombia, entonces las desventajas de muchos de los aspectos de esta política podrían pasarse por alto (2011, pp. 14-15).

El PNI y sus retos

Reto global: formación bilingüe de los estudiantes colombianos

A partir de estudio del PNI, Galindo y Moreno (2008) afirman que la puesta en práctica de ciertas acciones surgidas del Programa de Bilingüismo (estandarización, capacitación, convenios, etc.) ha mejorado el nivel de lengua y el conocimiento metodológico de los profesores, existen retos con relación a la formación bilingüe de los estudiantes, como lo son:

- *Una mejor relación lengua materna y extranjera que privilegie la formación en lengua materna con el fin de favorecer la adquisición de la segunda lengua.*
- *Funcionamiento de un sistema de aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera que estimule al bachiller en el desarrollo de las habilidades básicas en la comunicación interpersonal.*
- *Uso de opciones metodológicas eclécticas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en lengua extranjera tanto en su producción como en su comprensión.*
- *Énfasis en el logro de objetivos de comunicación por año escolar para que estos se nutran del material lingüístico y la progresión de actos de habla de un libro de texto escogido con el estudiante y sus necesidades en mente.*
- *La articulación entre docencia-investigación a través de redes de profesores que cuenten con el apoyo de secretarías de educación, alcaldías y gobernaciones.*
- *La intensificación del inglés no solo a partir de más número de horas de clase sino de proyectos transversales que impulsen el uso de esta lengua fuera de la institución, y que le permitan al bachiller jugar el papel de un usuario autónomo del inglés.*
- *Por su parte, Velazco (2011) afirma que, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones educativas, sus directivos y docentes, existen aspectos que necesitan ser atendidos de manera eficaz en las aulas para que la educación bilingüe sea exitosa. A saber:*
- *Hacer uso de un enfoque integral y articulado en la formación de la lengua materna y la lengua extranjera que permee y enriquezca el diseño curricular.*
- *Adelantar trabajo colectivo entre instituciones, profesores y padres de familia para que se practique la lengua extranjera por fuera de los salones de clase en situaciones cotidianas.*
- *Cualificar el trabajo docente para que la educación bilingüe se enfoque en la formación holística en idiomas, asegurando el desarrollo y el enriquecimiento de los mismos a través de estímulos, explicaciones y prácticas apropiados.*

Reto específico: educación infantil bilingüe

El PNI y el documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés” tienen la intención de:

- Promover la enseñanza de lenguas extranjeras de manera temprana.
- Asegurar un buen nivel de lengua en la adultez al señalar una integración entre la instrucción en lengua y el plan de estudios general del sistema educativo colombiano.
- Ver la lengua extranjera como una forma de promover el trabajo por contenidos y tareas, como un elemento de diversión y éxito en el salón de clase y como una opción para fortalecer la filosofía de “aprender a aprender”.

Sin embargo, no se han escrito de manera oficial aproximaciones o precisiones teóricas concretas sobre la formación bilingüe en niños, tampoco aparecen indicaciones metodológicas que permitan articular o fundamentar los proyectos y los planes bilingües en primaria, entonces, se hace necesario responder la pregunta:

Surgen entonces, tres áreas en la formación bilingüe que ameritan atención prioritaria y urgente:

Concreción del currículo, la formación bilingüe exige el diseño de programas que aseguren la articulación de la competencia comunicativa e inter y multicultural tanto en L1 como en L2.

Cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe precisar metodologías que favorezcan la consecución de un trabajo integral a lo largo de la formación bilingüe.

Fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe. la construcción del sentido de comunidad exige a la comunidad educativa en pleno tomar acciones que promuevan la construcción y consolidación de nuevas identidades y prácticas en y fuera de las aulas.

¿POR QUÉ APRENDER SEGUNDA LENGUA EN PRIMARIA?

Una de las razones es que en la sociedad contemporánea los países necesitan de otra u otras lenguas por intereses sociales, políticos y económicos. Sin embargo, las verdaderas razones son de tipo pedagógico y formativo, por ejemplo:

- Los niños que comienzan el estudio de lengua extranjera en la escuela tienden a conseguir un rendimiento más positivo que los demás.
- Los niños muestran no solo una capacidad especial para imitar sonidos y expresiones coloquiales sino también una gran flexibilidad, espontaneidad y osadía que supera a las de los jóvenes y adultos.
- Los niños no solo tienden a no tener miedo a cometer fallas, sino que suelen adquirir y transmitir el sentido mediante gestos y pantomima.
- Los niños están en una etapa de su vida en la que la plasticidad de sus cerebros les facilita aprender lenguas.

Madrid y McLaren (1981)

Ventajas del aprendizaje de segunda lengua en niños

1. La plasticidad del cerebro y del sistema nervioso favorece el aumento de conexiones neuronales, la cual posibilita que el aprendizaje se realice de manera rápida y fácil.
2. La facilidad para la imitación, la adaptabilidad y la memorización facilitan el aprendizaje y la comunicación.
3. La flexibilidad de los hábitos lingüísticos de la primera lengua conlleva una menor interferencia lingüística.
4. La mayor flexibilidad cognitiva y las habilidades de pensamiento creativo ejercen una influencia positiva en otras áreas.
5. La mayor interacción con el profesor y los compañeros favorece el desarrollo de las destrezas orales.

Este aprendizaje no solo es beneficioso para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, también lo es para el enriquecimiento de su formación académica y personal. Igualmente, el dominio de una segunda lengua facilita el fortalecimiento de la cognición y el afianzamiento de conciencia intercultural.

Álvarez (2010) y Navarro (2010)

Señala que en el caso particular de los niños hay dos aspectos que vinculados con los contextos familiar, escolar y social inciden negativamente en este aprendizaje: Psicosociológico. cada lengua tiene para el niño un lugar, un nivel social, un afecto y sentimientos ligados con situaciones vividas positiva o negativamente. La interrelación de estos elementos psicosociológicos va a determinar su motivación y si la lengua adquiere un valor de prestigio o bien desarrolla una percepción de inferioridad en el medioambiente en que se desarrolla psicogenético. los hijos de familias unilingües que se integran en escuelas donde se trabaja con una lengua diferente a la de su contexto familiar pueden sentir o vivir una exclusión real o imaginaria que llega a potenciar el surgimiento de efectos negativos como: bloqueos, rechazos, ensimismamiento, timidez, dificultades de aprendizaje y comunicación en la segunda lengua, incluso, existe la posibilidad de vivir problemas de identidad y conflictos afectivos que, a largo plazo, pueden generar impedimentos en el desarrollo de la lengua materna y en el rendimiento cognoscitivo.

Cansigno (2006)

ENTONCES ¿CÓMO ASEGURAR EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN PRIMARIA?

Se deben considerar las siguientes opciones como posibles formas de solucionar algunos de los problemas mencionados y asegurar el aprendizaje de lengua extranjera:

Bilingüismo simultáneo, que se da en la situación donde el niño está expuesto a dos lenguas desde su nacimiento (las de sus padres) y éstas son sus lenguas escolares.

Bilingüismo diferido, cuando el niño habla una sola lengua en su casa y otra en la escuela, en este caso se le debe ayudar a valorar la segunda lengua para evitar rupturas, sufrimientos, miedo, abandono y falta de identidad y la escuela, especialmente, debe estar en contacto estrecho con la familia para que la segunda lengua sea una materia más en el currículo escolar que le permita al niño promover su desarrollo integral.

Cansigno (2006)

Exponer los estudiantes al aprendizaje de la nueva lengua utilizándola para la transmisión del currículo en distintas áreas, para lo cual, los programas deben compensar la artificialidad de la situación lingüística con información significativa y cercana a las características, intereses y necesidades de los aprendices.

Villalba y Hernández (2008)

Para el contexto de educación primaria en Colombia es pertinente elaborar propuestas de enseñanza de segunda lengua como parte de un currículo integrado, en cuanto puede permitir a los niños entender el conocimiento como un todo, evitando la fragmentación, siempre y cuando esté enmarcado en los enfoques por temas o por proyectos, dado que estos permiten que:

- a) las materias vayan entrelazadas y se ocupen de un mismo tema desde puntos de vista distintos,
- b) desarrollar el proceso de percepción de la lengua más que las estructuras de la misma,
- c) contextualizar las situaciones para que los alumnos puedan relacionarse con ellas como individuos, con imaginación y percepción personal y
- d) proporcionar apoyo al alumnado para que desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje.

Con el objetivo de permitir al niño familiarizarse con los contenidos de manera gradual e integral sin sustituir la experiencia de la lengua por el conocimiento de esta.

(Halbach, 2008).

AHORA BIEN ¿CÓMO FAVORECER EL ÉXITO DEL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN PRIMARIA?

Asegurarse de a) que la enseñanza de la segunda lengua tiene algún efecto positivo en el desarrollo cognitivo y lingüístico, b) el logro de los objetivos planteados c) contar con los recursos humanos y económicos necesarios y c) propiciar interdependencia lingüística y el mejor desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas. **Cenoz (2003)**

Iniciar el trabajo con lenguas extranjeras en la escuela cuando las condiciones materiales, sociales y educativas favorezcan la posibilidad de una experiencia de aprendizaje positiva.
Roca y Manchón (2006)

En Colombia, la comunidad educativa que enseña en primaria deberá trabajar en pro de la formación bilingüe de los niños en concordancia con factores derivados de la población estudiantil y el contexto educativo. Como inicio de este trabajo, la comunidad educativa deber tener claras como mínimo las siguientes condiciones:

- *Comprender que se trata de un proyecto a largo plazo que implica la adaptación del currículo y de los materiales a los alumnos.*
- *Establecer objetivos bien definidos y realistas, teniendo en cuenta el entorno y las horas de instrucción disponibles.*
- *Aplicar una metodología efectiva y adecuada a la edad de los niños.*
- *Coordinar la interdependencia entre las lenguas a fin de obtener beneficios a nivel cognitivo y metalingüístico.*
- *Conseguir el apoyo de los miembros de la comunidad escolar para llevar a cabo el proyecto.*
- *Garantizar la formación lingüística y metodológica del profesorado (Rocay Manchón, 2006).*
- *Personal docente capacitado para la enseñanza de inglés a niños y con un dominio adecuado de la lengua.*
- *Políticas institucionales que trasciendan el control o la verificación y faciliten procesos de acompañamiento y seguimiento continuos.*

PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA INSTITUCIONAL, LINEAMIENTOS CURRICULARES Y NECESIDADES.

Elementos para la planificación y elaboración de política institucional.

Con el fin de responder a las exigencias del contexto político nacional es indispensable que toda institución educativa que pretenda poner en marcha un programa de Bilingüismo lo articule con el marco normativo colombiano sobre enseñanza de lenguas extranjeras, para lo cual se muestra una síntesis de éste a continuación:

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

- Artículo 21. Objetivo m (ciclo de básica primaria).
- Artículo 22. Objetivo l (ciclo de básica secundaria).
- Artículo 23. Área obligatoria y fundamental 7

Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026

- Capítulo “Marco de referencia”, especialmente el numeral 2.1 “Principios Orientadores del Plan Nacional Decenal”
- Los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del PNDE a 2026, en especial:
 - Primer desafío, referido al derecho a la educación.
 - Tercer desafío, en lo concerniente a lineamientos curriculares y flexibilidad curricular.
 - Cuarto desafío, referido a la formación y cualificación docente.
 - Quinto desafío, en lo que se refiere a formación para la vida social, la participación y la inclusión y la integralidad del proceso.
 - Sexto desafío, con respecto al uso de diversas tecnologías.
 - Séptimo desafío, con respecto a el desarrollo de prácticas inclusivas.
 - Decimo desafío, en lo concerniente a la investigación y la generación de conocimiento educativo.

Programa Nacional de inglés 2015 – 2025. Colombia *Very Well!*

- Formulación, publicación y socialización “Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés” Sistema Nacional de Evaluación, Saber 11 y Saber Pro. Acompañamiento y formación docente. Uso de medios y nuevas tecnologías (Colombia Aprende). Considera que el número de horas dedicadas a la enseñanza de segunda lengua es pertinente y suficiente por lo que apuesta a mejorar la calidad de estas.

Ley de bilingüismo, ley 1651 de 2013

- Adiciones y modificaciones a artículos de la Ley 115 para favorecer el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. Regulación de programas de idiomas mediante certificación en gestión de calidad. El financiamiento de los costos de la implementación de la ley y la reglamentación del fomento de la lengua inglesa en instituciones oficiales sin detrimento de la educación de los pueblos indígenas y tribales.

Currículo Sugerido de Inglés, 2016

- Propuesta de implementación y evaluación dirigida a lograr que los estudiantes de educación básica y media puedan comunicarse, interactuar y compartir conocimiento en lengua inglesa y a su vez, potenciar sus capacidades humanas y profesionales.

Orientaciones teóricas

De Mejía y Fonseca (2008) sugirieron orientaciones teóricas que buscaban permitir a colegios interesados poder tomar decisiones sobre cambios, ajustes y mejoras a los procesos curriculares y las prácticas institucionales en pro del desarrollo de programas bilingües. Tales orientaciones se plantearon en términos de indicaciones lingüísticas, culturales, pedagógicas y teóricas que se describen a continuación:

Desarrollo lingüístico y académico bilingüe o multilingüe

Reflexionar acerca de cómo articular el uso de dos o más lenguas en el currículo y en el desarrollo académico.
Velar por la eficiencia y eficacia de las metodologías y estrategias empleadas en el proceso educativo bilingüe.
Establecer una coherencia curricular longitudinal y transversal con relación al desarrollo de dos o más lenguas en el currículo.
Formular una política lingüística institucional para propiciar el desarrollo armónico de todas las lenguas usadas en el currículo.
Evaluar la factibilidad de iniciar procesos de bilingüismo desde temprana edad o desde una edad más tardía.
Tener en cuenta la noción cambiante de `hablante nativo` para ajustar la evaluación de la proficiencia bilingüe de los estudiantes.
Crear un ambiente bilingüe a nivel institucional.
Asegurar coherencia entre los lineamientos teóricos que guían los procesos bilingües y las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula.
Ayudar a los padres de familia a entender los procesos y las decisiones en cuanto a la metodología adoptada por el colegio, a la luz del perfil bilingüe institucional y el contexto educativo.

Desarrollo cultural y de identidad

Desarrollar una política institucional coherente sobre el tratamiento de las relaciones interculturales.
Fomentar entre los estudiantes la reflexión consciente y crítica acerca de las relaciones interculturales.

Formación de profesores para la educación bilingüe

Contar con profesores bilingües como modelos para imitar; role models lingüísticos y culturales para los estudiantes.
Extender la formación para el bilingüismo y la interculturalidad a los docentes de la primera lengua.
Avanzar en la comprensión de los principios básicos de la educación bilingüe y el desarrollo bilingüe.
Propiciar procesos de empoderamiento y apropiación de cambio.

Fundamentos teóricos de la educación bilingüe

Contar con:
Las definiciones de bilingüismo y educación bilingüe.
Los fundamentos del desarrollo de diferentes modalidades de educación bilingüe (modelos de mantenimiento y enriquecimiento, programas de inmersión).
Los factores que inciden en el proceso de desarrollo bilingüe (desarrollo de la lengua materna, bialfabetismo o lectura y escritura en dos lenguas, desarrollo lingüístico y desarrollo académico bilingüe, cambio de código, input y output lingüístico, bilingüismo temprano vs. bilingüismo tardío).
Las metodologías bilingües (Preview-view-review, enseñanza en equipo, evaluación de lengua y contenido).
El conocimiento de los aspectos sociales y culturales, para una educación bilingüe intercultural (rol de los padres de familia, interculturalidad).

Del currículo y formación bilingüe

Si bien, en los documentos oficiales se hace mención al empoderamiento y la reflexión docente, las prácticas y los procesos tanto de los entes territoriales como de las instituciones educativas no siempre favorecen esto y el Plan Nacional de Bilingüismo, en tanto producto de un interés técnico, entiende el currículo como un plan de instrucción universal; la ejecución de un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual los objetivos, los temas y las estrategias de acción están previstos por especialistas para que profesores y estudiantes los implementen de manera controlada y eficaz (Ferrández, 1991). Se debe trabajar por potenciar al docente de segunda lengua, en su ejercicio, como un profesional reflexivo capaz de asumir el currículo como conjunto de finalidades y prácticas que se deben interpretar, adaptar e, incluso, recrear en la enseñanza.

Así mismo, el diseño curricular debe asegurar:

- El desarrollo y la integración sistemática de la competencia comunicativa e inter y multicultural tanto en primera como en segunda lengua, para lo cual es necesario precisar enfoques y estrategias que permitan hacer un trabajo longitudinal y transversal a lo largo de la formación bilingüe, atendiendo de forma prioritaria y urgente a la concreción del currículo, la cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de primera y segunda lengua y al fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe.
- Tener como punto de partida el análisis de factores contextuales como los actores involucrados y las oportunidades educativas. Al respecto, Maturana (2011) hace énfasis en atender a factores tanto internos como externos que inciden las relaciones entre profesores, estudiantes y el saber específico como actores centrales del proceso.
- Haber identificado las realidades del uso lingüístico en las comunidades y las necesidades de los estudiantes.
- Mecanismos para garantizar la participación y la continuidad de los docentes en los procesos de formación.
- Articulación entre las estrategias de tipo curricular y las de tipo didáctico para las aulas de clases (alineación curricular).

Necesidades para la implementación

Al hablar de las necesidades para la implementación de un programa bilingüe en instituciones educativas de básica y media, López, Peña, De Mejía, Fonseca y Guzmán (2009) sostienen que se debe tener en cuenta aspectos que influyen en el uso asociado tanto de lengua materna como de lengua extranjera, como:

- Los medios de instrucción,
- la organización y gestión de los recursos humanos y físicos,
- las concepciones y creencias en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras,
- los espacios de promoción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras,
- los tipos de interacción y los problemas y necesidades presentes en la transición hacia la enseñanza-aprendizaje articulada de lengua materna y lenguas extranjera.

La atención que a estos aspectos dé la comunidad educativa, permitirá identificar plenamente las necesidades que el colegio debe afrontar y superar desde lo directivo, pedagógico, comunitario y administrativo. En consecuencia, antes de embarcarse en proyectos de enriquecimiento y fortalecimiento de lengua extranjera, la comunidad educativa debe examinar el grado o nivel de impacto que estos aspectos pueden tener atendiendo a sus condiciones, necesidades y posibilidades para, a partir de este ejercicio, poder determinar la política institucional en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, diseñar las directrices y estrategias necesarias para poner en marcha un proyecto de política lingüística en lengua materna y lengua extranjera al interior de la institución y la comunidad educativa, siempre con un fuerte compromiso para con los procesos de aprendizaje y práctica de primera y segunda lengua, tanto de profesores y estudiantes como de directivas, funcionarios y padres de familia. Dichas políticas, directrices y estrategias han de estar orientadas a ayudar tanto a directivas como a docentes y padres de familia a dinamizar y materializar el proceso de formación bilingüe mediante acciones que guíen los procesos y las prácticas institucionales dentro y fuera de las aulas, a priorizar necesidades y a gestionar los recursos necesarios.

Además de enseñar contenidos propios de la disciplina, como lo afirma Pal (2010), se debe trabajar desde la articulación con los contenidos de otras áreas del currículo y con el contexto real de los estudiantes para impulsar, más y mejor, la transversalidad curricular y así superar la tradicional limitación existente de meramente trabajar con el lenguaje del aula, las instrucciones y vocabulario clave de la disciplina. Simultáneamente, se debe incluir a los padres en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera de manera que puedan realizar un acompañamiento al proceso coherente con las directrices del proyecto de política lingüística en lengua materna y lengua extranjera que desarrolle el colegio y no solamente, colaborar con la realización de tareas.

Por su parte, López, Peña y Guzmán (2011) sostienen que los procesos de transición hacia política lingüística en lengua materna y lengua extranjera en colegios de carácter oficial tienen necesidades especiales, por lo que es necesario una revisión muy juiciosa de su realidad para poder garantizar estabilidad y continuidad de los procesos asociados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ante lo cual, recuerdan que se debe procurar:

- Disponer de mayores recursos, acordes con la edad y el nivel de los estudiantes, que puedan ser usados tanto al interior de la institución como fuera de ella.
- Ofrecer formación profesional a los docentes de manera continua y programática para favorecer la inclusión y desarrollo de pedagogías bilingües que permitan diálogos inter y tras-culturales y desarrollo de pensamiento investigativo.
- Buscar estrategias que fomenten la interacción en la lengua extranjera al interior de las aulas sin olvidar el español como lengua materna.
- Vincular a los padres de familia y a la comunidad para que se garantice su participación activa en el proceso de bilingüismo.

Así mismo, especialmente este tipo de instituciones deben poder y saber transformarse en agentes de cambio, capaces de hacer revisiones a su malla curricular y crear planes de acción para el crecimiento institucional, para lo cual se recomienda satisfacer necesidades como:

- La construcción de un currículo formal que de manera clara y sólida dé cuenta de la dirección, los propósitos, las metodologías, las formas de evaluación y los materiales de instrucción.
- La integración del área de español la segunda lengua con el fin de crear ambientes de aprendizaje que fomenten el uso institucional y el crecimiento cultural de las dos lenguas.
- La creación de procesos continuos de reflexión pedagógica y autoevaluación del proceso/proyecto a través de espacios de trabajo interdisciplinario.
- La participación activa de los estudiantes en la construcción de los contenidos y las prácticas bilingües a través de proyectos de tipo académico y cultural en el aula y fuera de esta.

Etapas o fases de la implementación de programas bilingües en colegios.

Estas etapas se clasifican en cuatro grupos según la naturaleza del proceso al que pertenecen, con miras a la integración a todo nivel en la vida escolar, a saber:

Organización y dirección. *(Involucra la planeación, la estructuración de programas y proyectos y la definición de políticas, todo encaminado a la cualificación y articulación estratégica de las acciones formativas).*

Generales

- Definir el programa de bilingüismo (lengua materna y extranjera) como área estratégica.
- Garantizar articulación del programa de bilingüismo con los requerimientos normativos y el marco teórico en este tema.
- Asignar la coordinación del programa bilingüe a una cabeza visible que cuente con un grupo interdisciplinario.
- Asegurar continuidad de aprendizajes individuales y colectivos sobre la implementación del programa bilingüe.
- Asegurar comunicación entre los diferentes actores involucrados, internos y externos, en la formulación e implementación del programa.
- Organizar el uso flexible de recursos y tiempos para permitir trabajo conjunto.
- Cuidar de mantener altos niveles de conocimiento del proyecto entre docentes, estudiantes y directivas
- Construir relaciones sólidas entre la comunidad educativa, extendiéndolas a representantes de la comunidad local.

Profesores

- Sustentar formación y cualificación profesoral de docentes de L1 y L2 sobre bilingüismo e interculturalidad.
- Consolidar la comprensión de los principios de la educación y el desarrollo bilingüe.
- Propiciar procesos de empoderamiento y apropiación de cambio.

Estudiantes

- Formular un perfil realista de egresado con referencia a la competencia bilingüe.

Gestión académica – Currículo. *(Conjunto de acciones, decisiones y oportunidades formativas y continuas que impulsan y fomentan de manera sistemática el contacto oral o escrito con primera y segunda lengua de toda la comunidad educativa al tiempo que identifica los posibles obstáculos que dificultan la formación bilingüe y los requerimientos de la comunidad para avanzar en el diseño e implementación de un programa bilingüe).*

Generales

- Conocer y articular la documentación teórica y normativa al programa de bilingüismo.
- Adoptar una modalidad de programa bilingüe de intensificación o inmersión parcial según el contexto y el perfil de egresado.
- Asegurar el desarrollo articulado de las dos lenguas en el currículo, que favorezca el desarrollo tanto comunicativo como académico en las dos lenguas.
- Trabajar el bilingüismo como eje transversal e integrador del currículo.
- Definir intensidad horaria de la enseñanza de la segunda lengua y/o que áreas se impartirán en segunda lengua.
- Establecer un plan de formación y cualificación docente, en especial en torno a metodologías para la enseñanza de segunda lengua y de enseñanza en segunda lengua.

Gestión académica - Currículo. (*Conjunto de acciones, decisiones y oportunidades formativas y continuas que impulsan y fomentan de manera sistemática el contacto oral o escrito con primera y segunda lengua de toda la comunidad educativa al tiempo que identifica los posibles obstáculos que dificultan la formación bilingüe y los requerimientos de la comunidad para avanzar en el diseño e implementación de un programa bilingüe*).

Dimensión intercultural e interlingüística

- Educar a la comunidad sobre el trabajo consciente de la dimensión intercultural de la formación bilingüe.
- Tomar conciencia de supuestos culturales de la comunidad educativa.
- Leer críticamente discursos pedagógicos sobre cultura e idiomas.
- Orientar prácticas formativas en primera y segunda lengua desde sus aspectos culturales y sus manifestaciones en los sistemas de códigos.

Procesos de lectura y escritura desde el bialfabetismo

- Considerar la lectura-escritura desde una visión comunicativa del lenguaje y procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con estos dos procesos.
- Promover el bialfabetismo como hecho social desde la cotidianidad de la familia, la comunidad, la institución y las relaciones con los pares.
- Hacer énfasis en procesos de lecto-escritura en primera lengua en los primeros años de escolaridad para favorecer posteriormente la transferencia en lengua extranjera.
- Incentivar usos de recursos físicos y experiencias representativas a través de proyectos que promuevan procesos de lecto-escritura en L1 y L2.

Trabajo interáreas

- Enseñar segunda lengua mediante contenidos que favorezcan el desarrollo lingüístico y académico.
- Integrar la enseñanza de lengua extranjera a un contenido según el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante.
- Escoger contenidos de acuerdo con las necesidades y expectativas de los estudiantes.
- Asegurar el trabajo interdisciplinario y colaborativo de contenidos y actividades que desarrollen habilidades lingüísticas y académicas de los estudiantes.

Evaluación formativa y permanente

- Establecer los objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera.
- Evaluar continua y diversamente el alcance de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y la competencia comunicativa de los estudiantes.
- Informar a los estudiantes los objetivos de las evaluaciones.
- Usar evaluaciones de desempeño que midan auténticamente la competencia de los estudiantes.
- Alinear la evaluación a la instrucción con fundamento en el Currículo Sugerido de Inglés.
- Capacitar a los docentes para diseñar, adaptar, usar e interpretar evaluaciones formativas y permanentes en el salón de clases.
- Valorar las experiencias de los estudiantes.
- Asignar el mismo valor al desarrollo de las dos lenguas y fomentar el uso de éstas en la institución.
- Aplicar estrategias de acompañamiento, seguimiento y verificación de avances
- Evaluar permanentemente el desarrollo del programa a la luz del alcance de los objetivos, las metas propuestas y el impacto.

Comunitario - Ambientes de promoción del lengua materna y extranjera. *(trabaja en torno al conjunto de Ideas y percepciones relacionadas con bilingüismo que circulan al interior de la comunidad educativa, así como a los espacios, las acciones, interacciones y roles presentes y potenciales para el desarrollo de un programa de bilingüismo).*

- Identificar las concepciones presentes en la comunidad educativa con respecto al bilingüismo.
- Determinar la forma en que se concebirá y gestionará el uso de lengua materna y lengua extranjera para la comunicación dentro de la institución.
- Asignar el mismo estatus social al desarrollo las dos lenguas y fomentar el uso de éstas en la institución.
- Crear espacios para recibir input comprensible y para interactuar comunicativamente en la segunda lengua.
- Involucrar a toda la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje lengua materna y lengua extranjera mediante diversas estrategias.

Administrativo y financiero - Recursos materiales e infraestructura. *(refiere en especial a la gestión de los recursos necesarios para poner en marcha un programa o proyecto desde su planeación hasta que éste termina).*

- Crear salones que fomenten el uso y el desarrollo de primera y segunda lengua a través de materiales y recursos didácticos propicios para el buen desarrollo de la formación en las dos lenguas.
- Crear espacios para la práctica y el refuerzo de las dos lenguas fuera del salón de clases, en especial a través de centros de recursos de idiomas (CRI) y otras estrategias.
- Dotar la biblioteca de materiales apropiados en las dos lenguas.
- Adquisición y mantenimiento de materiales y recursos didácticos para el desarrollo de competencia en las dos lenguas.
- Definir los perfiles del personal docente y de otros actores que se requieran para la aplicación del programa.
- Garantizar el talento humano idóneo para el desarrollo exitoso del programa (atendiendo a número de docentes cualificados, nombramiento en propiedad, cargas académicas, circunstancias personales, trabajo interdisciplinario y colaborativo).

Nota: las instituciones educativas oficiales.

Es importante anotar que las realidades escolares de los colegios oficiales muestran que estas no garantizan la presencia o la continuidad de factores relevantes para el éxito del planteamiento y la ejecución de programas bilingües, como lo son: dinamismo institucional, capacidad material, renovación pedagógica y centralidad de la lengua extranjera, por consiguiente, la capacidad de profesores y estudiantes para trabajar con una lengua extranjera no es el factor principal para un bajo desempeño en el logro de objetivos del bilingüismo, sino, la existencia de desigualdades que afectan la capacidad de la comunidad educativa para asumir procesos de aprendizajes bilingües como situaciones significativas y útiles para la vida. *(Dávila 2012, p. 66).*

FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN

Formación docente

La formación docente se debe asumir como el proceso mediante el cual se logran profesionales empoderados capaces de crear sus propios contenidos, procesos y prácticas, apartándose críticamente de discursos impuestos ajenos a las necesidades de sus estudiantes y a las realidades de su comunidad educativa, en consecuencia, ésta debe ayudar a que los docentes se constituyan en sujetos críticos, capaces de transformar sus prácticas y circunstancias, vivir procesos colegiados de reflexión pedagógica, evaluar sus acciones, cuestionar las teorías de otros y construir conocimiento contextualizado (Fandiño, Bermúdez y Varela, 2016, pp. 59- 60).

Romanish (1993) sostiene que una mayor preparación del profesor no se traduce directamente en una mayor influencia sobre las decisiones que afectan su capacidad para enseñar, tampoco, le permite al profesor desafiar la estructura jerárquica del status quo en el cual él no es más que un medio. En cambio, aboga por asumir el empoderamiento docente como “la validación de la función y la autoridad de la experiencia del maestro de manera que pueda superar barreras en el ejercicio legítimo de su práctica” (p.51), por ende, favorecer el empoderamiento docente implica ayudar a legitimar su experiencia y su capacidad de decisión y poder, ya que en este proceso “Los actores escolares desarrollan su competencia para hacerse cargo de su propio crecimiento y para resolver sus propios problemas” (Short, 1994, p.488).

Así entonces, los docentes pueden desplegar, acrecentar y legitimar su experiencia y su autoridad con el fin de tener una voz efectiva en su quehacer y contexto educativo, esto de la mano de escuelas comprometidas a redistribuir las oportunidades de toma de decisiones, crear espacios efectivos de participación colaborativa y asegurar el entendimiento democrático y así poder generar cambios significativos en la cultura y el clima escolar, maximizar el aprovechamiento de las capacidades de los miembros de la comunidad educativa, aumentar la eficacia reduciendo los factores que la entorpecen y aumentando la sensación en el docente de estar capacitado para tomar el control de situaciones problemáticas dentro y fuera del aula (Chiavola, Cendrós y Sánchez, 2008). En últimas, éste proceso requiere de poner en marcha estrategias formativas docentes centradas en el profesor y caracterizadas por el trabajo en comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos colegiados.

El docente centro de su formación (Díaz-Maggioli, 2003a y 2004).

La formación docente debe entenderse como un compromiso basado primordialmente en confiar en los docentes, en las instituciones y en la comunidad educativa, para lo que se necesita, entre otras cosas, reconocer a los profesores como profesionales experimentados, impulsar prácticas de aprendizaje colaborativas y animar la constitución de comunidades de enseñanza que comparten su experticia. Adicionalmente, también se le debe entender como un proceso voluntario de aprendizaje permanente, en el cual los docentes aprenden

a adaptar su enseñanza a las necesidades de sus estudiantes y su comunidad educativa, es decir, como “un proceso evolutivo de auto-revelación profesional, reflexión y crecimiento que produce mejores resultados cuando se sostiene en el tiempo en comunidades de práctica” (Díaz-Maggioli, 2003a, p.1). Así entonces, se requieren también estructuras de apoyo adecuadas que involucren a los docentes en la selección, planeación, desarrollo y evaluación de sus actividades formativas, la creación e implementación de profesionalización docente de forma colegiada y, así, lograr altos niveles de apropiación de los aprendizajes por parte del docente. En últimas, ésta se integra en la vida cotidiana del docente, desarrolla estrategias formativas adaptadas a sus necesidades específicas, ofrece alternativas que les permita afianzar su conocimiento teórico, desarrollar sus competencias pedagógicas y mejorar los ambientes de aprendizaje, promueve la reflexión crítica de prácticas y realidades y favorece la toma de decisiones informada en pro de la mejora y la transformación social.

En este sentido se han identificado las siguientes siete estrategias de formación docente centradas en el docente:

- Planes de conferencia o simposios,
- hacer presentaciones, talleres y seminarios,
- procesos escriturales,
- mentoría,
- preparación de colegas,
- equipos de desarrollo crítico y
- desarrollo de investigación acción colaborativa.

Por otra parte, la efectividad de esta formación depende, en gran parte, de prestar atención a que la formación docente para adultos exige atender a los siguientes principios:

- Participación voluntaria del docente, respeto mutuo, colaboración, praxis (acción y reflexión), auto-direccionamiento, elección y cambio,
- Las etapas de la vida profesional de los docentes, que implica el tratamiento de distintos temas en momentos diferentes, es decir, una formación diferenciada.

Igualmente, afirma que se debe tener en cuenta los factores relacionados con la carrera, el currículo, la institución, la profesión, la vida personal y el conocimiento que afectan el quehacer docente, prestando especial atención al nivel de conciencia sobre estos factores, porque éste determina el tipo de desarrollo profesional que se puede o debe adelantar, que pueden ser:

- técnico (reflexión sobre ciertos métodos de enseñanza o procedimientos de clase),
- personal (reflexión sobre cómo la actividad de aula se relaciona con la vida fuera del trabajo),

- problemático (reflexión sobre la forma de resolver problemas profesionales) y
- crítico (reflexión sobre pensamientos o acciones establecidos que ponen en duda).

En últimas, la formación docente centrada en el profesor permite un aprendizaje desde y para el trabajo docente, en el cual se supera la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia resultantes de participar en desarrollos profesionales basados en la instrucción externa, homogeneizante e instrumentalista.

Dos maneras de reconceptualizar la formación docente: Comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de aprendizaje docente.

Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA o PLC por su sigla en inglés), (Warren, 2006).

Dan cuenta de relaciones estrechas entre docentes, como compañeros de profesión, por lo general, relaciones orientadas hacia el aprendizaje y el desarrollo profesional y se caracterizan por tener valores y propósitos compartidos, realizar esfuerzos coordinados en favor del aprendizaje de los estudiantes y prácticas en pro del aprendizaje de los profesores (observaciones, equipos de trabajo, resolución de problemas, etc.) y control colectivo de decisiones que afectan al currículo. Éstas se pueden constatar cuando los profesores.

- pasan de hablar sobre colegaje y colaboración a expresarse y convivir como comunidad,
- discuten sus dilemas de enseñanza abiertamente con el fin de alcanzar soluciones comunales,
- tienen formas para exteriorizar desacuerdos, reconocer diferencias y tolerar el conflicto y
- cuentan con formas de liderazgo orientadas a facilitar su expresión y coexistencia.

Algunas estrategias positivas para el establecimiento de dichas comunidades son:

- programas de desarrollo profesional sostenido y a profundidad en áreas de estudio seleccionadas,
- redes de profesores o escuelas,
- jornadas de estudios de lecciones,
- grupos de estudios de profesores,
- conversaciones protocolares sobre el trabajo de los estudiantes,
- observación de pares, etc.

Comunidades de Aprendizaje Docente (CAD o TLC por su sigla en inglés) (Consejo Nacional de Profesores de Inglés (2010).

Estas comunidades pueden definirse como grupos de profesores que permanentemente investigan su práctica y, como resultado, descubren, crean y negocian nuevos significados que mejoran la misma, con una serie de beneficios como:

- vinculación de la investigación con la práctica,
- creación de espacios para abordar problemas de la práctica,
- unión del conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico y
- fomento de enseñanza transformadora.
- Se recomiendan tres estrategias para lograr la concreción de su funcionamiento:
- Apoyo institucional por parte de las instituciones, reflejado en tiempos para la colaboración y espacios físicos adecuados,
- establecimiento de objetivos compartidos, los cuales surgen de intereses y preocupaciones derivados de los procesos y las prácticas en los salones de clase y
- oportunidades para la reflexión, con el fin de concienciar sobre “supuestos tácitos” y formular explícitamente “declaraciones de creencias compartidas”.

Una ruta formativa para docentes de lenguas.

Como estrategia de formación docente, se propone la adopción de la estrategia formativa APRENDER, propuesta por Guzmán, Marín e Inciarte (2014), la cual pide a los profesores trabajar como cuerpos colegiados a lo largo de ocho fases o etapas propositivas a través de las cuales se puede reflexionar en pro de la construcción, implementación y valoración de un proyecto de formación, con lo que se espera que, tanto de manera individual como colectiva, los profesores diseñen, desarrollen y evalúen formas novedosas de asumir y llevar a cabo su propia formación, estas son:

Fase 1. | *ANALIZAR*

Se estudia los problemas formativos existentes, acopiando información necesaria sobre causas, efectos, relaciones, etc. Se busca entender la naturaleza y el alcance de los desafíos formativos que tienen los docentes en sus comunidades educativas frente a asuntos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lengua.

Fase 2. | *PLANIFICAR*

Se plantea un programa de formación docente contextualizado que especifique claramente metas, líneas de acción, actividades y estrategias, las cuales deben favorecer el empoderamiento docente. Para tal fin, se recomienda recurrir a las estrategias formativas propuestas por Díaz-Maggioli (Planes de conferencias, presentaciones y talleres, desarrollo profesional mediante escritura, mentoría, preparación de colegas, equipos de desarrollo crítico, investigación acción colaborativa, preparación de colegas) y asumir una de las alternativas formativas sugeridas por Warren o el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Comunidades de Aprendizaje Docente).

Fase 3. | *REVISAR*

Se examina la coherencia y la pertinencia de la propuesta en pro de su cualificación como programa de formación. Se busca llegar a acuerdos que permitan establecer las acciones más adecuadas para su puesta en práctica, su valoración y su documentación.

Fase 4. | *EJECUTAR*

El programa de formación se implementa a lo largo de un periodo particular, recogiendo información que documente las experiencias vividas y los aprendizajes logrados.

Fase 5. | *NEGOCIAR*

Los profesores trazan formas para resolver problemas no anticipados o circunstancias imprevistas. Igualmente, se pacta formas nuevas que se requieran con otros actores involucrados en el programa de formación: coordinadores de área, rectores, etc.

Fase 6. | *DOCUMENTAR*

Se recopila información sobre las experiencias vividas y los aprendizajes logrados.

Esta recolección debe ser sistemática para garantizar un seguimiento uniforme del proceso. Igualmente, debe incluir diferentes tipos de situaciones: anécdotas, sensaciones, incidentes críticos, descubrimientos, etc. Los profesores pueden recurrir a observaciones por pares, cuadernos de notas, encuestas etnográficas, grupos focales, etc.

Fase 7. | *EVALUAR*

Con base en la información registrada durante la implementación del proyecto formativo, se valoran los logros obtenidos. En esta valoración se busca dar cuenta de la calidad de las actividades realizadas y el alcance real de las innovaciones realizadas.

Fase 8. | *REFINAR*

Con base en la evaluación del proyecto, se integran mejoras que se consideren necesarias para el perfeccionamiento del proceso formativo, corrigiendo aspectos teóricos, metodológicos y operativos que se consideren necesarios.

INVESTIGACIÓN EN PROYECTOS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA

El profesor puede y debe hacer investigación educativa, entendida como “una indagación sistemática y autocrítica” (Stenhouse, 1998, p. 28), un medio para fortalecer el criterio profesional, autogestionar la práctica pedagógica y generar una comunidad docente crítica y perfeccionar las acciones, las formas de comprensión y las situaciones por medio de procesos dialógicos y acciones participativas (Caposale, 2015).

El paradigma interpretativo cultural resulta un marco propicio para adelantar procesos investigativos tendientes a cualificar la práctica docente, los procesos de enseñanza aprendizaje y a favorecer la pertinencia de la propuesta educativa, en tanto promueve el estudio de los fenómenos que se dan en la escuela, desde la interpretación del sentido que los miembros de las comunidades educativas dan a sus acciones, costumbres, hechos y declaraciones, estudia la naturaleza de los procesos educativos desde la perspectiva de los docentes (sus prácticas, discursos pedagógicos y contextos socioculturales) y reconoce al docente como un profesional reflexivo, técnico-crítico, mediador del aprendizaje e investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica (Shulman, 1989)

Ahora bien, específicamente en el marco de un programa de bilingüismo, la ecología del lenguaje, en tanto enfoque que busca entender las relaciones entre multilingüismo social y elecciones lingüísticas individuales y, a la vez, es una manera para administrar estas relaciones más efectivamente (Hornberger y Hult, 2008) etnografía de la política y planeación lingüística, como método para examinar los agentes, los contextos y los procesos a través de múltiples capas como lo son el diseño e implementación y valorar los planes y programas (Johnson y Ricento, 2013), resultan ser buenas opciones para estudiar asuntos como el trabajo con diversidad lingüística, la promoción de aprendizaje aditivo de lenguas extranjeras o la protección de derechos lingüísticos.

De cualquier forma, la investigación arroja resultados e insumos que iluminan y ayudan a informar la planeación y definición tanto de programas como de políticas institucionales acerca de: el estatus, el corpus, los niveles de adquisición, los procesos de creación, interpretación y apropiación, al tiempo que permite examinar las relaciones entre diferentes capas o niveles de los procesos, desde lo macro a lo micro y de la política a la práctica y posibilita espacios de discusión teórica y académica, para hacer de la propuesta educativa lo más pertinente posible.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA

Pasos para diseño e implementación de un proyecto de segunda lengua según el MEN (2016), “lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del Inglés”.

Si bien el MEN presenta una serie de pasos pensados en los entes territoriales perfectamente son trasladables al ámbito institucional, por lo cual se trae a mención este documento ya que hace un completo recorrido por las necesidades y requerimientos a los que se debe atender a la hora de plantear un proyecto de formación bilingüe a la vez que recuerda las metas de enseñanza del inglés propuestas por el gobierno nacional.

Así entonces, es aconsejable tener en cuenta los apartados de este documento que conforman el numeral seis (pp.20-35) del mismo que hacen referencia a:

- Descripción de la situación actual. Referida al nivel de segunda lengua tanto de estudiantes como de docentes, pruebas de estado, experiencias previas y resultados, las necesidades del contexto y la región.
- Árbol de problemas. Referido a la descripción de la situación problemática a atender, su alineación con las políticas nacionales y regionales, así como las relaciones de sus causas y efectos en términos formativos.
- Análisis de participantes. Paso en el que se pide identificar los actores que participarán, sus roles, intereses y contribución al proyecto.
- Árbol de objetivos. Resultado del ejercicio de traducción de los elementos del árbol de problemas en oportunidades formativas y de mejora de la situación descrita en el primer paso.
- Objetivo general y objetivos específicos. Referido a formular objetivos que estén alineados con el árbol de objetivos y los alcances del proyecto.
- Indicadores y metas. Paso en que se han de formular los compromisos que se adquieren en relación a los objetivos y el seguimiento de la etapa de ejecución del proyecto.
- Población beneficiada. Identificación de la población que atenderá el proyecto desde información demográfica y estadística.
- Alternativa propuesta (descripción de la solución). Paso en el que se define y describe la propuesta de solución o intervención diseñada desde sus componentes, fases, estrategias, etc. Sus posibles contribuciones y el estudio técnico específico relacionado con la enseñanza de segunda lengua.

Propuesta de multilingüismo del Internacional Baccalaurate Organization (2014), “Política Lingüística”

“El Bachillerato Internacional se ha comprometido a apoyar el multilingüismo como aspecto fundamental para promover el entendimiento intercultural y la mentalidad internacional, así como a ampliar el acceso a la educación del IB a alumnos de distintos orígenes culturales y lingüísticos. Con este objetivo en mente, el IB ha instaurado una política lingüística que proporciona un marco que garantiza que los valores y objetivos del IB en relación con el multilingüismo y el acceso a sus programas se reflejan en las actividades de la organización.” (p.1)

Con este postulado como base el IBO ha definido unos propósitos generales, un glosario propio en relación a su propuesta, niveles formativos, un sistema para la toma de decisiones, estrategias para la revisión del nivel de las lenguas, estrategia de financiación y de mantenimiento de la calidad de la propuesta.

En este sentido se invita a consultar el documento “Política Lingüística” de esta organización en lo referido a los numerales uno al siete (pp.1-5), principalmente los elementos referidos a:

Diferenciar e identificar las lenguas de trabajo, de acceso, de trabajo interno, de instrucción y de respuesta.

Entender el curso de lengua como la estrategia académica mediante la cual “los alumnos [...] adquieren una nueva lengua o mejoran el conocimiento de una lengua y su literatura”.

La definición de cinco niveles de prestación de servicios educativos relativos a la enseñanza de uno o dos programas de enseñanza de lenguas (L2 y L3).

La producción de materiales, en la lengua en la que se desarrolla toda la propuesta.

Currículo Sugerido de Inglés (MEN) 2016

Da cuenta de algunas características cognitivas, comportamentales y socio-afectivas de niños de 5 a 12, procura ofrecer ciertas sugerencias para que los profesores atiendan retos educativos y pretende señalar factores y estrategias a tener en cuenta para la implementación de un currículo en lengua extranjera. Asimismo, el documento da pistas sobre enfoques y ejes curriculares que ofrezcan algún fundamento teórico y metodológico a la formación en lengua extranjera. En cuanto a enfoques curriculares, el documento presenta algunas ideas sobre el enfoque curricular orientado a la acción y el enfoque curricular contextual o ecológico. Al hablar de ejes curriculares, el documento describe ciertos postulados sobre enfoque sociocultural, transversalidad, diversidad y equidad, y formación en valores. Igualmente, el documento enumera una serie de características que debe tener un currículo sugerido en lengua extranjera como son la flexibilidad y adaptabilidad, las habilidades del siglo XXI, la lúdica y la exploración, la inclusión y la formación en ciudadanía global.

Ahora bien, en cuanto a formación en lengua extranjera con niños, el documento da algunas indicaciones sobre el desarrollo de competencia comunicativa (hacer uso de sus conocimientos de la lengua en situaciones reales y diversas de comunicación) e intercultural (procesos de respeto y valoración de la diversidad, en los que se reconozcan semejanzas y diferencias con la cultura propia). Igualmente, se evidencia un favorecimiento por desarrollar la oralidad y el escucha en los primeros años para ir progresivamente introduciendo habilidades lecto-escriturales de comprensión y producción. Además, el documento adopta el aprendizaje basado en tareas para los grados primero, segundo y tercero mientras que incorpora el aprendizaje por proyectos para los grados cuarto y quinto. Finalmente, se sugiere la incorporación del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE) como una estrategia metodológica que facilite una interdisciplinariedad entre la clase en lengua extranjera y otras áreas del saber.

Como se ve, el “Currículo sugerido de inglés” muestra algunos avances teóricos y metodológicos que resultan necesarios, pero no suficientes para el éxito en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esto es así porque por una parte este texto parece seguir los enfoques clásico y de gestión lingüística teorizados por Baldauf (2012), los cuales se preocupan tan solo por la elaboración de marcos teóricos sobre niveles, formas y grados de agenciamiento en la adquisición y la estipulación de rutas de acción para el manejo contextualizado de problemas en las interacciones de individuos o instituciones. Por otra parte, un análisis del documento muestra el documento muestra un marcado interés técnico funcionalista que: (a) asume el currículo como un plan de instrucción concebido de manera universal, ajeno a contextos y sujetos concretos para que profesores y estudiantes los implementen en sus salones de clases de manera controlada y eficaz, (b) comprende el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras como simples modelos de educación bilingüe de enriquecimiento que no pasan de ser series de lineamientos y orientaciones encaminados a ofrecer puntos de referencia para la intensificación de la lengua extranjera en los programas académicos de los colegios y (c) desconoce factores internos (creencias, actitudes, motivaciones, etc.) y externos (tiempos de clase, acceso a recursos, entornos familiares, etc.) que influyen las relaciones que se establecen entre los integrantes de las comunidades e instituciones educativas públicas (Fandiño-Parra, 2014).

CONSIDERACIONES FINALES

Indudablemente, la implementación de comunidades bilingües y multilingües es una ganancia para la mayoría de las sociedades. es visible la existencia de un marco normativo nacional y regional que se ha preocupado principalmente por procurar fortalecer el aprendizaje de inglés a través de cambios curriculares, actualización metodológica y provisión de recursos especializados. Por otra parte, se cuenta con directrices que pretenden guiar los procesos y las prácticas de las instituciones y asesorar a las comunidades educativas sobre cómo priorizar sus necesidades para gestionar efectivamente los procesos y los recursos que se requieren.

Faltas más comunes en la elaboración de programas bilingües

- el Programa no reconoce la complejidad de la realidad tanto del funcionamiento de los planteles públicos como las dinámicas de las comunidades educativas de Bogotá. Además,
- deja de lado factores internos y externos que juegan un papel importante en las prácticas y las interacciones de directivas, profesores, estudiantes y padres de familia. Por otra parte, es palpable una
- falta de precisión metodológica y pedagógica que permita el diseño y la realización de experiencias formativas no solo en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera sino en la enseñanza-aprendizaje de contenidos a través del inglés. Así mismo, se percibe la
- falta de estrategias que fomenten la articulación entre L1 y L2 a través de un trabajo transversal e interdisciplinario.
- política lingüística con un énfasis funcional, instrumentalista y programático, caracterizado por el desconocimiento del contexto y la voz de los actores del proceso.
- diseño curricular de enriquecimiento de L2 con marcado interés técnico por desarrollar una competencia comunicativa bilingüe sin especificar ni conceptual ni metodológicamente conceptos como bialfabetización, biculturalismo, interculturalidad y aprendizaje integrado entre contenido y lengua extranjera.
- Falta de articulación entre política lingüística, diseño curricular y realidad escolar, cuestión que debe abordarse de manera profunda por la comunidad académica colombiana.

- acciones y decisiones aisladas al vaivén de los intereses de la administración de turno.
- El programa responde a un modelo burocrático o racionalista de formulación y ejecución de políticas y lineamientos donde las decisiones suelen ser tomadas por los altos niveles de las organizaciones, haciendo caso omiso de antecedentes y condiciones, favorece la aceptación de ciertos discursos y supuestos que no permiten formar una imagen más amplia del fenómeno en cuestión.
- la homogeneización o estandarización de prácticas y procesos
- Ver el bilingüismo solo como una manera de preparar a los individuos para las exigencias y necesidades socioeconómicas de un mundo globalizado.

Principales Exigencias

Caminar hacia un modelo sociocultural crítico de construcción e implementación de una propuesta de bilingüismo.

Compromiso colectivo por trabajar colegiadamente con el fin de garantizar una enseñanza exitosa y un aprendizaje valioso de las lenguas.

Ver el bilingüismo como posibilidad de promover hombres y mujeres conscientes de la variedad lingüística y cultural del mundo y de contribuir a la formación de ciudadanos respetuosos del otro e interesados en reconocer y proteger las diferencias y las particularidades de las lenguas y sus culturas (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012, p. 377).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

De los autores de esta cartilla

- Bermúdez Jiménez, J., & Fandiño Parra, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad De La Salle*, (59), 99-124. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982>
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2016, junio 28). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista De La Universidad De La Salle*, (69), 137-155. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3919>
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Revista Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>.
- Fandiño, Y. (2011). English teacher training programs focused on reflection. *Revista Educación y Educadores*, 14(2), 269-285. doi: 10.5294/edu.2011. 14.2.2.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educación y educadores*, 15(3), 363-381. Recuperado el 17 de julio de 2013 de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2912>
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Varela, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/741/1267>.

General

- Álvarez, M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Areiza, R. (2008). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto?: lenguas amenazadas. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 11-20.
- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe.
- Baldauf, R. (2004). Micro language planning. En P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Grabe, W. G. Eggington y V. Ramanathan (eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan on the occasion of his 75th birthday* (pp. 227-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldauf, R. (2005). Language planning and policy research: An overview. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957-70). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baldauf, R. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2), 147-170. doi: 10.2167/cilp092.0.
- Baldauf, R. (2012). Introduction - Language Planning: Where have we been? Where might we be going? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada RBLA*, 12(2), 233-248.
- Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. En M. Henao y J. Castro (comps.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía* (pp. 1-35). Bogotá: Colciencias, Socolpe e Icfes. Recuperado de <http://www.socolpe.org/data/public/libros/InvestigacionPedagogia/2-2Innovaciones-EstadodelArte.pdf>.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América latina*. México: Siglo XXI Editores.

- Bastardas, A. (2004). Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: distinciones entre los campos y nociones integradoras. *Revista de Llengua i Dret*, 41, 175-194. Recuperado de http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/revista.2008-09-19.1839697530/article.2008-10-29.4962696262/es/at_download/adjunt.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52 (1), 159-199.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève, Paris: Droz.
- Caballos, M. (2006). Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. *Teoría y realidad*. En M. Bruña, M. Caballos, I. Illanes, C. Ramírez y A. Raventós (coords.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 105-1019). Sevilla: APFUE-SHF. Recuperado de <http://www.culturadelotro.us.es/actasehfi/pdf/5caballosb.pdf>.
- Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Revista ReLingüística*, 4. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Caposale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (comps.), *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). Uruguay: Camus.
- Cárdenas, M. (2006). Bilingual Colombia. Are we ready for it? What is needed? *Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference*, Perth, Australia. Recuperado el 13 de agosto de 2013 de: http://www.academia.edu/1833795/Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed
- Carlson, A. (2011). Issues in Adding Biliteracy to Bilingualism and Biculturalism. Paper presented at Nagoya conference on multiculturalism, April 23. Nagoya international school, Nagoya, Japan.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, 1-11.

- Chua, C. y Baldauf, R. (2011). Micro language planning. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (pp. 936-950). Vol. 2. New York: Routledge.
- Cohen, A. D. (1975): A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Newbury House, Massachussets.
- Consejo de Bogotá (2006). Acuerdo 253 "Bogotá bilingüe". Bogotá: Autor. Recuperado el 13 de agosto de 2013 de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC.
- Cooper, R. (1989). Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.
- Correa, D. y Usma, J. (2013). From a burocratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. HOW A Colombian journal of teachers of English, 20, 226-242.
- Cummins, J. (1982). Bilingualism and minority language children. Toronto: OISE.
- Dávila, D. (2012). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado el 28 de agosto de 2013 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5679/>
- De Mejía, A. (1998). Educación bilingüe en Colombia en contextos lingüísticos mayoritarios: hacia una caracterización del campo. Revista del Lenguaje, 26, 8-23. Recuperado el 17 de julio de 2013 de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=26&articulo=202>
- De Mejía, A. y Fonseca, L. (2008). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). Recuperado el 28 de agosto de 2013 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-251339_pdf.pdf

- De Mejía, A., 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.
- Doyle, M. (1986). Empires. USA: Cornwell University Press.
- Dworin, J.E. (2003). Insights into biliteracy development: Toward a bi-directional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2 (2), 171-186.
- El Educador (2009). Programa Nacional de Bilingüismo: inglés para todos. *El Educador*, pp. 11-15.
- Ferguson, C. A., Houghton, C. & Wells, M. H. (1977). Bilingual education: An international perspective. En Spolsky, B. & Cooper, R. (eds.). *Frontiers of bilingual education* (pp. 154-179). Rowley, MA: Newbury House.
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos interculturales*, 3 (4), 7-25.
- Ferrández, A. (1991). Las teorías del currículum. En Medina, A. y Sevillano, Ma. L. (coords.). *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 250-257). Madrid: UNED.
- Fishman, A. J. y Lovaas, J. (1970): "Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective", *Tesol Quarterly*, 4, p. 215-222.
- Fishman, J. A. (1974). Language planning and language planning research: The state of the art. En J. A. Fishman (ed.), *Advances in Language Planning* (pp. 79-102). The Hague: Mouton.
- Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10, (2), 7-16.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 18, 172-179.

- García, D. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 24, 163-182. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/viewFile/2765/2552.
- García, J. y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Boletín de Filología, 57(2), 47-70. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002.
- Godenzzi, J. C. (2001). Política lingüística y educación en el contexto latinoamericano: el caso del Perú. Ponencia presentada en II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/godenzzi_j.htm.
- González, G. (2012). ¿Quién necesita una lengua? Política y planificación lingüística en el departamento del Cauca. Revista Tabula Rasa, 17, 195-218. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-17/09gonzales.pdf>.
- Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language? London: British Council.
- Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: A methodological framework. International Journal of the Sociology of Language, 86, 103-126. doi: 10.1515/ijsl.1990.86.103.
- Habermas, J. (1990). Conocimiento e interés. Buenos Aires: Taurus.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. Revista de educación, 346, 455-466.
- Hatano, G. (1995). The psychology of Japanese literacy: Expanding the practice account. In L. Martin, K. Nelson y E. Tobach (eds.), Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing and Knowing (pp. 250-275). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: Theory and prac-

tice. En J. Cobarrubias y J. A. Fishman (eds.), *Progress in language planning: International perspectives* (pp. 269–89). Berlín: Mouton.

- Herazo, J., Jerez, S., & Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *ÍKALA Revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 199-213.
- Hornberger, N. (1994). Literacy and language planning. *Language and Education*, 8(1-2), 75-86.
- Hornberger, N. (2006) Frameworks and models in language policy and planning. En T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell.
- Hornberger, N. y Hult, F. (2008). Ecological language education policy. En B. Spolsky y F. Hult (eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 280-295). Malden, MA: Blackwell.
- Johnson, D. y Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language policy and planning: Situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 7-21. doi: 10.1515/ijsl-2013-0002.
- Jornada de la Mañana (tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 16 de mayo de 2013 de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1041/1/edu64.pdf>
- Kaplan, R. (2012). Language planning. *Applied research on English language*, 2(1), 1-12. Recuperado de http://uijs.ui.ac.ir/are/files/site1/user_files_98f129/vparvaresh-A-10-68-1-69fff2a.pdf.
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Kroon, S. (2000). Language Policy Development in Multilingual Societies. En van der Meer, T. & Den Elt, M. (eds.). *Nationalities and Education: Perspectives in Policy making in Russia and the Netherlands* (pp. 15-38). Utrecht: Sardes.
- Ley 115. Ley General de Educación (1994). *Diario Oficial*, 41.214. Colombia.

Recuperado el 16 de mayo de 2013 de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html

- Ley 1651. Ley de Bilingüismo (2013). Diario Oficial, 48.849. Colombia. Recuperado el 27 de junio de 2013 de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2013/ley_1651_2013.html
- López, A. & Sosa-Ortiz, Y. (2004). Developing emergent biliteracy: guiding principles for instruction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 6, 7-22.
- López, A., Peña, B. y Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos: estudio de caso. En López, A., Peña, B. y Truscott, A. (eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 23-45). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- López, A., Peña, B., De Mejía, A., Fonseca, L. y Guzmán, M. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En Montoya, J. (ed.). *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación 2001-2008* (pp. 409-466). Bogotá: Ediciones Uniandes. Recuperado el 11 de junio de 2013 de: http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Lopez_et_al.-Bilinguismo_en_colegios_distritales.pdf
- Madrid, D. & McLaren, N. (1981). *Enseñanza del inglés en el ciclo inicial de la EBG*. Valladolid: Miñón.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. Recuperado el 2 de julio de 2013 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072008000300013&script=sci_arttext
- Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian applied linguistics journal*, 13(2), 74-87. Recuperado el 10 de mayo de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726661006>
- 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.

- Mejía, A.M.de. (1998). Educación bilingüe en contextos lingüísticos mayoritarios: hacia una caracterización del campo. *Lenguaje*, 26, 8-23.
- Mejía, A.M.de. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Mejía, A.M.de. (2007). Visiones del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 25, 36-38.
- Mejía, A.M.de. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition of Opportunity? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 5 (3), 7-17.
- Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana en inglés. *Casa del Tiempo*, 4 (24), 43-46.
- Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. En C. Llamas, L. Mullany and P. Stockwell (eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 133-139). Oxon: Routledge.
- Ministerio de Cultura. (2008). Programa de protección a la diversidad etnolingüística. Bogotá: autor.
- Ministerio de Cultura. (2010). Compendio de políticas culturales. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Colombia bilingüe. *Al Tablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (s.f). Programa Nacional de Bilingüismo. Bogotá: MEN. Recuperado el 8 de mayo de 2013 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html#h2_1
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa nacional de inglés: English very well. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Plan nacional de lectura y escritura: Leer es mi cuento. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Currículo Sugerido de Inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Miranda, I. R. (2012). Insights on bilingualism and bilingual education: A sociolinguistic perspective. *ÍKALA, revista de lenguaje y cultura*, 17(3) 263-272. Recuperado el 9 de abril de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255025411004>
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA revista de lenguaje y cultura*, 16 (29), 67-125.
- Moreno, A. y Ramírez, J. (2003). Pierre Bourdieu: Introducción elemental. Bogotá: Panamericana.
- Moreno, M. C. (2009). Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá (tesis inédita de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis & V. Zavala (eds.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 229-258). España: Morata.
- Mufwene, S. (2010). Globalization, global English and world English(es): Myths and facts. En N. Coupland (ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 31-55). Malden: Wiley-Blackwell.

- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y la segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcita: Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*, 2, 115-128.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. USA: McGraw-Hill Company.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. In: T. Husén & S. Opper (Eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp. 17-36). Oxford, New York: Pergamon Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Unesco.
- Pal, S. (2010). Análisis de la Implementación del "Programa de Transición Hacia el Bilingüismo 2004-2019 en Bogotá y Cundinamarca" en el Colegio Distrital Cundinamarca IED.
- Peña, B., Flaborea, R. y Guzmán, M. (2011). Propuesta para el fortalecimiento del área de inglés en un colegio no bilingüe de Bogotá. Apuntes desde la experiencia de un estudio de caso. En López, A., Peña, B. y De Mejía, A. (eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 115-165). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Revista Lenguaje*, 40(1), 231-254. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a10>.
- Ramírez, A. (1992). *El español de los Estados Unidos*. Madrid: MAPFRE.
- Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111.

- Richardson, J. (2008). *The language of the empire: Rome and the idea of empire from the third century BC to the second century AD*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca, J. & Manchón, R. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76.
- Rodríguez, A. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá: Proyecto "Bogotá bilingüe"* (tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1569/1/RodriguezGarciaAlixRocio2011.pdf>
- Rodriguez, M. (2011). CLILL: Colombia leading into content language learning. *ÍKALA, Revista de lenguaje y cultura*, 16 (28), 79-89.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En Monroy, R. y Sánchez, A. (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 413-419). Murcia: Editum.
- Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"?. *PROFILE Issues in teachers' professional development*, 9, 181-195.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008 "Bogotá: una gran escuela"*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012 "Educación de calidad para una Bogotá Positiva"*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2012). *Plan Sectorial de Educación 2012-2016 "Bogotá Humana"*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sharkey, J. (2009). Can We Praxize Second Language Teacher Education? An Invitation to Join a Collective, Collaborative Challenge. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 125-150. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2635/2122>.

- Shohamy, E. (2009). Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? *ÍKALA, Revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 45-67. Recuperado el 19 de abril de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020476002>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-84). México: Paidós.
- Siguan, M. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2005, 27 de julio). Claves del éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Charla presentada en la 5ta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Sudbeck, K. (2015). Educational language planning and policy in Nebraska: A historical overview. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 25, 70-100. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=nebeducator>.
- Sutton, M. y Levinson, B. (Eds.). (2001). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, CT: Ablex.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos latinoamericanos*, 15, 56-75. Recuperado 10 de abril de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>
- Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Revista Nómadas*, 15, 162-177. Recuperado de https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_15_14_por_una_educ.PDF.

- Trillos, M. y Etxebarria, M. (16 al 20 de abril, 2002). Legislación, política lingüística y multilingüismo en Colombia. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre Políticas Lingüísticas Linguapax IX, Barcelona, España. Recuperado de http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_T2_TrillosEtxebarria.pdf.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_02.pdf
- Usma, J. (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. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551/11014>.
- 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.
- Velazco, M. (2011). On becoming bilingual: are we doing the right thing? Classroom implications of the National Bilingualism Program. *Perspectivas en educación*, 3, 7-12.
- Velázquez, M. (2005). Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México [en línea]. *Sincronía: A journal for the humanities and social sciences*. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>. [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].
- Vez, J. M., Guillén, C. & Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vieira, I. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. En Raya, M. & Lamb, T. (eds.). *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik.

- Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe [en línea]. Ponencia en las XVI Jornadas pedagógicas del Programa de Lenguay Cultura Portuguesa. Junta de Extremadura, Mérida, 16 de noviembre. Disponible en: <http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>. [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Villalba, F. & Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. En I. Ballano (coord.), I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante (pp. 95-126). Bilbao: U. Deusto.
- Vogt, E. (1957). The acculturation of American indians. *Annals of the American academy of political and social science*, 311, 137-146.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.
- Zubiría, J. (2007). ¿Tiene razón el Ministerio de Educación Nacional al adoptar el bilingüismo? [en línea]. Bogotá: Instituto Alberto Merani. Disponible en: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/Tiene%20raz%C3%B3n%20el%20Ministerio%20al%20adoptar%20el%20bilinguismo.pdf>[Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].



DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



ISBN: 978-958-59693-4-6



9 789585 969346