

Educación bilingüe (español- inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso¹

Angelmiro Galindo

Lina María Moreno

Universidad del Quindío

Armenia, Quindío

Resumen

Esta investigación cualitativa describe la educación bilingüe en tres instituciones educativas públicas (IE) del Quindío, Colombia. Las fuentes de recolección de datos fueron: (1) Entrevista semiestructurada, (2) Análisis documental y (3) Observación. Los resultados indicaron lo siguiente: Las categorías *Políticas institucionales de educación bilingüe*, *Prácticas de educación bilingüe*, *Prácticas interculturales* y *Modelo pedagógico convencional* mostraron la necesidad de replantear el modelo pedagógico. La categoría *Formación docente* indicó que las actividades de formación docente tenían como sustento el modelo de entrenamiento del docente. La categoría *Desarrollo de competencias en inglés* mostró una relación directa con las categorías *Políticas institucionales de educación bilingüe* y *Prácticas de educación bilingüe*, dado que los conceptos de bilingüismo y competencia comunicativa bilingüe fueron reducidos al concepto de competencia alcanzada en inglés. La categoría *Enseñanza mediada por las TIC* indicó la integración de las TIC en la formación bilingüe en las tres IE. La categoría *Recursos para el desarrollo bilingüe* reveló que los docentes de las tres IE estaban formados en aspectos generales del ejercicio de la docencia. Se concluyó recomendar, a las tres IE, el tránsito de la educación bilingüe y bicultural hacia la educación bilingüe intercultural crítica e,

¹ Este artículo se inscribe en la línea de investigación *Bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios*, del Grupo de Investigación en Bilingüismo, categoría B de Colciencias. Igualmente, es un producto de investigación asociado al estado del arte sobre la educación bilingüe en Colombia, realizado en el proyecto de investigación No.864, vigencia 2017-2018, adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío, Colombia.

igualmente, promocionar el desarrollo docente en pedagogía de la educación bilingüe e intercultural.

Palabras clave: bilingüismo; educación bilingüe pública; política de educación bilingüe.

Abstract

Bilingual education (Spanish-English) in three public educational institutions of Quindío, Colombia: Case study

This qualitative research aimed to describe bilingual education in three public educational institutions (IE) in Quindío, Colombia. Data collection sources were: (1) Semi-structured interview, (2) Documentary analysis, and (3) Observation. The results were as follows: The Institutional policies for bilingual education, Bilingual education practices, Intercultural practices and Conventional pedagogical model categories evidenced the need to rethink the pedagogical model. The Teacher professional development category indicated that teacher professional development activities were based on the teacher training model. The English skills development category showed a direct relationship with the Institutional policies for bilingual education and Bilingual education practices categories, since the concepts of bilingualism and bilingual communicative competence were reduced to the concept of competence achieved in English. The ICT-mediated teaching category indicated the integration of ICT into bilingual education in the three IE. The Resources for bilingual development category revealed that teachers in the three EI were trained in general aspects of teaching practice. It was concluded that all the three EIs should be encouraged to move from bilingual and bicultural education to critical intercultural bilingual education and to promote teacher professional development on issues related to the pedagogy of bilingual and intercultural education.

Key words: bilingualism; public bilingual education; bilingual education policy.

Résumé

Enseignement bilingue (espagnol-anglais) dans trois établissements éducatifs publics au Quindío, Colombie : Étude de cas

Cette recherche qualitative vise à décrire l'enseignement bilingue dans trois établissements éducatifs publics (EP) au Quindío en Colombie. La collecte des données s'est effectuée à l'aide des observations et des entretiens. Une analyse documentaire a été également réalisée. Les résultats ont montré que les catégories Politiques institutionnelles d'enseignement bilingue, Pratiques de l'enseignement bilingue, Pratiques interculturelles et Modèle pédagogique conventionnel mettent en évidence le besoin de redéfinir le modèle pédagogique. La catégorie Formation des enseignants indique que les activités de formation des enseignants sont fondées sur un modèle

d'entraînement de l'enseignant. La catégorie Développement des compétences en anglais a un rapport direct avec les catégories Politiques institutionnelles d'enseignement bilingue et Pratiques de l'enseignement bilingue, étant donné que les concepts de bilinguisme et de compétence communicative bilingue ont été réduits au concept de compétente acquise en anglais. La catégorie les TIC dans l'enseignement bilingue permet de constater que les TIC font partie de la formation bilingue dans les trois EP. La catégorie Ressources pour le développement du bilinguisme montre que les enseignants des trois EP ont une formation concernant des aspects généraux de la pratique pédagogique. Finalement, il convient de recommander, aux trois EP, la transition de l'enseignement bilingue et biculturel vers un enseignement bilingue et interculturel critique ; et de le développement d'une pédagogie de l'enseignement bilingue et interculturel chez les enseignants.

Mots-clés : bilinguisme ; enseignement bilingue publique ; politiques d'enseignement bilingue.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Galindo, A., & Moreno, L. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2S), 648-684. doi: 10.25100/lenguaje.v47i3.6906

INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe es una respuesta del sistema educativo para la formación de ciudadanos con competencias bilingües e interculturales (Bialystok, 2018; Casuso, 2016; Ovando y Combs, 2018; Sánchez, 2013; Wang, 2017). La investigación, de la que aquí se informa, concierne la educación bilingüe en contexto lingüísticamente mayoritario en Colombia. En este país, existe una trayectoria en la oferta de este tipo de educación bilingüe, cuyo currículo promueve el uso del español –lengua materna– y de segundas lenguas, entre ellas: inglés, francés y alemán (Truscott, 2016; Truscott, Ordóñez y Fonseca, 2006). La investigación aquí reportada gira en torno a la educación bilingüe español-inglés de Colombia. Ciertamente, en este país, siguiendo una tendencia general en el Occidente no anglófono, existe un interés, cada vez más generalizado, por la formación de ciudadanos con competencias comunicativas bilingües en español-inglés (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005; Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Truscott, 2012, 2016).

En Colombia emerge, desde los albores de la primera década del siglo XXI, una política lingüística de Estado que busca la promoción del bilingüismo en inglés en el contexto educativo, orientada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. Tal política tiene como sustento el Programa Nacional de Bilingüismo [PNB], vigencia 2004-2019 (MEN, 2006), que pretende: “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 la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p. 2). Este programa busca incrementar la competitividad de Colombia en la línea de bilingüismo. Varias iniciativas consolidan el PNB:

- Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (PFDCLE), 2010-2014. Finalidad: Desarrollar competencias comunicativas en inglés en educadores y estudiantes del sistema educativo para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento (MEN, 2012).
- Ley de Bilingüismo o Ley 1651 de 2013. Finalidad: Modificar el literal m. del artículo 21 y el literal l del artículo 22 de la Ley 115 (Ley General de Educación), en lo relacionado con las habilidades lingüísticas por desarrollar en lengua extranjera (LE) (Usma, 2013).
- Programa Nacional de Inglés Colombia Bilingüe, 2014-2018. Finalidad: Contribuir a que los estudiantes del sistema educativo se comuniquen mejor en inglés (Universidad de Antioquia, citado por Urrea, 2018).

En el sistema educativo de Colombia se identifican las siguientes modalidades pedagógicas para fomentar y consolidar el bilingüismo en inglés:

- Enseñanza del inglés como asignatura. En la oferta educativa existe un espacio curricular para la enseñanza del inglés.
- Intensificación horaria de la enseñanza del inglés. Considera la existencia de una relación positiva entre una mayor exposición al inglés y un aprendizaje de mayor calidad. En el sector público, según el MEN (2014), la intensificación en inglés se puede lograr repensando el plan de estudios para que el tiempo extra se consiga reduciendo las horas de otras clases o actividades. Más recientemente, el MEN, mediante el Decreto No. 501 del 30 de marzo de 2016, amplía la permanencia horaria escolar, con el fin de fortalecer las competencias básicas en inglés. Por otra parte, en el sector privado, la intensificación horaria en la enseñanza del inglés oscila, en promedio, de 10 a 15 horas semanales (Truscott y Fonseca, 2008).
- Educación bilingüe. Se fundamenta en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE). Su dinámica permite que los estudiantes incorporen el aprendizaje del inglés conjuntamente con otros contenidos (Morales, Cabas y Vargas, 2017).

De las anteriores modalidades de educación para el bilingüismo, la educación bilingüe, principalmente de inmersión en inglés, en el sector educativo público y socialmente mayoritario en Colombia, constituye el centro de interés del presente artículo. La investigación en dicho campo se justifica de la siguiente manera: por un lado, según López, Peña y Guzmán (2011), “en respuesta a las políticas de bilingüismo en Colombia, este tipo de educación, durante los últimos tiempos, tiene una cobertura más amplia, cubre no solo los establecimientos educativos privados, sino también los públicos” (p. 12). Por otro lado, según se sabe, la educación bilingüe es una línea de investigación de interés creciente para docentes de lenguas extranjeras y académicos de las ciencias del lenguaje, de la comunicación, cognitivas y de la educación, así como para investigadores y estudiantes de pregrado y posgrado en áreas relativas al bilingüismo escolar y socialmente mayoritario.

En Colombia, especialmente en Bogotá y Pereira, se han llevado a cabo varias investigaciones en torno a la educación bilingüe del sector educativo público y socialmente mayoritario. En Bogotá existen dos investigaciones. La primera, de corte cualitativo y descriptivo, concierne las necesidades de una IE pública para transitar hacia la educación bilingüe de inmersión en inglés (López *et al.*, 2011). Los respectivos hallazgos son los siguientes: (1) Se requiere amplia gestión institucional para al fortalecimiento, entre otros aspectos, de la planta de profesores, el trabajo interdisciplinario entre las diferentes áreas y la planeación y coordinación de recursos, (2) Se hace necesario el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE), de tal manera que haya mayor motivación por parte del estudiante y (3) El éxito del proyecto bilingüe depende de la estabilidad y la

perdurabilidad de los esfuerzos de las secretarías de educación, así como de la IE involucrada en implementar la política bilingüe. La segunda investigación, de tipo microetnográfico y publicada por Guzmán (2011), examina el contexto social y cultural de estudiantes y sus implicaciones para el desarrollo del programa bilingüe. Guzmán halla lo siguiente: en primer lugar, la concepción del inglés, como algo difícil percibida en algunos de los estudiantes participantes en la investigación, implica un trabajo cuidadoso por parte de la institución y del docente, con el fin de evitar concepciones equivocadas acerca del bilingüismo y del aprendizaje de una LE. En segundo lugar, la incidencia, con relación al bilingüismo, del bajo nivel del español (LM) percibida en algunos estudiantes puede dificultar, entre otros aspectos, la comprensión y uso de la LE en lo académico y en el plano de lo escrito. Finalmente, la falta de acompañamiento de los padres de familia puede incidir en la formación bilingüe del estudiante en cuanto al crecimiento lingüístico, académico y psicológico, ya que su apoyo físico o afectivo incide en las oportunidades de uso de la lengua, desarrollo conceptual y psicológico, que se manifiestan en su actitud, motivación, concepción y responsabilidad frente a los procesos bilingües.

654 En Pereira, se conoce la investigación doctoral de Arias (2017), desarrollada desde una perspectiva de caso descriptivo-interpretativo, sobre la intervención didáctica en dos IE públicas, a partir de la integración del contenido, la enseñanza de la lengua inglesa y el translingüismo². Los hallazgos, entre otros, son: primero, el uso del translingüismo, como herramienta pedagógica, establece un rol muy preciso a la LM de los estudiantes dentro de su desarrollo del inglés y la integración con el contenido. Segundo, la implementación de AICLE requiere que los maestros reciban capacitación en el lenguaje, el contenido y la metodología para planificar y llevar a cabo sus clases y para encontrar y adaptar material. Por último, los currículos de las IE deberían articular los procesos de formación en lenguas para que el desarrollo bilingüe no dependa solo de los profesores de inglés y español, sino que se estructuren procesos cooperativos y colaborativos en los que los docentes de otras áreas académicas contribuyan y articulen los contenidos con la formación en lenguas.

En otros contextos socioeducativos públicos y socialmente mayoritarios de Colombia, diferentes de los de Bogotá y Pereira, específicamente en Quindío, se implementa la educación bilingüe en tres IE, siguiendo el modelo de la inmersión en inglés. Según se sabe, faltaría por caracterizar la implementación de dicho modelo de educación bilingüe en tales IE. En este sentido, la investigación aquí reportada busca describir la educación bilingüe por inmersión en inglés en tres IE del sector público y socialmente mayoritario en el Quindío, Colombia. De tal finalidad investigativa emerge la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuáles son las características de la educación

² Según Baker y Wright (2017), el translingüismo es entendido como el proceso de crear significado, formar experiencias, ganar entendimiento y conocimiento, a través del uso de las dos lenguas.

bilingüe en tres instituciones educativas públicas en el Quindío, Colombia, en cuanto a políticas institucionales de educación bilingüe, prácticas de educación bilingüe, prácticas interculturales, formación docente, desarrollo de competencias en inglés, modelo pedagógico, enseñanza mediada por las TIC y recursos para el desarrollo bilingüe?

MARCO TEÓRICO

El marco teórico gira en torno a dos campos del conocimiento: el bilingüismo y la educación bilingüe. En el primer campo, se presenta una justificación del bilingüismo en el contexto del siglo XXI, seguida de una aproximación teórica a dicho campo. En el segundo campo, se desarrolla lo siguiente: (1) Justificación de la educación bilingüe desde aspectos sociales y educativos, (2) Aproximación teórica a la educación bilingüe, (3) Perspectiva teórica para la observación de la educación bilingüe del presente estudio y (4) Definición de las categorías utilizadas para describir la educación bilingüe del estudio en curso.

Bilingüismo

Justificación del bilingüismo en el contexto del siglo XXI

Uno de los retos del siglo XXI, caracterizado por la sociedad digital y del conocimiento tiene que ver con la acumulación de capital humano con habilidades psicológicas y sociales para usar dos o más lenguas-culturas. Distintos factores justifican el bilingüismo en dicho siglo. A manera de ejemplo, los siguientes: primero, las relaciones entre individuos de LM diferente, observadas en la inmigración, los intercambios académicos, diplomáticos y culturales, así como en la residencia en áreas multiétnicas (Ada, Campoy y Baker, 2017; Grosjean, 2015; Pérez-Luzardo y Schmidt, 2016; Shin, 2018). Segundo, Blanco (2007) reconoce el bilingüismo como un instrumento que facilita el acceso y la transmisión del conocimiento, así como la interacción y competitividad del ser humano. Tercero, Shin (2018) manifiesta que el avance en el conocimiento y en el entorno digital trae consigo la comunicación entre personas y sociedades de lenguas-culturas diferentes. Para Shin, una sociedad que considera el lenguaje como un medio de acceso y de difusión del conocimiento, promueve en sus individuos el conocimiento y uso de varias lenguas-culturas. Finalmente, en la sociedad del conocimiento, el bilingüismo es la norma y no la excepción (Austin, Blume y Sánchez, 2017; Baker y Wright, 2017; Grosjean y Li, 2013; Shin, 2018). En conclusión, el bilingüismo es un factor que dinamiza el tejido social del siglo XXI. En tal dirección, resulta lógico plantear que el bilingüismo se vislumbra como un medio de comunicación global y de inclusión social.

Aproximación teórica

Definir el bilingüismo es una tarea compleja, ya que su significado no es unívoco (Baker y Wright, 2017; Grosjean y Li, 2013). En el marco de una breve aproximación teórica, se resaltan los siguientes aspectos. Para empezar, su definición depende de la disciplina que lo aborde, lo que lo hace poco unívoco y, por lo demás, dinámico (El Euch, 2011; Galindo, 2009; Santos, Correa y Peters, 2016). En segundo lugar, varios teóricos, desde una mirada interdisciplinaria, que combina la lingüística, la psicología y la sociología, tales como Austin *et al.* (2017) señalan que el bilingüismo se refiere a toda situación de uso de dos o más lenguas, en relación con las características de la situación de comunicación subyacente a dicho uso. Ahora bien, tal uso depende de dimensiones de naturaleza psicológica, cognitiva, psicolingüística, sociolingüística, sociocultural y lingüística; lo que hace que su comprensión sea multidimensional (Cruz, 2012; El Euch, 2011; Hamers y Blanc, 2000). En tercer lugar, su desarrollo está caracterizado por el principio de la relatividad, debido a que el punto en el que un hablante de una segunda lengua se convierte en bilingüe es arbitrario o imposible de determinar (Grosjean, 1989). Finalmente, Baker y Wright (2017), Bhatia y Ritchie (2004) y Hamers y Blanc (2000) distinguen entre el bilingüismo como una posesión individual (bilingüismo individual) y el bilingüismo como una posesión grupal (bilingüismo social). El presente artículo concierne el bilingüismo individual, definido por Galindo y Larrotta (2018) como el estado estado psico y socio lingüístico del sujeto, que lo faculta para usar dos o más lenguas-culturas, con diferentes grados de dominio, con el fin de negociar, intercambiar e interpretar significados orales o escritos, en una determinada situación de comunicación. La investigación, de la que aquí se informa, concierne el bilingüismo individual, producto de la educación bilingüe.

656

Educación bilingüe

Justificación de la educación bilingüe desde aspectos sociales y educativos

De manera general, uno de los retos que el siglo XXI impone a los seres humanos es el desarrollo de la capacidad para usar dos o más lenguas-culturas, con fines de comunicación. La educación bilingüe contribuye al logro de dicho reto. Según Ozfidan y Burlbaw (2017), la implementación de un sistema educativo bilingüe en un contexto social es una meta educativa que supone un esfuerzo sostenido por varios años de parte de la sociedad en general, de las instituciones escolares, en particular, así como de investigadores en ciencias del lenguaje, de la educación y cognitivas. El sustento de este tipo de educación como meta educativa de la sociedad se resume de la siguiente manera: por un lado, expertos en el campo de la educación bilingüe, como Baker y Wright (2017), Cenoz (2012), Cummins (2000), Genessee y Gándara (1999), Lasagabaster (2001) y Ozfidan y Burlbaw (2017) han enfatizado en que este tipo de educación

proporciona habilidades comunicativas bilingües y biculturales que ayudan en el acceso a la vida laboral, aumentan el éxito educativo de los estudiantes y fomentan la paz entre los diferentes grupos étnicos. Por otra parte, la investigación en psicolingüística revela que la educación bilingüe puede consolidar la función ejecutiva del cerebro y cambiar la forma y función de algunas de sus regiones (Baker y Wright, 2017) y, además, proporcionar ventajas en los procesos de determinación de la agramaticalidad de oraciones asemánticas y semánticas en lengua materna (Galindo y Botero, 2016).

Aproximación teórica

De la misma forma que el bilingüismo es una etiqueta para un fenómeno complejo, también lo es la educación bilingüe (Cazden y Snow, 1990). Ciertamente, el concepto de educación bilingüe reviste ambigüedad, derivada de la misma complejidad de las situaciones en las que se desarrollan programas que responden a esta denominación. En la presente investigación se adopta el concepto de educación bilingüe, propuesto por Hamers y Blanc (2000), en los términos siguientes: “Sistema educativo en el cual, en un momento dado, en proporciones variables de tiempo y de manera consecutiva o simultánea, la instrucción es planeada e impartida en al menos dos lenguas” (p. 321). Por su parte, Baker y Wright (2017) mencionan que la expresión *educación bilingüe* ha sido utilizada en las prácticas escolares para hacer referencia a dos realidades diferentes. La primera, el sistema educativo, cuyo currículo promueve el uso de dos lenguas distintas y la segunda, el sistema educativo en el cual algunos de sus alumnos son bilingües, pero cuyo currículo no promueve el uso de dos lenguas.

Por otra parte, desde una educación basada en la interculturalidad, la educación bilingüe, fuera de ofertar un currículo que promueva el uso de dos lenguas distintas, debe distinguirse por el fortalecimiento de la lengua y culturas maternas y de la comprensión de la segunda lengua-cultura. En tal sentido, la educación bilingüe es intercultural, ya que permite al alumno su autorreconocimiento y el reconocimiento del otro (García León y García León, 2014; Ovando y Combs, 2018; Roux, 2012). Adicionalmente, según García León y García León (2014), la educación bilingüe no puede verse como la suma de dos o más códigos lingüísticos, ni debe limitarse a la convivencia de dos lenguas en la escuela. Según estos autores, la educación bilingüe, en un mundo globalizado, adquiere sentido si su objetivo es formar en la pluralidad y el consenso social. Según Roux (2012), este tipo de educación bilingüe tiende a desarrollar una conciencia crítica y no se limita a una educación comunicativa. Tales principios teóricos caracterizan la educación bilingüe intercultural crítica. Para García León y García León (2014), este tipo de educación conlleva al alumno a la comprensión crítica de la realidad. En la perspectiva de estos autores, la educación bilingüe crítica “combina reflexión y práctica, pues busca develar los discursos hegemónicos que presentan la

realidad como inmodificable y a la vez trabaja el cambio de las desigualdades” (p. 63). Se podría afirmar, según tales autores, que la educación intercultural bilingüe crítica es “una reflexión en torno de las prácticas lingüísticas y sociales de las comunidades y lenguas que entran en contacto con el fin de establecer relaciones marcadas por la justicia social y el respeto por el otro” (p. 63).

Perspectiva teórica para la observación de la educación bilingüe del presente estudio

En la presente investigación la educación bilingüe se observa desde el modelo teórico propuesto por Baker y Wright (2017), esto es, la oferta de un currículo que promueve el uso de dos lenguas diferentes: el español –lengua materna– y el inglés –segunda lengua–. Seguidamente, en este modelo educativo, la instrucción es impartida en las dos lenguas, en proporciones variables de tiempo y de manera consecutiva (Hamers y Blanc, 2000). Del mismo modo, este modelo educativo bilingüe debe basarse en la teoría de la educación bilingüe pluralista, cuya finalidad consiste en fomentar el bilingüismo aditivo, es decir, pretende dotar a los estudiantes de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (Skutnabb-Kangas, 1988). Se señala, asimismo, que la educación bilingüe aquí descrita es de enriquecimiento y de inmersión. Un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento pretende mantener la LM del alumno, pero a su vez, 658 adiciona en su acervo lingüístico una L2 (Baker y Wright, 2017; Ozfidan y Burlbaw, 2017). Por su parte, la educación bilingüe de inmersión, desde una perspectiva general, es una intervención pedagógica, cuya acción consiste en la enseñanza de todas o varias asignaturas en una L2 (Bialystok, 2018; Hamers y Blanc, 2000; Wang, 2017).

Según Coonan (2017) y Gaudó (2013), la educación bilingüe tiene una fundamentación didáctica resumida de la siguiente manera. Se promueve la enseñanza y aprendizaje “en” la L2 y no la enseñanza y aprendizaje “de” la L2. En otras palabras, la L2 es el medio de instrucción, no el objeto de aprendizaje. Este principio didáctico convierte la L2 en un instrumento por medio del cual se imparte el contenido de asignaturas no lingüísticas, entre ellas, las matemáticas y las ciencias naturales. En tal sentido, la educación bilingüe se fundamenta en el enfoque didáctico que privilegia el aprendizaje integrado de contenidos y de lengua (AICLE), en inglés, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En la óptica de Coonan (2017) y Gaudó (2013), en dicho enfoque, la lengua y la asignatura no lingüística constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de una sobre la otra.

Definición de las categorías para describir la educación bilingüe del estudio en curso

Como ya se mencionó, la educación bilingüe es, aquí, entendida como la oferta curricular centrada en el uso de dos lenguas: lengua materna y segunda lengua. Tal modelo de educación es de tipo consecutivo y de inmersión y, por lo demás, busca desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa bilingüe e intercultural.

Adicionalmente, este modelo de educación se enmarca en políticas educativas institucionales, así como en fundamentos pedagógicos y didácticos. En esta investigación, la descripción de la educación bilingüe se efectúa a partir de la adopción de las siguientes categorías, que conciernen tanto políticas educativas institucionales como aspectos de orden pedagógico y didáctico.

Políticas institucionales de educación bilingüe

Definimos, en la presente investigación, las políticas institucionales de educación bilingüe como el marco de referencia adoptado por cada IE, con el fin de orientar sus acciones pedagógicas y didácticas, en cuanto a la implementación de la educación bilingüe. En este estudio, la evaluación de esta categoría se centró en la descripción del perfil del graduado y del modelo curricular implementado.

Prácticas de educación bilingüe

De manera general, dentro de un contexto de formación bilingüe, la práctica pedagógica se refiere a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción y dan seguimiento al aprendizaje, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Díaz, 1990). Siguiendo esta línea, Echeverri (2013) asume la práctica pedagógica como:

Una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y, también, como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. (p. 166).

Entendemos, aquí, las prácticas de educación bilingüe como las acciones didácticas que caracterizan el proceso de la educación para el bilingüismo en cada IE. Esta categoría se evaluó desde tres subcategorías: (1) Metodología, (2) Rol de la lengua materna y (3) Evaluación de la adquisición bilingüe.

Prácticas interculturales

Ziębka (2011) manifiesta que, en el contacto con un nuevo cúmulo cultural, el docente debe estructurar prácticas pedagógicas interculturales que le permitan al estudiante partir de su experiencia personal, esto es, una mayor concientización sobre su propia cultura y embarcarse en un proceso de aprendizaje de otra. De esta manera, es posible que se encuentren en una situación óptima para la adquisición y el desarrollo de destrezas interculturales. Según este autor, las prácticas interculturales van más allá de herramientas de comparación, reflexión, indagación y análisis. Se trata también, añade

el autor en mención, de actividades en las que tanto docente como estudiante son agentes activos; tales actividades guían al estudiante en el uso de los elementos culturales como instrumentos para la práctica de la lengua en aprendizaje. En el presente estudio, definimos estas prácticas como el conjunto de acciones implementadas en cada IE, con el fin de motivar al estudiante en el conocimiento y valoración de la cultura propia de su LM y de la L2. Esta categoría se evaluó desde tres subcategorías: (1) Contextos para la práctica intercultural, (2) Medios para el fomento de la cultura de LE y el intercambio intercultural y (3) Aceptación de las prácticas culturales de la LE.

Formación docente

De acuerdo con Avalos (citado por Osorio, 2016), la formación docente corresponde a la manera sobre cómo los docentes “aprenden a aprender y a transformar su conocimiento en práctica para beneficiar el desarrollo de sus alumnos” (p. 41). Freeman (1989), por su parte, menciona que la formación docente cubre las actividades en las cuales participa el docente, con el fin de cualificar sus saberes pedagógicos y de contenido específicos. Según este autor, tales actividades están orientadas al desarrollo profesional del docente. La formación docente, en la presente investigación, involucra las actividades de cualificación de los docentes en ejercicio y se evaluó teniendo en cuenta las siguientes subcategorías: (1) Asistencia a eventos académicos para el desarrollo de la LE, (2) Estrategias de la institución para la actualización LE y (3) Certificación del nivel de lengua.

660

Desarrollo de competencias en inglés

En esta investigación, el desarrollo de competencias en inglés comprende las habilidades y destrezas comunicativas en inglés con las que cuenta el alumno producto de un proceso de formación. Específicamente, dichas competencias se basan en la capacidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, según los contextos sociales y culturales y las intenciones y necesidades del alumno usuario del lenguaje.

Modelo pedagógico convencional

Loya (2008) explica el modelo pedagógico como una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Este se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. En el presente proyecto, entendemos en los términos de Behar, Passerino y Bernardi (2007), el modelo pedagógico como un sistema de principios

teóricos que representan, explican y guían la construcción e implementación del currículo y se materializa en las prácticas pedagógicas y en las interacciones maestro alumno y objeto de conocimiento.

Enseñanza mediada por las TIC

En la enseñanza mediada por las TIC se consideran los medios informáticos, tecnológicos y audiovisuales como herramientas puestas al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje y que, por lo demás, facilitan la generación de situaciones de formación y el desarrollo personal de quienes participan en ellas; lo que incide en su selección, uso y evaluación. Las TIC y su incorporación en el ámbito educativo promueven la creación de nuevos entornos didácticos que afectan de manera directa tanto a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje como al escenario donde se lleva a cabo. Este nuevo entorno requiere, según Cabero, Fernández y Barroso (2016), un nuevo tipo de alumno; más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En efecto, dicha enseñanza implica la utilización de sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas al igual que la adopción de nuevos roles, formas de comunicación, interacción y de concebir el acto educativo y la realidad tanto por parte del docente como del alumno.

Recursos para el desarrollo bilingüe

Los medios, recursos y herramientas en el contexto de desarrollo bilingüe corresponden tanto al capital humano conformado por docentes y administrativos, como al material instrumental y físico al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje se ve facilitado por dichos recursos, al ser estos instrumentos de representación, facilitación o aproximación a la realidad. Por sí solos no mejoran la enseñanza o el aprendizaje, sino en la medida en que interactúen dialógicamente y hayan sido seleccionados adecuadamente y con funcionalidad al contexto de acción didáctica en el que se vayan a operar o vayan a ser empleados (Ziębka, 2011). Por ende, en este estudio se analizan dos tipos de recursos: docente y físicos.

METODOLOGÍA

Aspectos contextuales de las IE del estudio

En la investigación participaron tres IE públicas, ubicadas en tres municipios del Quindío, Colombia, en adelante, denominadas: A, B y C. Las tres IE son mixtas y públicas. Este departamento está ubicado en el centro-oeste de Colombia, principalmente, en la región denominada Eje Cafetero. Cada IE cuenta con una

población estudiantil total de 950 y, por lo demás, recibe alrededor de 30-35 estudiantes por grupo. Sus estudiantes viven en la zona urbana del municipio de ubicación de la IE y provienen de hogares de estratos socio-económicos uno y dos. Por otra parte, en las tres IE, el modelo pedagógico de formación bilingüe era el tradicional, es decir, se enseñaba el inglés como asignatura. Las tres IE decidieron transitar hacia la educación bilingüe. Dicho tránsito se caracterizó por una etapa piloto, con el apoyo de la comunidad escolar y la Secretaría de Educación del Departamento del Quindío. Las fechas de iniciación de dicho pilotaje, según cada IE, son las siguientes: A y B en febrero de 2008 y C en febrero de 2012. En A y B, la etapa piloto culminó en 2016, con la graduación de sus primeros bachilleres bilingües. Después de dicha graduación, A y B son reconocidas oficialmente como IE bilingües públicas del Quindío. Por su parte, C culminará el piloto en 2019. Seguidamente, desde el punto de vista demolingüístico, en las tres IE, los estudiantes intervenidos con la educación bilingüe son colombianos y de LM mayoritaria (español). En cada institución los participantes correspondieron a docentes y directivos docentes, repartidos de la siguiente manera: un coordinador, un rector, cuatro docentes de inglés y dos docentes de asignaturas no lingüísticas, entre ellas: ciencias naturales y tecnología. El total de participantes en la investigación fue: tres coordinadores, tres rectores, 12 docentes de inglés y seis docentes de asignaturas no lingüísticas. Finalmente, los alumnos inician la exposición al inglés como medio de instrucción, en el grado Transición. En tal sentido, el tipo de educación bilingüe es de inmersión, principalmente, precoz consecutiva (Bialystok, 2018; Hamers y Blanc, 2000; Wang, 2017).

Alcance y diseño de investigación

Se adaptó el proceso de investigación cualitativo, con alcance descriptivo. Tal procedimiento investigativo permitió caracterizar el evento de estudio (la educación bilingüe) dentro de un contexto particular (sistema educativo público en tres municipios del Quindío, Colombia). La descripción de dicho evento tuvo como referente los siguientes aspectos: (1) Políticas institucionales de educación bilingüe, (2) Prácticas de educación bilingüe, (3) Prácticas interculturales, (4) Formación docente, (5) Desarrollo de competencias en inglés, (6) Modelo pedagógico, (7) Enseñanza mediada por las TIC y (8) Recursos para el desarrollo bilingüe. Por otra parte, se adoptó el diseño de investigación estudio de caso. Específicamente, se describe la particularidad y la complejidad de un caso singular dentro de su contexto real y sistema cultural en acción, para llegar a comprender su actividad al manejar múltiples fuentes de datos (Sáez, 2017; Stake, 2007).

Instrumentos de recolección de datos y procedimiento

La recolección de la información se basó en tres instrumentos: (1) Entrevista semiestructurada, (2) Análisis documental y (3) Observación. En cuanto a la entrevista semiestructurada, se articuló, según las ocho categorías identificadas en la pregunta orientadora de la investigación. Las entrevistas se aplicaron a directivos docentes y docentes de inglés, en las tres IE participantes en el estudio. Las entrevistas fueron grabadas con una duración de 40 a 45 minutos cada una. Su correspondiente transcripción en Word fue llevada a cabo por investigadores de campo en las IE respectivas. Para el análisis documental, se utilizó el Formato de análisis de la misión, visión y del modelo pedagógico del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este documento fue analizado para obtener información que respaldara los datos obtenidos en las entrevistas, mediante el establecimiento de categorías emergentes. Concerniente a la observación, se empleó el Formato de observación no participante semi-estructurada, para validar la información atinente a la categoría *recursos para el desarrollo bilingüe*, recolectada en la entrevista. La observación se aplicó a los grados primero, segundo y quinto, en asignaturas no lingüísticas. En cada grado, se observaron las asignaturas de Ciencias Naturales y Tecnología. Se aplicaron seis observaciones en total. En cuanto a la recolección de datos se contó con el consentimiento informado de los participantes del estudio.

Para el análisis de los datos, se emplearon dos técnicas: (1) El análisis cualitativo de contenido y (2) La triangulación hermenéutica. Desde la primera técnica, se realizó un estudio controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas sin cuantificación (Rojas, 2007). Mediante la triangulación hermenéutica se reunió y cruzó dialécticamente toda la información pertinente al objeto de estudio. Es decir, se seleccionó, en primer lugar, la información obtenida en cada instrumento en el trabajo de campo (entrevistas, observaciones y análisis documental). Seguidamente, se trianguló la información al interior de cada instrumento. Por último, se cruzó la información obtenida entre los tres instrumentos (Cisterna, 2005).

663

RESULTADOS

Los datos recogidos se presentan y se discuten a partir del siguiente esquema. En primer lugar, se relacionan los hallazgos obtenidos con base en los análisis de contenido y la triangulación, elaborados al interior de cada una de las respectivas fuentes de recolección: (1) Entrevista semiestructurada, (2) Análisis documental y (3) Observación. En segundo lugar, se presentan los datos obtenidos de la triangulación entre los instrumentos de recolección de datos utilizados.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada giró en torno a cuatro categorías preestablecidas: (1) Políticas institucionales de educación bilingüe, (2) Prácticas de educación bilingüe, (3) Prácticas interculturales y (4) Formación docente. A continuación, los resultados por cada categoría, con sus correspondientes subcategorías.

Políticas institucionales de educación bilingüe

Compuesta por dos subcategorías: (1) Perfil del graduado y (2) Modelo curricular. En cuanto a la primera subcategoría, las tres IE propenden por graduar bachilleres competentes en inglés. Así, estas IE contribuyen a la promoción del bilingüismo inglés-español en Colombia desde el fortalecimiento del inglés, en respuesta a las políticas en materia de bilingüismo en Colombia. Por otro lado, graduar bachilleres bilingües puede estar asociado a una realidad lingüística de competitividad y movilidad (Ada *et al.* 2017; Pérez-Luzardo y Schmidt, 2016; Shin, 2018). Asimismo, el perfil del graduado de las tres IZE está alineado con las metas del Programa Colombia Bilingüe (2014-2018). Finalmente, los graduados de estas IE presentan las pruebas Saber 11 como requisito de grado y de ingreso a la educación superior en Colombia. En tal sentido, estas IE se categorizan como IE bilingües nacionales (Truscott *et al.*, 2006).

664 En la subcategoría *Modelo curricular*, en la tres IE se observa falta de claridad conceptual en cuanto a lo que es un modelo curricular y, por lo demás, se le confunde con otras nociones de la educación lingüística, tales como modelo pedagógico y método de enseñanza de LE. Entre las respuestas a la pregunta sobre el modelo curricular utilizado se encuentran: la pedagogía conceptual, el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo. Las respuestas dadas por los encuestados sugieren que hace falta conocimiento sobre los principios metodológicos básicos de la educación bilingüe, lo que podría repercutir en la formulación de las políticas institucionales de educación bilingüe. Este vacío epistemológico, igualmente detectado por López *et al.* (2011), al evaluar el proceso de transición hacia el bilingüismo en una IE pública en Colombia, puede ser la base para el diseño de un plan institucionalizado de desarrollo profesoral con respecto a la fundamentación pedagógica y las acciones didácticas que promueven y posibilitan la formación del bilingüismo en contexto de educación bilingüe.

Prácticas de educación bilingüe

Compuesta por tres subcategorías: (1) Metodología, (2) Rol de la lengua materna y (3) Evaluación de la adquisición bilingüe. En la subcategoría *metodología*, los hallazgos fueron: primero, las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés en las tres IE se fundamentan en el enfoque comunicativo y en el aprendizaje basado en tareas y proyectos. Segundo, la IE B, además de implementar los dos enfoques metodológicos

anteriores, fundamenta la enseñanza y aprendizaje del inglés en el método natural, poniendo de relieve que el proceso de adquisición de la segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Estos enfoques metodológicos son comunes en IE bilingües del sector privado en Colombia, tal como lo mostraron Truscott *et al.* (2006). Tercero, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA) son empleados como base para la planeación del área de inglés. Esto permite, según los encuestados, articular las planeaciones de área y aula por grados y niveles, de manera que se logren los aprendizajes esperados. En las tres IE, se observó el uso de una metodología asociada a la educación bilingüe. Específicamente, el inglés es tomado como el vehículo lingüístico para la transmisión de contenidos curriculares, en particular, en los siguientes espacios académicos: Artística, Ciencias Naturales, Educación Física y Tecnología. Se trata, entonces, de la inmersión lingüística, fundamentada en el enfoque pedagógico del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). De esta manera, se fortalece el desarrollo cognitivo-académico de los estudiantes, en particular sus habilidades lingüísticas académicas, propuestas por Cummins (1981, 2000). Sin embargo, una implicación curricular y lingüística del AICLE, desde el marco conceptual de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, es que para los niños cuya LM no está desarrollada en ciertos aspectos, una exposición intensa a la L2, en los primeros grados, podría impedir que la LM continúe desarrollándose, lo que limitaría el desarrollo de la L2 (Cummins, 2005). Seguidamente, la metodología de las tres IE tiene la siguiente característica: desarrollo de la lectura y la escritura en español e inglés, desde el primer grado de la escolaridad. Este enfoque permite suponer la existencia de prácticas de enseñanza de lectura y escritura, basadas en la noción de la Proficiencia Común Implícita, que postula que lo que se aprende en una lengua contribuye al desarrollo de la otra (Cummins, 1981, 2005). En resumen, la metodología identificada permite observar que la escolaridad se imparte, en las tres IE, en LM y en L2, lo que corresponde a un modelo de educación bilingüe de inmersión parcial, articulado en la enseñanza por contenidos. No se observó, en las tres IE, el uso de una metodología de educación bilingüe, que integre la LM en los procesos de adquisición de contenidos curriculares no lingüísticos en el aula de clase. Consideramos provechoso que estas IE reflexionen sobre la posibilidad de adoptar una metodología que integre la LM con dichos fines educativos, como el *Preview-view-review*, la cual obedece a tres pasos esenciales: (1) Uso de la LM para introducir temas, (2) Uso de la L2 para dirigir actividades relacionadas con el tema expuesto y (3) Uso de la LM para resumir ideas principales o hacer preguntas de comprensión (Freeman y Freeman, 2000).

La subcategoría *rol de la LM* permitió ver que las tres IE reconocen la importancia de la LM como base lingüística y punto de partida para el aprendizaje de la LE, tal y

como lo manifiesta la institución A: “La LM permite el descubrimiento de las bases lingüísticas, el reconocimiento del contexto propio del estudiante y la estructuración de los procesos mentales”. Sin duda alguna, se trata de una práctica intencionada, fundamentada en la noción de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, a partir de la cual y según Cummins (citado por Cantero y Aarli, 2012):

el nivel de competencia en L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte del tipo de competencia que dicho niño ha desarrollado en [su] L1 [LM], en el momento en el que empieza su exposición intensa a la L2. (p. 110).

Según Truscott *et al.* (2006), la integración de la LM con la L2 facilita el trabajo interdisciplinario y, por lo demás, ayuda a los alumnos a ver las conexiones entre ambas lenguas. Desde esta perspectiva, presumimos que el sujeto, expuesto a este tipo de educación bilingüe, tiene mayores posibilidades de desarrollar el bilingüismo desde la perspectiva holística, es decir, un bilingüe caracterizado como un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales, según lo exige el ambiente (Grosjean, 1989, 2015).

Para finalizar, en lo que respecta a la subcategoría *Evaluación de la adquisición bilingüe*, las tres IE favorecen los siguientes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Igualmente, se emplean pruebas internacionales, propuestas por el British Council, como: (1) PET, en los grados 6º, 7º y 8º, (2) KET en los grados 9º, 10º y 11º y (3) APTIs, en el 11º. Igualmente se utilizan las Pruebas Saber Pro, que brindan información sobre la comprensión de lectura en inglés. Desde una perspectiva general, se observó que, en las tres IE, la evaluación está centrada en el desarrollo del dominio del inglés a nivel lingüístico, y no en el uso funcional de contenidos. Sin embargo, en la implementación de metodologías bilingües, según Truscott *et al.* (2006), un aspecto importante para tener en cuenta es la evaluación, que concierne la apropiación de los contenidos académicos y el desarrollo del nivel de dominio de las lenguas ofrecidas en el currículo.

Prácticas interculturales

Compuesta por tres subcategorías: (1) Contextos para la práctica intercultural, (2) Medios para el fomento de la cultura de LE y el intercambio intercultural y (3) Aceptación de las prácticas culturales de la LE. En lo atinente a la primera subcategoría, las prácticas interculturales se llevan a cabo, en las tres IE, mediante la realización de los siguientes eventos: A) Visitas académicas en inglés, B) Festividades en español (Concurso de poesía Luis Vidales, Día del Idioma, Obras de teatro y Semana Cultural) y C) Festividades en inglés (Concurso de la canción en inglés, Concurso de deletreo en inglés, English Day, Halloween, Navidad, San Valentín y San Patricio). De manera general, se nota que las tres IE hacen esfuerzos observables para la promoción de

prácticas biculturales, es decir, prácticas basadas en el conocimiento de supuestos culturales propios de la LM y la L2. En otras palabras, desde una mirada sociológica, se observan prácticas que muestran, en diversos grados, la coexistencia de dos culturas: la propia de la LM y de la L2. Vistas de manera global, tales actividades promueven las prácticas lingüísticas, culturales y artísticas en torno a las dos lenguas, presentes en la escolaridad. Por otra parte, se podría afirmar que, en las tres IE, existe una conciencia para formar futuros bachilleres conscientes de su acervo cultural y de su identidad, y con conocimientos de aspectos culturales propios de la lengua meta. En otros términos, este modelo de prácticas culturales promueve en los estudiantes la diferencia cultural, basada en la práctica de eventos culturales particulares a cada lengua. Estos hallazgos van en la misma dirección de Truscott *et al.* (2006), quienes, al evaluar las prácticas interculturales en entornos educativos bilingües del sector privado en Colombia, afirman que existe la tendencia de relegar el tratamiento de elementos culturales a celebraciones de fiestas tradicionales (extranjeras y nacionales) y no incluirlo como un eje fundamental, en el currículo.

En la subcategoría *Medios para el fomento de la cultura de LE y el intercambio intercultural* sobresale la implementación de encuentros interinstitucionales y visitas académicas a instituciones educativas de la capital del Quindío, en concreto, el SENA. Por medio de estas visitas, se realizan análisis de las prácticas de aula en la clase de inglés. Igualmente, se promueven actividades culturales, con el objetivo de fortalecer las habilidades de la producción y comprensión orales de los docentes. Sin embargo, faltaría cimentar este tipo de prácticas desde una visión de la interculturalidad crítica. En efecto, la educación bilingüe debe basarse en esta visión, dado que a partir de ella se logra no solo formar en la diversidad y la pluralidad, sino que además permite problematizar situaciones de poder que mantienen relaciones de desigualdad entre los hablantes de diferentes idiomas (García León y García León, 2014). Del mismo modo, un modelo de educación bilingüe con enfoque en la interculturalidad crítica ayudaría al sujeto local-global a desarrollar mejores competencias en el proceso de adaptación y actuación en un determinado ambiente cultural. Siguiendo a Truscott (2012), la educación lingüística intercultural ayuda al sujeto en el proceso de integración en lo universal.

Para finalizar, en lo atinente a la subcategoría *aceptación de las prácticas culturales de la LE*, los datos de la encuesta indican que las tres IE están muy de acuerdo con tales prácticas. Postulamos que este nivel de aceptación es un indicador que favorece la motivación en los estudiantes por la lengua-cultura en la segunda lengua. Por ejemplo, las instituciones A y B, frente a la pregunta ¿los estudiantes aceptan las prácticas culturales de la L2 propuestas por los docentes? manifestaron lo siguiente: “la aceptación de las actividades es positiva, los estudiantes las disfrutaban, logran acercarse al conocimiento de la

lengua cultura materna y extranjera y desarrollan progresivamente distintos saberes como el saber, el saber ser y el saber hacer". Desde esta postulación, asumimos que el bilingüismo desarrollado en los estudiantes es de tipo aditivo, es decir, adición de una nueva lengua-cultura en el desarrollo general del sujeto, sin detrimento de la lengua-cultura propia (Hamers y Blanc, 2000; Shin, 2018). Esto, que es ideal para todos los niños, arguyen Ada *et al.* (2017), tiende a ocurrir con más frecuencia cuando los niños que hablan una lengua mayoritaria tienen la posibilidad de aprender otra lengua mayoritaria o minoritaria. Según estos autores, como su LM es una lengua prestigiosa y mayoritaria, no está amenazada.

Formación docente

668

Compuesta por tres subcategorías: (1) Asistencia a eventos académicos para el desarrollo de la LE, (2) Estrategias de la institución para la actualización LE y (3) Certificación del nivel de lengua. En lo atinente a la primera subcategoría, las encuestas indican que tales eventos son conferencias regionales, nacionales e internacionales. En total, 10 de los 18 docentes participan como asistentes dos veces por año, seis como ponentes una vez al año y cuatro manifiestan no asistir a dichos eventos. Por otra parte, las estrategias de las tres IE para la actualización en LE favorecen la formación posgradual y el fortalecimiento del inglés. En relación con la formación posgradual, el número de docentes por institución que adelantan estudios de maestría en áreas relativas al bilingüismo y la educación bilingüe es el siguiente: institución A= Tres, institución B= Dos, institución C= Tres. En total, las tres IE favorecen cuatro docentes por año. Concerniente al fortalecimiento del inglés, se observa que los docentes participan en clubes conversacionales, intercambios y pasantías en el extranjero de la siguiente manera. En cada IE, dos docentes asisten a clubes conversacionales. Asimismo, en cada una de las tres IE, tres docentes han hecho parte de pasantías internacionales y ninguno ha hecho intercambios. Únicamente en la institución educativa C, dos docentes han asistido a intercambios. También se notó que las instituciones A y B reciben asesorías especializadas de parte del MEN, Consejo Británico, una institución educativa bilingüe del sector privado y de dos universidades de la región. Del mismo modo, la institución educativa C manifiesta carecer de asesoría especializada para el fortalecimiento del inglés. En la última subcategoría (*Certificación del nivel de lengua*), los docentes encuestados manifiestan que han participado en programas de actualización lingüística, ofrecidos por el MEN. Por otra parte, los docentes presentaron su evaluación de la competencia en inglés, la cual arrojó la siguiente proporción, según los niveles B1, B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: en las tres IE, el 60 % de los encuestados posee un nivel B1 y el 20 %, un nivel B2. Solo la institución educativa C cuenta con un 20 % de docentes con el nivel C1.

Según Freeman (1989), la formación del docente para aprender a enseñar se ubica en dos modelos: el entrenamiento y el desarrollo. Los datos de la presente investigación, en su conjunto, revelan que las actividades de formación en las cuales participan los docentes estarían sustentadas en el modelo de entrenamiento del docente, el cual, según Aparicio (citado por Cárdenas, González y Álvarez, 2010), “se refiere a las actividades directamente enfocadas a las responsabilidades presentes del docente y usualmente tiene objetivos a corto plazo y metas inmediatas” (p. 52). Indudablemente, esta estrategia puede ser efectiva, sin embargo, a menudo es una visión fragmentada y de corto impacto de la enseñanza. Según tales autores, este enfoque se caracteriza por asumir una concepción instrumentalizante que se sustenta en el conductismo y el tecnicismo en el que se le enseña al maestro a enseñar sin orientarlo hacia tensiones conceptuales ni experienciales que le permitan reevaluar su rol en la escuela y en su profesión. Por otra parte, las instituciones educativas participantes en la presente investigación deberían incluir en sus planes de formación del docente de inglés el modelo del desarrollo docente. Para Freeman (1989), este modelo es una estrategia indirecta que tiene una mayor permanencia en el tiempo ya que su propósito es generar cambio a través del aumento o la modificación de la atención que el docente presta, de manera consciente, a asuntos determinados. El desarrollo docente conduce a una actitud reflexiva y de empoderamiento del docente en cuanto a su papel en el desarrollo del bilingüismo en contexto escolar (Truscott, 2016). Ciertamente, este concepto de desarrollo docente comprende el crecimiento integral que no se limita a una tarea o elemento específico de la enseñanza. Este se propone metas a largo plazo y se empeña en facilitar el progreso de los docentes con respecto a la comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como educadores (Cárdenas, 2000; Cárdenas *et al.*, 2010).

669

Análisis documental

El análisis documental se centró en el contenido del Proyecto Educativo Institucional [PEI], específicamente, la Misión y la Visión. Dicho análisis permitió encontrar las siguientes categorías emergentes: (1) Desarrollo de competencias en inglés, (2) Modelo pedagógico convencional y (3) Enseñanza mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tales categorías se describen como sigue:

Desarrollo de competencias en inglés

Los datos analizados muestran que las tres IE velan por el desarrollo de competencias formativas, específicamente la consolidación del saber, saber hacer y saber ser de los estudiantes, de tal manera que logren desenvolverse con éxito y participar significativamente en el crecimiento del entorno social. Tal direccionamiento teórico

está asociado al principio epistemológico de la *Comunicación en lenguas extranjeras*, desarrollado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2007), en los términos siguientes:

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. (p. 5).

Estos datos muestran que, desde el PEI, que estructura y guía la razón de ser de las IE y su formación, existe un vacío a nivel epistemológico en cuanto a la educación bilingüe ofertada. En concreto, se concibe el bilingüismo como el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Siguiendo a Moreno (2009), el norte de los PEI analizados se fundamenta en políticas educativas en torno al inglés, circunscritas por discursos de inserción global, productividad y competitividad. Igualmente, los datos indican que las tres IE están acatando la política lingüística de Colombia, en materia de bilingüismo en lengua inglesa, mediante la cual el bilingüismo se reduce al dominio que tiene el individuo del inglés. En efecto la institución A, al responder a la pregunta: ¿cuáles son las razones por las cuales se imparte la educación bilingüe en la institución? declaró que: “una de las razones es que *es una respuesta a los procesos educativos instaurados por el Ministerio de Educación Nacional enfocados en convertir Colombia en una nación con buen dominio del inglés*”. En este sentido, se desconoce el papel de la *Proficiencia Común Implícita*, que postula que lo que se aprende en una lengua contribuye al desarrollo de la otra (Cummins, 1981). Tal como lo señalan Truscott *et al.* (2006), es importante “asegurar el desarrollo y enriquecimiento de la primera lengua en el proceso bilingüe, además de desarrollar el uso apropiado de la lengua extranjera como otro vehículo de desarrollo académico en el currículo” (p. 40).

670

Modelos pedagógicos convencionales

En esta categoría se encontró que las tres IE han establecido como eje rector la implementación de modelos pedagógicos que propenden por la formación integral del estudiante, mediante la puesta en marcha de currículos flexibles y metodologías inclusivas, enmarcadas en la filosofía humanista. Dentro de los modelos adoptados, se encuentra el modelo de la pedagogía conceptual y el aprendizaje significativo. Asimismo, se encontró que las IE aquí analizadas emplean metodologías por proyectos y resolución de problemas, las cuales emanan de los modelos pedagógico constructivista y crítico social (Rénes, 2018). Los modelos anteriormente mencionados

buscan alcanzar dos metas de formación: por un lado, desarrollar las competencias afectivas y, por el otro, cultivar el talento laboral de todos sus aprendices (De Zubiría, 2009). Sin embargo, para generar procesos de inmersión y formación bilingüe, se requiere de modelos pedagógicos propios de la educación bilingüe, que no solamente fomenten el uso de la lengua objeto de estudio como instrumento de aprendizaje de otros contenidos no lingüísticos, el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas, comunicativas e interculturales y el fortalecimiento de la lengua materna, sino que también respondan a las necesidades particulares de cada contexto educativo.

Enseñanza mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

El análisis muestra que las instituciones A y C apoyan los procesos de enseñanza aprendizaje mediante las TIC, en aras de promover procesos de mejoramiento continuo y permitir a los estudiantes una mayor participación en un mundo globalizado. Según Piscitelli (citado por Lanuza, Rizo y Saavedra, 2018), no se puede concebir una educación aislada de las TIC, por lo menos, una educación que les permita a los estudiantes la posibilidad de pensar en su realidad, de aceptarla, argumentarla, opinar sobre lo que no están de acuerdo y sobre lo que les gusta de su realidad. En este sentido, los hallazgos sugieren que las instituciones están alineadas particularmente con la política del Programa Nacional de Inglés Colombia Bilingüe 2014-2018, que pretende garantizar la calidad educativa en la educación básica y media, a través del aseguramiento de la infraestructura de apoyo y tecnología. Específicamente, según Fandiño y Bermúdez (2016), el Programa “busca proveer medios adecuados para que los estudiantes logren estar expuestos a muestras de lengua fidedignas, así como otorgar medios virtuales que favorezcan el trabajo autónomo de los estudiantes” (p. 6). No obstante, Lanuza *et al.* (2018) estiman que las TIC representan nuevos modos de expresión y, por tanto, nuevos modelos de participación, mediación y creación cultural de docentes y estudiantes sobre la base de un nuevo concepto de alfabetización digital. Por ende, el incorporar las TIC exige, además de capacitación para su uso, el rompimiento de esquemas relacionales y de conocimiento que implican un acercamiento del sujeto y el objeto que se estudia. Al respecto, Fandiño y Bermúdez (2016) advierten que la revisión de la iniciativa del Programa Nacional de Inglés consistente en integrar la tecnología como mecanismo que fomenta el bilingüismo en Colombia deja entrever que en lugar de favorecer procesos de discusión, reflexión, apropiación e innovación docente o profesional, dicha política hace que los profesores no sean asumidos como protagonistas en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés sino como un elemento más que debe ser instruido acerca de qué hacer y cómo hacerlo.

Observación

La observación se centró en la *categoría recursos para el desarrollo bilingüe*, la cual estaba compuesta por dos subcategorías: (1) Recurso docente y (2) Recursos físicos.

Recurso docente

En esta subcategoría se identificaron los siguientes aspectos: (1) Formación inicial de maestros, (2) Trayectoria en la enseñanza del inglés y (3) Apoyo de hablantes nativos. En cuanto al primer aspecto, en términos generales, se encontró que el 100 % de los docentes son licenciados en lenguas modernas, es decir, están formados en los aspectos generales del ejercicio de la docencia (componente de pedagogía, didáctica específica de la enseñanza del inglés y saber específico). En relación con la trayectoria en la enseñanza del inglés, las tres IE cuentan con un equipo de docentes experimentados en el ejercicio de la docencia del inglés. Su trayectoria en la enseñanza de dicha lengua, según la IE involucrada, se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Años de experiencia en el ejercicio de la docencia del inglés

Institución Educativa	Años de experiencia en el ejercicio de la docencia del inglés			
	Grupo A: experiencia superior a 15 años	Grupo B: experiencia entre 10 y 14 años	Grupo C: experiencia entre cinco y nueve años	Grupo D: experiencia entre uno y cuatro años
A	3	2	2	0
B	2	2	1	1
C	1	2	1	1

672

La tabla anterior permite evidenciar lo siguiente: (1) Las IE A y B cuentan con el número más alto de docentes con una experiencia en la enseñanza del inglés superior a 15 años. La IE C tiene un solo docente con dicha trayectoria, (2) En cada una de las tres IE existen dos docentes con una experiencia en la enseñanza del inglés entre 10 y 14 años, (3) Solamente la IE A dispone de dos docentes con una trayectoria en la enseñanza del inglés entre cinco y nueve años. En cada una de las IE B y C hay un solo docente de dicha experiencia y (4) Cada una de las IE B y C registra un solo docente con una experiencia en la enseñanza del inglés entre uno y cuatro años. La IE A carece de docentes con dicho perfil. Esto sugiere una planta docente con conocimientos de reformas educativas generales, por ejemplo, la Ley 115 (Congreso de Colombia, 1994), la cual reconoce la profesionalidad del maestro, y de normativas particulares a la promoción del bilingüismo en inglés como segunda lengua. En lo atinente al apoyo de hablantes nativos del inglés, los docentes titulares de las instituciones A y B son

acompañados en aula de clase por hablantes nativos de dicha lengua, utilizando el método de co-enseñanza, principalmente, en 9º, 10º y 11º grados. Conviene destacar que ninguna de las tres IE recibe la colaboración y la asistencia, en el aula de clase, de practicantes de licenciatura en lenguas modernas. Este apoyo docente adicional sería de gran utilidad para el desarrollo del bilingüismo, sobre todo, si se tiene en cuenta el número de estudiantes promedio por aula, el cual equivale a 35.

Recursos físicos

Sobresalen los hallazgos siguientes: Primero, en el momento del estudio, las tres IE funcionan en sus propias sedes. Segundo, los recursos físicos disponibles, distribuidos por IE, son los siguientes: (1) La institución A tiene una plataforma virtual, (2) Las tres IE cuentan con bibliotecas audiovisuales, (3) La IE A y B disponen de tabletas e Internet y (4) La IE C solo posee una cabina de sonido. Estos recursos físicos están destinados para la práctica de la segunda lengua, y no incluyen la práctica de la LM. Según López *et al.* (2011), “el concepto de educación bilingüe implica espacios disponibles que fomenten el uso de las dos lenguas (dentro y fuera del colegio) y todo tipo de recursos que posibiliten el aprendizaje de la LM y la L2” (p. 33).

Triangulación entre los instrumentos de recolección de datos utilizados

El proceso de triangulación de datos entre los tres instrumentos de recolección de la información (entrevista semiestructurada, análisis documental y observación) permitió evidenciar una relación de interdependencia entre las categorías *Prácticas de educación bilingüe*, *Modelo pedagógico convencional*, *Enseñanza mediada por las TIC* y las subcategorías *Modelo curricular* y *Metodología*. Específicamente, en la subcategoría *Metodología*, perteneciente a la categoría *Prácticas de educación bilingüe*, se evidenció la falta de claridad sobre los principios metodológicos básicos de la educación bilingüe y el uso de modelos pedagógicos convencionales. Es decir, la falta de comprensión y adopción de un modelo curricular y enfoque pedagógico correspondiente a la formación bilingüe genera un impacto negativo en las prácticas de educación bilingüe, puesto que se da especial énfasis al fomento de competencias comunicativas en inglés en el PEI. En otras palabras, la formación impartida no se centra en el uso funcional de ambas lenguas, sino en el dominio lingüístico de la L2. Al respecto, Cummins (2005) señala que, en el caso de la educación bilingüe, el objetivo primordial es lograr el dominio de la segunda lengua que le permita al estudiante usarla de manera adecuada en el contexto escolar y social.

Del mismo modo, la identificación del uso de un modelo pedagógico convencional, encontrado en el análisis documental guarda relación con la ausencia del

uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de aula y en la metodología implementada. El análisis documental reveló que, aunque el uso de las TIC se presenta como uno de los objetivos dentro del PEI en la institución educativa B, hay una necesidad de integrar dichas herramientas en la formación bilingüe. Ciertamente, en el mundo contemporáneo, las TIC son mediadoras del aprendizaje, en general y, en especial, del aprendizaje de lenguas. Según García Laborda (2011), la integración de las TIC fomenta y potencia en el alumno actitudes frente a la diversidad lingüística y cultural de la sociedad actual, fortalece habilidades escriturales y facilitan una visión global de los actuales ámbitos del bilingüismo.

CONCLUSIONES

El presente artículo tuvo como finalidad describir la educación bilingüe en tres IE públicas en el Quindío, Colombia. Las categorías que guiaron dicha descripción fueron: (1) Políticas institucionales de educación bilingüe, (2) Prácticas de educación bilingüe, (3) Prácticas interculturales, (4) Formación docente, (5) Desarrollo de competencias en inglés, (6) Modelo pedagógico convencional, (7) Enseñanza mediada por las TIC y (8) Recursos para el desarrollo bilingüe. Las conclusiones por cada categoría son las siguientes:

674 La categoría *Políticas institucionales de educación bilingüe* permite evidenciar la necesidad de examinar y replantear, desde las políticas institucionales y los fundamentos epistemológicos, el perfil del egresado y el modelo curricular, de tal manera que se garantice la formación de un egresado con una competencia comunicativa intercultural bilingüe, que trascienda el desarrollo de competencias en inglés. En este mismo sentido, en la categoría *Prácticas de educación bilingüe*, aunque se observan prácticas acordes con el enfoque pedagógico del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), es importante generar procesos de transversalidad en los cuales se mantenga el modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, que permita el fortalecimiento de la competencia en la lengua materna. Adicionalmente, el proceso enseñanza aprendizaje debe privilegiar una evaluación holística, acorde con la formación bilingüe implementada, que no se limite al examen de la competencia lingüística del inglés y que examine el uso funcional de los contenidos y la lengua objeto de aprendizaje. La categoría *Prácticas interculturales* pone de manifiesto la necesidad de replantear en las IE los fundamentos epistemológicos sobre interculturalidad, la naturaleza y finalidad de las prácticas interculturales que se implementan. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debe involucrar los tres saberes: el saber, el saber hacer y el saber ser. Por ende, prácticas interculturales centradas en el saber, relegando el tratamiento de elementos culturales a celebraciones de fiestas tradicionales, carecen de ambientes de aprendizaje en los cuales se propicie la reflexión sobre la cultura propia y la de los otros. La formación bilingüe

debe generar sujetos capaces de comportarse adecuadamente en situaciones eminentemente interculturales. Esto se logra fortaleciendo el contacto con hablantes de la lengua meta, desarrollando la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales y reforzando la habilidad para establecer la auto-identidad mientras se está mediando entre culturas.

Con respecto a la categoría *Formación docente* resulta importante que las instituciones promuevan procesos de formación continua, de tal manera que se trascienda del modelo de entrenamiento del docente y del tecnicismo, y los objetivos de formación no estén sujetos a un corto plazo y metas inmediatas. Es imperativo fomentar así un modelo del desarrollo docente que conduzca a una actitud reflexiva y de empoderamiento del docente, en cuanto a su papel en el desarrollo del bilingüismo en contexto escolar. Seguidamente, la categoría *Desarrollo de competencias en inglés* guarda una relación directa con las categorías *Políticas institucionales de educación bilingüe y Prácticas de educación bilingüe*. Específicamente, en aras de acatar las políticas educativas y lingüísticas del contexto nacional, en las IE se han desvirtuado los conceptos de bilingüismo y competencia comunicativa bilingüe, reduciéndolos a la competencia alcanzada en inglés. Es relevante reconstruir dichos modelos conceptuales, para que correspondan a la formación y a las necesidades del ciudadano inmerso en un contexto competitivo global. La categoría *Modelos pedagógicos convencionales* indica que se debe examinar la medida en que la educación bilingüe implementada y el modelo pedagógico en el cual esta se enmarca responden a las necesidades comunicativas, socioculturales y a las realidades contextuales. Es pertinente adoptar un modelo pedagógico acorde con el modelo de educación bilingüe, que permita la formación de ciudadanos competitivos a nivel cognitivo, lingüístico, comunicativo e intercultural. Según Fandiño y Bermúdez (2016), se debe realizar un fortalecimiento estructural en el proceso de enseñanza de la lengua por medio de la promoción de nuevos discursos en la pedagogía de las lenguas y el redireccionamiento de las prácticas y los procesos formativos. El autor en mención plantea que esta innovación no se debe limitar a incorporar nuevos enfoques teóricos o prácticas metodológicas, sino que exige replantear la misión, la visión y el proyecto educativo de los programas formativos, planes de estudio pertinentes, un modelo pedagógico apropiado, la presencia de inglés fuera del aula, una infraestructura tecnológica robusta, una cultura de desempeño permanente y la integración y sinergia de iniciativas públicas y privadas.

Por otra parte, en la categoría *Enseñanza mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* se observa la integración y el uso funcional de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación bilingüe implementada en las tres IE. Sin embargo, se advierte sobre la necesidad de fortalecer los procesos de alfabetización digital tanto de alumnos como de docentes, de tal manera que dichas

tecnologías cumplan con su rol mediador y empoderen el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la generación de medios de comunicación pertinentes y significativos. Asimismo, el uso de la tecnología debe permitir la discusión, reflexión, apropiación e innovación docente. En la categoría *Recursos para el desarrollo bilingüe* se concluyó lo siguiente. En su subcategoría *Recurso docente*, sobresale que todos los docentes de las tres IE son bilingües consecutivos español-inglés, graduados de licenciaturas en idiomas. Desde el punto de vista de la formación bilingüe, tal constatación indica que existe en el aula de clase un uso artificial de la lengua inglesa como medio de comunicación entre hablantes nativos del español, para simular un uso “natural” de la lengua extranjera. Revela, igualmente, que los alumnos están expuestos a un *input* lingüístico que favorece la condición de “hablante bilingüe proficient”, en los términos de Graddol (2006). Para este autor, en su apreciación del desarrollo del inglés como lengua global, cada vez hay un menor número de interacciones en las que uno de los participantes sea hablante nativo de la lengua inglesa. En lo atinente a la subcategoría *recursos físicos*, se concluye que, si bien es cierto que en las tres IE existe una disponibilidad de dispositivos móviles, plataformas virtuales e Internet, se concluye que estas IE deben diseñar políticas para la consolidación de la formación bilingüe, mediante el incremento del uso de las TIC, por ejemplo, implementado técnicas y estrategias de enseñanza virtual, entre ellas el aprendizaje electrónico móvil.

676 Desde una perspectiva global, de la descripción de la educación bilingüe, de la que aquí se informó, sobresale lo siguiente: primero, las tres IE transitaron de la educación tradicional, en donde el inglés era el objeto de enseñanza y aprendizaje, hacia la enseñanza de algunos contenidos no lingüísticos a través de dicha lengua, esto es, la educación bilingüe. Dicho tránsito, según Urrea (2018), es una respuesta local a los retos nacionales en materia de bilingüismo, propuestos por el MEN, entre ellos “convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica” (p. 8). Segundo, estas tres IE son tipificadas como bilingües nacionales, en la medida en que existe un contacto con el inglés en el plan de estudios, se usan dos lenguas (español/LM e inglés/L2) para la enseñanza-aprendizaje de áreas curriculares, los directivos y los docentes vinculados son colombianos. Estos últimos son formados en programas universitarios colombianos de licenciatura en lenguas modernas. Esta misma característica educativa fue hallada por Truscott *et al.* (2006) en una muestra colombiana de IE del sector privado. Por último, las tres IE fundamentan la educación bilingüe en la teoría de la educación bilingüe pluralista, ya que privilegian el uso de dos lenguas mayoritarias diferentes: el español/LM y el inglés/L2 (Skutnabb-Kangas, 1988). El modelo de educación bilingüe implementado es el de enriquecimiento, de tipo inmersión precoz parcial. Tal condición educativa promueve el bilingüismo aditivo; es decir, la adición de una nueva lengua-cultura al desarrollo general del estudiante, sin el detrimento de su lengua-cultura materna (Bialystok, 2018; Leaton Gray, Scott y Mehisto, 2018; Valdés y Figueroa, 1994; Wang, 2017).

ALGUNAS RECOMENDACIONES GENERALES

Como ya se dijo, las tres IE de la presente investigación buscan desarrollar el bilingüismo aditivo en sus estudiantes. Lo que sugiere la puesta en marcha de una educación bilingüe pluralista, desarrollando en sus beneficiarios la competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (Skutnabb-Kangas, 1988). Las siguientes recomendaciones generales resultan útiles para el logro de dicha meta lingüística y educativa: primero, fundamentar la oferta de la educación bilingüe teniendo en cuenta la condición lingüística y educativa del público al cual se dirige. En concreto, el estudiante, beneficiario de dicha intervención pedagógica, es un sujeto con competencias comunicativas y culturales en desarrollo en su LM y, por lo demás, inmerso en una condición educativa particular, consistente en la adquisición de contenidos no lingüísticos a través de una segunda lengua. Tal condición educativa trae como beneficio lateral para el estudiante la formación de un estado psico y socio lingüístico que lo faculta para usar dos o más lenguas-culturas. Según Grosjean (1989, 2015), fundamentado en la concepción holística del bilingüismo, se debe considerar al sujeto bilingüe como un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguas-culturas. Segundo, proyectar el trabajo mancomunado entre las IE y la Secretaría de Educación del Departamento, las autoridades municipales, así como las comunidades escolares. Ciertamente, el éxito de la educación bilingüe supone dicho trabajo, el cual debe ser sostenido en el tiempo y, además, evaluado por tales actores. Tercero, establecer alianzas de cooperación académica con Grupos de Investigación en Bilingüismo de las Universidades locales y nacionales, en torno a temáticas del desarrollo bilingüe, entre ellas: (1) El papel de la LM, (2) Las prácticas de translingüismo y (3) Implicaciones curriculares y lingüísticas del AICLE. En efecto, las alianzas traen beneficios para el éxito de la implantación de la educación bilingüe, por ejemplo: los docentes validan sus conocimientos en la enseñanza bilingüe. Igualmente, son fuentes para los desarrollos de la investigación en bilingüismo de los grupos de investigación.

Cuarto, en las tres IE se observó un modelo de educación bilingüe y bicultural. Es bilingüe según la tipología de Baker y Wright (2017), en particular, porque oferta un currículo que promueve el uso de dos lenguas diferentes, en el caso de la presente investigación, el español –lengua materna– y el inglés –segunda lengua–. Es bicultural porque se observaron prácticas culturales propias de la LM y de la L2. Se recomienda a las tres IE transitar de la educación bilingüe y bicultural hacia la educación bilingüe intercultural crítica. En efecto, la educación bilingüe debe ir más allá de la frontera de la convivencia de dos lenguas-culturas en la escuela, tal como lo plantean García León y García León (2014). Este modelo educativo, en la perspectiva de Muñoz (1995), debe

sobrepasar un enfoque bicultural y fundamentarse en uno de naturaleza intercultural. Es decir, señala Muñoz, se debe educar a los seres humanos en el conocimiento, comprensión y respeto por las diferencias culturales en que ellos viven. Ciertamente, la educación bilingüe con enfoque intercultural favorece en el alumno su capacidad de autorreconocimiento y de reconocimiento del otro (García León y García León, 2014; Ovando y Combs, 2018; Roux, 2012). Paralelamente, García León y García León (2014) plantean que la educación bilingüe, además de ser intercultural, debe ser crítica. Según estos autores, el sentido de la educación bilingüe está en entender al otro para llegar a consensos basados en la justicia y la práctica social. Adicionalmente, sostienen los autores citados, este tipo de educación debe cuestionar las lógicas que mantienen desigualdades sociales y la estratificación de culturas y lenguas. Ciertamente, la educación bilingüe intercultural crítica, fuera de promover el uso de la LM y de la L2, como medios de alfabetización, suscita el respeto y la valoración de la diversidad cultural. En términos de García León y García León (2014), “no se puede entender la educación bilingüe a partir de un interés técnico ni práctico. (...) El sentido de la educación bilingüe está en entender al otro para llegar a consensos basados en la justicia y la práctica social” (p. 63).

678

Quinto, y última recomendación, proyectar planes de formación docente basados en el desarrollo y no en el entrenamiento. El modelo de formación docente en las tres IE hace énfasis en actividades de entrenamiento, cuya meta final busca el mejoramiento en inglés de los docentes y el conocimiento de aspectos metodológicos de enseñanza de dicha lengua. Este enfoque, según Cárdenas *et al.* (2010), conlleva al docente a asumir una concepción instrumentalizante del ejercicio docente. La formación del docente de inglés en ejercicio, plantean Cárdenas *et al.* (2010), debe tener como marco general la perspectiva del desarrollo y no la del entrenamiento. Igualmente, para estos autores, debe combinar los ámbitos de trabajo individual del docente y de grupos de docentes en el contexto institucional, incluyendo las perspectivas socio-culturales de la enseñanza y del aprendizaje. Por otra parte, la formación del docente sobre la perspectiva del desarrollo genera en el docente una actitud de reflexión permanente y promueve su propio empoderamiento, en cuanto a su papel en el desarrollo del bilingüismo en contexto de educación bilingüe (Truscott, 2016). Asimismo, el desarrollo docente debe sustentarse en relación con las metas de bilingüismo trazadas en la misión y visión institucionales. De esta manera, existe una correlación directa entre el desarrollo docente y el logro de las metas institucionales en materia de bilingüismo. Además, un plan de desarrollo docente debe incluir el trabajo interdisciplinario entre las diferentes áreas, lo que garantiza la integración y coordinación curricular. También, señala Cárdenas (2000), debe contemplar el desarrollo de competencias para el diseño y ejecución de proyectos de investigación en el aula. Este tipo de investigación, como lo indica Cárdenas (2000), “se ha convertido en un medio para promover el pensamiento

crítico sobre nuestras propias prácticas pedagógicas y evaluar, cambiar y crecer profesionalmente” (p. 16).

REFERENCIAS

- Ada, A., Campoy, F. I., y Baker, C. (2017). *Guía para padres y maestros de niños bilingües* (2ª ed.). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Arias, E. (2017). *Translingüismo y aprendizaje integrado de lengua y contenido como un modelo de educación bilingüe dinámica en dos colegios públicos de Pereira* (Tesis de doctorado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Austin, J., Blume, M., y Sánchez, L. (2017). *Bilingualism in the Spanish-speaking world. Linguistic and cognitive perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C., y Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th ed.). Nueva York: Multilingual Matters.
- Behar, P., Passerino, L., y Bernardi, M. (2007). Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE: Novas Tecnologias na Educação*, 5(2), 25-38. doi: 10.22456/1679-1916.14242.
- Bhatia, T. K., y Ritchie W. C. (Eds.). (2004). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing LTD.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. doi: 10.1080/13670050.2016.1203859.
- Blanco, J. (2007). Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización. *GiST Education and Learning Research Journal*, (1), 39-48. Recuperado de <https://gistjournal.unica.edu.co/index.php/gist/article/view/88>.
- Bonilla Carvajal, C., y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Language Education Policy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. doi: 10.15446/profile.v18n1.51996.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Cabero, J., Fernández, J., y Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/965/1480>.
- Cantero, V., y Aarli, G. (2012). El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 107-135. doi: 10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39919.
- Cárdenas, M. (2000). Action research by English Teachers: an option to make classroom research possible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2(1), 15-26.

- Cárdenas, M., González, A., y Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-68. doi: 10.17227/01234870.31folios49.67.
- Casuso, G. (25 de agosto de 2016). *¿Para qué sirve aprender inglés?* Recuperado de <https://www.aboutespanol.com/para-que-sirve-aprender-ingles-1961147>.
- Cazden, C. B., y Snow, C. E. (Eds.). (1990). *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (Vol. 508). Newbury Park: Sage Publiation.
- Cenoz, J. (2012). Bilingual educational policy in higher education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 41-55. doi: 10.1080/07908318.2011.653057.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115. Diario Oficial N° 41.214. Santafé de Bogotá D. C., Colombia, 08 de febrero de 1994.
- Coonan, C. (2017). Introduction: The CLIC Context. En C. Coonan, L. Favaro y M. Menegale (Eds.), *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape. Problems and Prospects* (pp. 1-18). Newcastle upon Tine: Cambridge Scholars Publishing.
- Cruz, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 125-141. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/9/>.
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics*, 11(2), 132-149.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- De Zubiría, M. (2009). *ABC de Pedagogía Conceptual 4. Cómo funciona la mente humana. Más allá de la Psicología Cognitiva*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 14-27. doi: 10.17227/01212494.1pys14.27.
- Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Echeverri, J. (2013). Hacer historia de la educación con el influjo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. *Revista História da Educação*, 17(39), 153-172. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29477>.
- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurilinguisme ou de la multilingualité : un hommage à Josiane Hamers. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 55-90. doi : 10.3138/cmlr.67.1.055.
- Fandiño, Y., y Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documentos de Investigación Educativa* 2. Recuperado de http://www.lasalle.org.co/downloads/documentos/educacion/Bilinguismo_educacion_politica_y_formacion_docente.pdf.
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development and Decision-Making. A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45. doi: 10.2307/3587506.
- Freeman, D., y Freeman, Y. (2000). Preview, view, review - A useful technique. *TESOL Bilingual Basics*, 3(1), 10-11.
- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito: acercamiento teórico y experimental*. Armenia: Kinesis.
- Galindo, A., y Botero, M. (2016). Patrón de desarrollo bilingüe, habilidades lingüísticas y metalingüísticas: grados 2° y 5° en una institución educativa bilingüe piloto del Quindío, Colombia. *Lenguaje*, 44(2), 313-339. doi: 10.25100/lenguaje.v44i2.4625.
- Galindo, A., y Larrotta, C. (2018). *Bilingüismo en Inmigrantes Adultos: Conceptos Fundamentales y Experiencias Pedagógicas*. Armenia: Kinesis.
- García Laborda, J. (2011). La integración de las TIC en la formación bilingüe: perspectivas en la formación del profesorado. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 101-117. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8485>.
- García León, D., y García León, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 49-65. doi: 10.19053/0121053X.2338.
- Gaudó, C. (2013). BILI: Enseñanza bilingüe, un escenario pedagógico. *Fórum Aragón*, (10), 14-18.
- Genessee, F., y Gándara, P. (1999). Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685. doi: 10.1111/0022-4537.00141.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why Global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Londres: British Council.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15. doi: 10.1016/0093-934X(89)90048-5.

- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. París: Albin Michel.
- Grosjean, F., y Li, P. (2013) *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Guzmán, M. (2011). Influencia del contexto sociocultural para el bilingüismo en un colegio público. En A-M. Truscott, A. López y B. Peña, *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 47-70). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Hamers, J. F., y Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanuza, F., Rizo, M., y Saavedra, L. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (25), 16-30. doi: 10.5377/farem.v0i25.5667.
- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401-425. doi: 10.1080/01434630108666443.
- Leaton Gray, S., Scott, D., y Mehisto, P. (2018). *Curriculum Reform in the European Schools. Towards a 21st Century Vision*. Londres: Palgrave Macmillan.
- López, A., Peña, B., y Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos: estudio de caso. En A-M, Truscott, A. López y B. Peña (Eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 23-46). Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1996>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (Inglés)*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). II Encuentro de IES: El uso de los medios y las nuevas tecnologías de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Bogotá D. C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*. Bogotá.
- Morales, J., Cabas, L., y Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 84-92. doi: 10.22507/rli.v14n1a7.
- Moreno, M. (2009). *Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá* (Tesis inédita de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Muñoz, A. (1995). La educación intercultural, hoy. *Didáctica*, 7, 217-240. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110217A/20053>.
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52. Recuperado de [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12\(1\)_3.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12(1)_3.pdf).

- Ovando, C. J., y Combs, M. (2018). *Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Contexts (6th ed.)*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ozfidan, B., y Burlbaw, L. M. (2017). A Framework for Understanding of Bilingual Education in Turkey: A Mixed Method Approach. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 188-196. doi: 10.11114/jets.v5i10.2533.
- Pérez-Luzardo, J., y Schmidt, A. (2016). El bilingüismo y la identidad: estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 51-59. doi: 10.4995/rlyla.2016.4424.
- Rénes, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-68. doi: 10.15366/tp2018.31.002.
- Rojas, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL.
- Roux, R. (2012). Enseñanza de lenguas extranjeras y formación ciudadana: Desarrollando competencias para la globalización cultural. *Revista Internacional Magisterio*, (58), 58-64.
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. En Banco de la República (Ed. Serie), *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional: N. 191*. Cartagena: Centro de Estudios Regionales.
- Santos, R., Correa, M., y Peters, A. (2016). Developing the Bilinguality of Learners through the Expansion of their Communicative Repertoire within the Science Class. *Electronic Journal of Science Education*, 20(3), 190-201. Recuperado de <https://ejse.southwestern.edu/article/view/15863>.
- Shin, S. J. (2018). *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity, and Policy (2nd Edition)*. Nueva York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9-44). Avon: Multilingual Matters.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de caso (4^a Edición)*. Madrid: Morata.
- Truscott, A-M. (2012). Bilingualism, opening to the world and appreciating pluralism and difference. *Revista Internacional Magisterio*, (58), 14-23.
- Truscott, A-M. (2016). Teacher Development for Bilingual Education in Colombia: Towards Teacher Empowerment. *Estudios sobre Educación*, 31, 15-35. doi: 10.15581/004.31.15-35.
- Truscott, A-M., y Fonseca L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación Universidad de Los Andes.

- Truscott, A-M., Ordoñez, C., y Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación Universidad de Los Andes.
- Usma, J. (octubre, 2013). *Law 1651, 2013 or Law of Bilingualism: Changes to the General Law of Education, cultural and educational implications, and challenges*. Presentado en ASOCOPI Conference, Bogotá D. C.
- Urrea, N. (2018). *¿Cómo finaliza Colombia bilingüe?* (Tesis de pregrado). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Valdés, G., y Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Wang, P. (2017). Looking beyond the ELT approach in China's higher education from the perspective of bilingual education: immersion, content-based instruction or something else? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 102-114. doi: 10.1080/13670050.2015.1037239.
- Ziębka, J. (2011). Pragmatic Aspects of Culture in Foreign Language Learning. En J. Arabski y A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 263-272). Berlín: Springer Heidelberg.

SOBRE LOS AUTORES

684

Angelmiro Galindo

Doctor en Lingüística, énfasis en Bilingüismo y educación bilingüe, de la Universidad Laval, Quebec, Canadá (2002). Su línea de investigación es el bilingüismo escolar en contextos lingüísticamente mayoritarios. Magister en Didáctica del inglés de la Universidad de Caldas (2009) y Magíster en Didáctica de las lenguas, énfasis Socio-didáctica, lenguaje y contactos culturales, de la Universidad Jean Monnet, Saint Étienne, Francia (2018).

Correo electrónico: agalindo@uniquindio.edu.co

Orcid: 0000-0003-1890-5847.

Lina María Moreno

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Aviñón, Francia. Su línea de investigación es el lenguaje argumentativo en estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas o afines

Correo electrónico: Immoreno@uniquindio.edu.co

Orcid: 0000-0003-3441-5872.