

Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe

Yamith José Fandiño-Parra

Universidad de La Salle
Colombia
yfandino@unisalle.edu.co

Jenny Raquel Bermúdez-Jiménez

Universidad de La Salle
Colombia
jbermudez@unisalle.edu.co

Víctor Elías Lugo-Vásquez

Ministerio de Educación Nacional
Colombia
velugov@gmail.com

Resumen

En 2004 el Ministerio de Educación de Colombia diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y estipuló los lineamientos y objetivos para su desarrollo en todo el país. El presente artículo hace parte de un proyecto investigativo sobre bilingüismo financiado por la Universidad de La Salle y su objetivo es analizar los pro y los contra del Programa para presentar los dos retos principales que se deben enfrentar: la formación bilingüe de los estudiantes colombianos y la educación bilingüe de niños. En este análisis teórico fueron utilizados principios de la investigación documental y se presentan algunas reflexiones que la comunidad colombiana de enseñanza de inglés como lengua extranjera debería tener en cuenta para desarrollos futuros.

Palabras clave

Bilingüismo, inglés, elaboración de políticas, Colombia (Fuente: Tesoro de la Unesco).

Recepción: 2012-04-09 | Aceptación: 2012-10-30

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.

The Challenges Facing the National Program for Bilingualism. Bilingual Colombia

Abstract

In 2004, the Colombian Ministry of Education designed the National Program for Bilingual Education (GNP) and specified the guidelines and objectives for its implementation throughout the country. This article is part of a research project on bilingual education funded by La Salle University, the primary objective of which is to analyze the pros and cons of the program in light of its two main challenges: bilingual education for Colombian students and bilingual education for children. Documentary research principles were used in this theoretical analysis and several considerations for teachers of English as foreign language in Colombia are raised in the interest of future developments.

Keywords

Bilingualism, policy-making, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

Desafios do Programa Nacional de Bilinguismo. Colômbia Bilíngue

Resumo

Em 2004, o Ministério da Educação da Colômbia desenhou o Programa Nacional de Bilinguismo (PNB) e estipulou os lineamentos e objetivos para seu desenvolvimento em todo o país. O presente artigo faz parte de um projeto de pesquisa sobre bilinguismo financiado pela Universidade La Salle e seu objetivo é analisar os prós e contras do Programa para apresentar os dois desafios principais que se devem enfrentar: a formação bilíngue dos estudantes colombianos e a educação bilíngue de crianças. Nesta análise teórica, foram utilizados princípios da pesquisa documental e se apresentam algumas reflexões que a comunidade colombiana de ensino de inglês como língua estrangeira deveria considerar para desenvolvimentos futuros.

Palavras-chave

Bilinguismo, inglês, elaboração de políticas, Colômbia (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

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

Este artículo busca dar a conocer el trabajo desarrollado durante la primera fase del macroproyecto de investigación “Bilingüismo en Colombia: análisis e interpretación de los procesos de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)”. En concreto, se busca hacer una revisión de los lineamientos, las acciones y las críticas que la ejecución del PNB ha suscitado. Para tal fin, se hará una descripción de las políticas del PNB, se analizará el componente ideológico de la propuesta, y se presentarán algunas de las críticas surgidas alrededor de la implementación del Programa en Colombia. Finalmente, se señalarán dos retos puntuales que el Programa debe afrontar: la formación bilingüe de los estudiantes colombianos y la educación bilingüe de los niños.

Programa Nacional de Bilingüismo

El PNB (2004-2019) es un proyecto implementado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no solo como plan estratégico del Gobierno nacional para el mejoramiento de la calidad de la política educativa en los niveles básico, medio y superior, sino como una estrategia para la promoción de la com-

petitividad de los ciudadanos colombianos. La implementación del Programa está basada en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva el surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo.

El objetivo principal del PNB es tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés).

Para su puesta en marcha, el PNB ha establecido líneas específicas para la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades y, en general, el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país. De acuerdo con los ejes de la política de calidad del MEN, la propuesta se desarrolla alrededor de tres líneas de acción fundamentales:

1. *Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media. En 2006, el MEN publicó el documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés”. Este documento estableció, entre otras cosas, los objetivos y los contenidos para la enseñanza progresiva y sistemática del inglés en educación básica y media.*

2. *Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente. Desde el año 2007, los componentes de inglés de las pruebas docentes y los exámenes Saber se encuentran organizados de acuerdo con los estándares y niveles del Marco Europeo Común de Referencia.*
3. *Definición y desarrollo de planes de capacitación. Para la capacitación de docentes en formación y en ejercicio, el PNB ha contado con la cooperación ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. Igualmente, el PNB ha procurado que las secretarías de educación y las instituciones educativas emprendan mejoras en sus programas para fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.*

En 2009, al hablar del PNB para El Educador.com, página de información y servicios educativos para docentes de América Latina, su gerente, Juan Carlos Grimaldo, hace un recuento del trabajo hecho en las tres líneas de acción del Programa. Con respecto a la primera línea, Grimaldo afirma que se hizo una socialización de los estándares con más de 15 mil maestros y una apropiación de los mismos por parte de universidades e instituciones a nivel nacional. Igualmente, sostiene que varias secretarías de educación han ajustado sus proyectos a la luz de los estándares. En cuanto a la segunda línea de acción, afirma que las pruebas que elabora el Icfes no solo informan sobre cómo y en qué nivel de lengua extranjera están tanto estudiantes como profesores, sino que permiten formular programas de mejoramiento gracias a sus resultados. Por otra parte, al hablar de la capacitación para docentes, Grimaldo sostiene que se han utilizado distintas estrategias con universidades e institutos de idiomas para fortalecer los niveles de lengua de los profesores en servicio. Algunas de las estrategias de las que habla el gerente del Programa son cursos de inmersión, la creación de la página “Inglés para todos”, y programas en canales públicos. Finalmente, Grimaldo explica que 38 secretarías de educación certificadas invierten recursos

en proyectos de bilingüismo, mientras que los planes de 15 licenciaturas han sido diagnosticados y acompañados. A la luz de esta declaración, el Programa aparenta estar siendo desarrollado y aplicado de manera satisfactoria. Sin embargo, hay cuestiones en su diseño e implementación que se deben abordar de manera crítica. A continuación se hace un acercamiento a la ideología que subyace a la política y los documentos del Programa.

Componente ideológico del Programa Nacional de Bilingüismo

Una mirada superficial parecería indicar que el principal objetivo del PNB se fundamenta en dar un carácter instrumental a la lengua extranjera en función de la economía y el desarrollo de nuestro país. De hecho, el Programa sostiene que busca “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6). A la luz de este enunciado, el Programa parece ser una respuesta pragmática a las necesidades económicas del país y, por ende, no demandaría una discusión muy profunda ya que no deberían existir razones para controvertir una iniciativa que busca lograr que los ciudadanos se vuelvan competentes en el uso de una lengua extranjera, capacitación que se describe como esencial para lograr la articulación de los procesos productivos internos con las exigencias de los contextos internacionales. En otras palabras, el PNB debería adoptarse y ejecutarse con prontitud por cuanto el logro de sus objetivos redundaría en mejores condiciones de vida para todos los habitantes de nuestro país.

Sin embargo, un análisis más profundo de la propuesta indica que el inglés no es la condición *sine qua non* para los procesos de globalización. Así entendida, esta asunción es una visión demasiado restringida social y culturalmente hablando porque,

como lo ha indicado Graddol, “global English is altogether too ethnocentric to permit a broader understanding of the complex ways in which the spread of English is helping to transform the world and in which English, in turn, is transformed by the world” (2006, p. 59). Al respecto, Mufwene (2010) ha llamado la atención sobre lo que ha decidido nombrar la falacia del inglés global: la sobrevaloración del rol de la lengua inglesa en la economía globalizada. Esta sobrevaloración es especialmente notable en contextos como el nuestro en el que existe una proporción asimétrica de población urbana y rural:

In places that are still on the margins of economic globalization, the presence of English remains scant, especially where the rural population still exceeds the urban one. Although one will always come across peddlers who manage to speak some English at craft markets and in other touristic areas, for commercial purposes, the proportion of educated people who still do not speak English (confidently) is too high to be overlooked (Mufwene, 2010, p. 46).

Desde las perspectivas de Graddol y Mufwene, el PNB parecería corresponder a un proceso ideológico de control. Es decir, el Programa sería una estrategia en la cual globalización se equipararía con imperialismo, término definido por Doyle (1986) como: “relationships of political control over the effective sovereignty of other political societies” (citado por Richardson, 2008, p. 2). Al respecto, Tomlinson sostiene que: “the idea of imperialism contains, at least, the notion of a purposeful project: the intended spread of a social system” (1991, p. 175). Como se observa, esta diferencia es bastante importante para entender los fines últimos del PNB. Igualmente, esta naturaleza “imperialista” del Programa parece confirmarse cuando se comprende que el proceso que llevó a su diseño fue el resultado de unas decisiones verticales que no contaron con la adecuada discusión con los estamentos involucrados en su diseño e implementación. Al respecto, Cárdenas señala que: “the PNB has been criticised for not having opened

up the discussion to all parties directly connected to ELT and for having disregarded suggestions or reactions coming from teacher educators” (2006, p. 5).

Por otra parte, los lineamientos del PNB parecen reflejar la mera transposición de ciertos estándares internacionales en pro de la globalización a nuestro sistema educativo, sin que haya mediado una reflexión pública sobre su trasfondo y pertinencia. Particularmente, en el Programa se hacen evidentes nociones de exactitud, autoridad, prestigio y legitimidad, que encierran elementos ideológicos que desencadenan tanto la uniformidad en el uso de la lengua como la implantación de “una cultura” en los pueblos (Milroy, 2007). Su presencia en el PNB no solo merece una revisión objetiva y detallada, sino que exige acciones que eviten sus efectos en las formas de enseñar y aprender lenguas extranjeras. Por otra parte, los lineamientos parecen o pretenden desconocer los contextos específicos de la globalización porque, como lo señala Areiza (2008), el proceso de globalización pensado originalmente en términos del desarrollo económico y cultural de los pueblos se está llevando a cabo a espaldas de los intereses y la vigorización de culturas particulares.

De manera similar, en una lectura crítica de los “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés”, Vargas, Tejada y Colmenares (2008) identifican problemas tanto a nivel sociopolítico como intra e intertextual en el documento. Algunos de los problemas presentes en el documento son: a) una simplificación de conceptos y referencias, b) una adopción y no una adaptación de niveles foráneos, c) una falta de definiciones, relaciones y jerarquías entre concepciones claves, d) un acercamiento limitado a las tipologías textuales, y e) una alusión tardía y simplista a la pedagogía por proyectos como metodología para la enseñanza del inglés. Sin embargo, para estos autores, uno de los grandes problemas de tipo ideológico es el orientar la formación en lengua extranjera hacia un alfabetismo funcional en pro de las demandas del mercado, orientación que además dificulta la consecución de

una educación verdaderamente integral. Asimismo, estos autores señalan que el documento parece fomentar o, al menos, propiciar el desconocimiento de las características regionales, las culturas locales y los contextos de las instituciones educativas al favorecer un modelo de sociedad hegemónico que anula o menosprecia la diferencia.

Hasta el momento se ha hecho una aproximación a las discusiones sobre la ideología que parece sustentar y enmarcar al PNB. Como se vio, algunos autores han criticado el énfasis que se hace en la necesidad de que el sistema educativo de un país les permita a sus ciudadanos alcanzar niveles satisfactorios en el dominio del inglés por su “pretendido” rol en la economía y la globalización. Otros autores, por su parte, han puesto en entredicho la adopción de estándares y modelos bilingües pensados y planeados para contextos socioculturales distintos a los que se viven en Colombia. A continuación se hace un recuento cronológico de críticas formuladas por investigadores colombianos a “Colombia Bilingüe”.

Críticas al Programa Nacional de Bilingüismo

Desde una perspectiva multicultural, Mejía (2006) sostiene que restringir la noción de bilingüismo al bilingüismo español/inglés conlleva una visión distorsionada de las relaciones complejas entre lenguas, culturas e identidades en el contexto colombiano. Colombia, explica Mejía, necesita desarrollar una política lingüística equitativa que incluya todas las lenguas y culturas representadas en el país. Para ella, tal política debe ayudar a la creación de una sociedad más tolerante y más comprensiva.

Por su parte, Cárdenas (2006) cuestiona la idoneidad de las condiciones del país para el bilingüismo, pues se establecen pocas horas para la enseñanza del inglés, hay escasez de materiales y profesores calificados, las clases son numerosas y, en general, existen pocas oportunidades para usar inglés en comunicación auténtica. Para Cárdenas, el PNB trajo

conigo la definición de estándares nacionales para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras sin un análisis profundo de la implementación de los mismos a la luz de los rasgos sociales, culturales y económicos de nuestro país. Igualmente, afirma Cárdenas, el plan suscitó la realización y la obligatoriedad de una serie de exámenes que buscan medir los niveles de lengua sin incluir discusiones sobre currículos y metodologías apropiadas para la realidad del país. Finalmente, Cárdenas sostiene que a pesar de que el Programa hace énfasis en la preparación del profesorado, sus prácticas prescriptivas y la promoción de la cualificación docente se oponen a la dimensión crítica que exige la educación de lenguas y limitan el colegaje, el debate y la revisión de las acciones con base en el conocimiento surgido de las comunidades educativas locales.

Al hablar de la implementación del PNB, Sánchez y Obando (2008) argumentan que su éxito depende de factores que no están relacionados con políticas o con estándares sino con condiciones de aprendizaje y requisitos académicos necesarios para la adquisición efectiva de una nueva lengua. Para ellos, incluso profesores con niveles de lengua extranjera C2 enfrentados a salones sobrepoblados, escasez de recursos, restricción en horas de clase y una enorme diversidad de estudiantes no pueden dar respuesta a metas ambiciosas impuestas por gobiernos o agencias internacionales. En consecuencia, estos autores enfatizan que las dificultades que vive el PNB no se relacionan con una falta de interés o de nivel de lengua de los profesores colombianos sino con la necesidad de un mejoramiento de las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en Colombia, y la revisión profunda del currículo de primaria y bachillerato en los colegios públicos. Adicionalmente, Sánchez y Obando recuerdan la importancia de introducir cambios graduales en los sistemas educativos de manera justa y concertada mediante sólidas políticas estatales.

Por su parte, al referirse a políticas educativas y lingüísticas Usma (2009) afirma que al igual que

otras reformas educativas, el PNB trae consigo oportunidades para algunos grupos e individuos pero genera mayoritariamente procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social con los nuevos discursos y prácticas que se adoptan. Para él, la noción instrumentalista del bilingüismo español-inglés no solo excluye a las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, sino que impone discursos y prácticas importadas al país en detrimento del conocimiento local. Por otra parte, señala Usma que el PNB sirve al propósito de estratificar, incluir y excluir a estudiantes y profesores al dividirlos según los resultados de exámenes. Esta situación, afirma este autor, favorece la consolidación de un mercado lucrativo en torno a la certificación del inglés en Colombia, mercado provechoso para unas pocas entidades en su mayoría extranjeras. En resumen, Usma sostiene que los lineamientos y las acciones del PNB fomentan la instrumentalización de las lenguas, la estratificación de los idiomas y las culturas, y la estandarización y marketización de las lenguas extranjeras.

Por su parte, Miranda y Echeverry (2011) analizan ya no el diseño y la implementación de la política bilingüe sino la gestión de los directivos de colegios en el desarrollo del PNB. Al respecto, estas autoras explican que las condiciones para la ejecución del Programa son potenciadas por la gestión de los directivos en relación con factores como el liderazgo en la institución, la administración de los recursos, la creación de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y, especialmente, la asignación de tiempos y el apoyo a los profesores en los procesos de innovación curricular y formación pedagógica. Sin embargo, señalan las autoras que la mayoría de directivos parecen limitarse a hacer ajustes para incrementar las horas de inglés en primaria o incluir clases de ciencias naturales en esta lengua dentro del pènsum de las instituciones. Algunos directivos se preocupan por vincular como parte del talento humano a profesionales en el área de la enseñanza del inglés. Por lo limitado de estas acciones, concluyen las autoras, es necesario que los directivos adopten un estilo de gestión incluyente que articu-

le la implementación del PNB con los proyectos de la institución y la apropiación de la misma por los miembros de toda la comunidad educativa y no solo de los docentes.

Vale la pena anotar que a pesar de sus falencias, los autores consideran que es recomendable ver el PNB más allá de una imposición de estándares y prácticas del Marco Común Europeo que desconoce el conocimiento local y excluye otros tipos de bilingüismo. Evidentemente, estas debilidades existen en el Programa pero son susceptibles de debate y mejora (ver algunas propuestas al respecto en la siguiente sección). Sin embargo, después de las inversiones hechas con dineros públicos y los diferentes esfuerzos del sector privado, es aconsejable y beneficioso asumir el Programa como una posibilidad para que todos los colombianos puedan alcanzar una competencia comunicativa en inglés y en otras lenguas extranjeras. Igualmente, el Programa se puede configurar como una forma concreta de reflexionar y discutir sobre lo que implica ser bilingüe en un país multicultural y diverso como Colombia. Al respecto, afirma Mejía:

...Si se les puede ayudar a los estudiantes colombianos a reconocer y aceptar la alteridad, y si el Programa Nacional de Bilingüismo puede contribuir al fortalecimiento del valor de la diversidad cultural y lingüística en Colombia, entonces las desventajas de muchos de los aspectos de esta política podrían pasarse por alto (2011, pp. 14-15).

Hasta el momento se ha procurado definir y precisar la naturaleza y los alcances del PNB. Como se vio, el Programa, además de establecer estándares de competencia comunicativa para los distintos niveles del sistema educativo, generó estrategias que impulsaron a las instituciones y los docentes a desarrollar o fortalecer su nivel de lengua y sus conocimientos pedagógicos. Igualmente, se hizo una aproximación a las críticas hechas a la ideología, los objetivos y la implementación del Programa en el sistema educativo colombiano. Esta aproximación reveló que el PNB no solo se acercó al bilingüismo

desde un discurso basado en la globalización y la competitividad, sino que lo equiparó a la enseñanza intensiva del inglés como lengua extranjera. Igualmente, se evidenció que las acciones del PNB han propiciado dinámicas centradas en la estandarización y la certificación, las cuales a su vez han dejado de lado la discusión sistemática y crítica de planes de implementación y seguimiento de las políticas estatales.

Ante estas críticas, el MEN y el PNB deben hacer replanteamientos conceptuales y metodológicos de manera pronta y decidida. En primera instancia, tales replanteamientos deben poder resolver y superar varias de las críticas que la implementación y el desarrollo de la educación bilingüe han despertado a nivel nacional y local. Por otra parte, dichos ajustes deben permitirle a las secretarías de educación, a las instituciones y a los docentes replantear sus acciones para que los proyectos bilingües trasciendan discusiones meramente lingüísticas y metodológicas y se adentren en la exploración, la descripción y el análisis de apuestas educativas que de manera sólida e integral aborden dimensiones y factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales, multi y plurilingües. En concreto, los autores consideran que es necesario abordar dos retos en particular: uno global relacionado con *la formación bilingüe de los estudiantes colombianos*, y un reto específico que surge de las peculiaridades de *la educación infantil bilingüe*. Los retos que a continuación se presentan deberían servir como referentes para que el MEN, los investigadores, las licenciaturas y los profesores de lengua encaminen sus discusiones y proyectos.

El PNB y sus retos

Reto global: formación bilingüe de los estudiantes colombianos

En una investigación documental sobre el Programa de Bilingüismo, Galindo y Moreno (2008) afirman que la formación bilingüe es un proceso pedagógico multidimensional que necesita del concurso no solo del Gobierno y los profesores de lenguas,

sino de los padres de familia, los medios de comunicación, el sector privado, el turismo, el comercio y, en general, de todo el sistema educativo del país. Aunque reconocen que la puesta en práctica de ciertas acciones surgidas del Programa de Bilingüismo (estandarización, capacitación, convenios, etc.) ha mejorado el nivel de lengua y el conocimiento metodológico de los profesores, afirman que existen varios retos en la formación bilingüe de los estudiantes colombianos. Tales retos son:

- *Una mejor relación lengua materna y extranjera que privilegie la formación en lengua materna con el fin de favorecer la adquisición de la segunda lengua.*
- *El funcionamiento de un sistema de aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera que estimule al bachiller en el desarrollo de las habilidades básicas en la comunicación interpersonal.*
- *El uso de opciones metodológicas eclécticas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en lengua extranjera tanto en su producción como en su comprensión.*
- *El énfasis en el logro de objetivos de comunicación por cada año escolar para que estos se nutran del material lingüístico y la progresión de actos de habla de un libro de texto escogido con el estudiante y sus necesidades en mente.*
- *La articulación entre docencia-investigación a través de redes de profesores que cuenten con el apoyo de secretarías de educación, alcaldías y gobernaciones.*
- *La intensificación del inglés no solo a partir de más número de horas de clase sino de proyectos transversales que impulsen el uso de esta lengua fuera de la institución, y que le permitan al bachiller jugar el papel de un usuario autónomo del inglés.*

Por su parte, Velazco (2011) afirma que después de la expedición de los “Estándares básicos de com-

petencias en lenguas extranjeras: inglés”, los colegios y las instituciones colombianas han procurado revisar sus currículos teniendo en cuenta el conocimiento de sus docentes sobre la metodología de enseñanza del inglés y su nivel de proficiencia en la materia. Igualmente, los planteles educativos han buscado determinar competencias en las habilidades comunicativas de sus estudiantes y hacer ajustes a sus proyectos educativos institucionales (PEI) y planes de estudio. Sin embargo, señala esta autora que existen varios aspectos que necesitan ser enfrentados de manera efectiva y oportuna en los salones de lengua para que la educación bilingüe sea exitosa. Algunos de estos aspectos son:

- *El uso de un enfoque integral y articulado en la formación de la lengua materna y la lengua extranjera que permee y enriquezca el diseño curricular.*
- *La existencia de un trabajo colectivo entre instituciones, profesores y padres de familia para que se practique la lengua extranjera por fuera de los salones de clase en situaciones cotidianas.*
- *La cualificación del trabajo docente para que la educación bilingüe se enfoque en la formación holística en idiomas, asegurando el desarrollo y el enriquecimiento de los mismos a través de estímulos, explicaciones y prácticas apropiados.*

Revisando las propuestas de Galindo y Moreno (2008), y de Velazco (2011), los autores plantean identificar tres áreas en la formación bilingüe de los estudiantes colombianos que ameritan atención prioritaria y urgente: *concreción del currículo, cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe*. En cuanto a currículo, la formación bilingüe exige el diseño de programas que aseguren la articulación de la competencia comunicativa e inter y multicultural tanto en L1 como en L2. Por su parte, el trabajo nacional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje debe precisar metodologías que favorezcan la consecución de un trabajo integral a lo largo de la formación

bilingüe. Finalmente, la construcción del sentido de comunidad exige a la comunidad educativa en pleno tomar acciones que promuevan la construcción y consolidación de nuevas identidades y prácticas en y fuera de las aulas. A continuación, los autores hacen una presentación inicial de planteamientos básicos sobre las tres áreas arriba mencionadas; estos planteamientos deben poder ofrecer parámetros y lineamientos que le permitan a instituciones, docentes e investigadores diseñar e implementar acciones concretas para fortalecer la formación bilingüe de los estudiantes colombianos.

Concreción del currículo

En cuanto a currículo, la formación bilingüe exige el diseño de programas que aseguren el desarrollo y la integración de la competencia comunicativa e inter y multicultural tanto en L1 como en L2. En este sentido, es posible señalar que dicha articulación puede lograrse a través del diseño y la implementación de estrategias metodológicas y didácticas que favorezcan la relación cultural entre la lengua materna y la lengua extranjera. Esta relación cultural puede abordarse desde los conceptos de biculturalismo e interculturalidad.

El biculturalismo se comprende como el manejo equilibrado de dos sistemas culturales. Al respecto, Vogt (1957, citado por Bartolomé, 2006) postuló que los individuos no necesariamente tienen que renunciar a su mundo cultural para poder moverse en otro diferente, y propuso entender el biculturalismo como la posibilidad y capacidad de manejar dos culturas de forma simultánea sin que una desplace a la otra. De manera similar, Oksaar (1983) define biculturalismo como la competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo con los requisitos y las reglas de cada cultura. Por tanto, el biculturalismo puede tomarse como un componente curricular y un enfoque pedagógico que permita familiarizar a las instituciones, los docentes y los estudiantes con las actitudes, los sistemas de valores, los estilos de comunicación y los patrones de

comportamiento consistentes y necesarios para el desarrollo de habilidades bi-culturales.

Por su parte, el concepto de interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias promoviendo una actitud de respeto hacia las diversas culturas y remitiendo a un conjunto de principios como la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, la construcción de relaciones dialógicas y el fomento de la comunicación (Fernández, 2005). La interculturalidad, explica Moya (2007), se considera una categoría conceptual que remite a la diversidad étnica, a los particularismos culturales y a las formas en que estas relaciones actúan en la convivencia social. En consecuencia, el discurso y las prácticas interculturales pueden facilitar un reconocimiento y una aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.

Cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El trabajo regional y local sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje debe precisar enfoques y estrategias que permitan un trabajo longitudinal y transversal a lo largo de la formación bilingüe. Al respecto, y como una posibilidad para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe, se plantea promover la propuesta metodológica para el aprendizaje integrado entre contenido y lengua extranjera (AICLE) (en inglés CLIL: Content and Language Integrated Learning). La implementación de este método hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera (L2) como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí, implicando procesos de enseñanza y aprendizaje con doble objetivo: el desarrollo de competencias propias de la asignatura y, simultáneamente, el desarrollo de competencias lingüísticas (Suárez, 2005).

Los seguidores de este enfoque educativo consideran que los beneficios de las metodologías Al-

CLE son evidentes tanto a nivel lingüístico como de contenidos. Al tratarse de un marco educativo donde se integran de forma más natural los conceptos y la lengua extranjera, AICLE ayuda a desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua en cuestión, y ofrece expectativas nuevas en la enseñanza/aprendizaje de idiomas (Ruiz de Zarobe, 2008). Este marco, además de potenciar las habilidades comunicativas, puede facilitarle al estudiante un dominio académico de la lengua extranjera el cual, en últimas, puede favorecer un alto grado de compromiso y motivación.

En el contexto colombiano, la implementación de AICLE puede potenciar la integración curricular de los programas bilingües al favorecer tanto el aprendizaje de contenido como de lengua extranjera. Si este enfoque se incorpora adecuadamente al currículo, y la competencia intercultural se toma en cuenta de manera crítica, la suficiencia comunicativa tiende a mejorar y los contenidos propenden a aprenderse de manera más exitosa (Rodríguez, 2011). No obstante, se debe tener en cuenta que hay mucho por hacer en cuanto a entrenamiento de profesores, desarrollo de materiales e interculturalidad para que el aprendizaje de lenguas y el bilingüismo en el marco de AICLE puedan ser realmente exitosos.

Fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe

La construcción del sentido de comunidad exige a directivas, docentes, estudiantes y padres de familia plantear medidas que promuevan la construcción y consolidación de nuevas identidades, relaciones y prácticas colectivas en y fuera del aula y de las instituciones. Para tal fin, los autores creen pertinente estudiar la implementación de lo que se ha llamado “balfabetización”, término que usualmente se comprende como el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en las dos lenguas. Al respecto, diferentes autores han señalado las implicaciones positivas de la balfabetización para los estudiantes bilingües tanto en su cognición como en su creatividad, por ejemplo, su implementación parece expandir el repertorio expresivo del bilingüe,

umentar el vocabulario para la expresión y comprensión oral y escrita, y facilitar la comprensión intra e intertextual (Hatano, 1995; Dworin, 2003).

El trabajo sistemático y sólido con instrucción bialfabética exige, entre otras cosas, a instituciones y docentes: a) la adopción de un enfoque metodológico donde se utilice una combinación de instrucción directa y significativa a través de experiencias auténticas de lectura y escritura, b) construir las prácticas de bialfabetización alrededor del lenguaje que el niño ha desarrollado mediante la incorporación de procedimientos que ayuden a los estudiantes a activar sus conocimientos previos, y c) centrarse en el significado para ayudar a que los estudiantes construyan significado a partir del análisis de aspectos específicos de un texto (López y Sosa-Ortiz, 2004). Es importante anotar que los maestros necesitan el apoyo y la participación de los padres en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus hijos. Es decir, las costumbres de lectura y escritura deben tener lugar primero en casa y luego ser llevadas a la escuela. Las aulas deben convertirse, como afirman López y Sosa-Ortiz, en lugares donde la instrucción formal se da con el propósito de practicar, sostener y mejorar lo que los padres comenzaron en casa.

De esta manera, la bialfabetización puede plantearse como una alternativa para la construcción del sentido de comunidad, la cual permite la consolidación de nuevas relaciones y procesos colectivos dentro y fuera de la institución educativa. A través de dichos procesos, la educación bilingüe no dependerá exclusivamente del trabajo realizado por los maestros, sino que reconocerá la importancia de la labor de los padres de familia en casa y demandará el compromiso de la sociedad en pleno.

Reto específico: educación infantil bilingüe

Es evidente que el PNB y el documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés” tienen la intención de promover la enseñanza de lenguas extranjeras de manera temprana. Sus

lineamientos y objetivos parecen querer asegurar un buen nivel de lengua en la adultez al señalar una integración entre la instrucción en lengua y el plan de estudios general del sistema educativo colombiano. Incluso, es posible encontrar referencias a ver la lengua extranjera como una forma de promover el trabajo por contenidos y tareas, como un elemento de diversión y éxito en el salón de clase, y como una opción para fortalecer la filosofía de “aprender a aprender”.

Sin embargo, al revisar los documentos que sobre bilingüismo se han escrito de manera oficial no existen aproximaciones o precisiones teóricas concretas sobre la formación bilingüe en niños. Tampoco aparecen indicaciones metodológicas que permitan articular o fundamentar los proyectos y los planes bilingües en primaria. Las directivas, los profesores, los padres de familia y la comunidad en general no cuentan con un marco de referencia que les explique no solo por qué la educación bilingüe en primaria es beneficiosa sino cómo y cuándo se debe llevar a cabo. A pesar de estos vacíos e incertidumbres, tanto el PNB como los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras” exigieron la implementación del bilingüismo desde los primeros años del sistema educativo colombiano. No es de extrañar, entonces, las dudas y las dificultades a las que se han visto enfrentadas instituciones tanto públicas como privadas cuando han procurado abordar el tema de la educación bilingüe en primaria.

Por la falta de claridad conceptual sobre la enseñanza de L2 en contextos bilingües, y por la apremiante necesidad de contar con un marco de referencia básico para la educación primaria, los autores consideran importante ofrecer algunos referentes teóricos que puedan animar a docentes, colegios e investigadores a analizar su concreción en el contexto colombiano. Por limitaciones de espacio, estos referentes se presentarán de manera sucinta en tres apartados: Por qué aprender L2 en primaria, Cómo asegurar el aprendizaje de L2 en primaria, y Cómo favorecer el éxito del aprendizaje de L2 en primaria.

¿Por qué aprender L2 en primaria?

Madrid y McLaren (1981) afirman que hay diferentes tipos de razones que justifican el aprendizaje de un idioma extranjero en la escuela. Por una parte, Madrid y McLaren reconocen que en la sociedad contemporánea los países necesitan de otra u otras lenguas por intereses sociales, políticos y económicos. Sin embargo, señalan que las verdaderas razones son de tipo pedagógico y formativo. Por ejemplo, con base en varios estudios, indican que:

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

Junto a Madrid y McLaren (1981), autoras como Álvarez (2010) y Navarro (2010) proporcionan una interesante serie de ventajas del aprendizaje de L2 en la infancia. Según ellas, este aprendizaje no solo es beneficioso para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños sino para el enriquecimiento de su formación académica y personal. Igualmente, el dominio de una L2 facilita el fortalecimiento de la cognición y el afianzamiento de una conciencia intercultural. En el Cuadro 1 se hace una reseña de otras ventajas comúnmente asociadas con el aprendizaje de una L2 en la niñez.

¿Cómo asegurar el aprendizaje de L2 en primaria?

Cansigno (2006) señala que en el caso particular de los niños hay dos aspectos que interactúan en dicho proceso y que están vinculados con los contextos familiar, escolar y social: *el aspecto psicosociológico* y el *aspecto psicogenético*. Desde la perspectiva psicosociológica, cada lengua tiene para el niño un lugar, un nivel social, un afecto y sentimientos ligados con situaciones vividas positiva o negativamente. La interrelación de estos elementos psicosociológicos va a determinar su motivación y si la lengua adquiere un valor de prestigio o bien desarrolla una

Cuadro 1. Ventajas del aprendizaje de L2 en niños

- | | |
|----|--|
| 1. | La plasticidad del cerebro y del sistema nervioso favorece el aumento de conexiones neuronales, lo cual posibilita que el aprendizaje se realice de manera rápida y fácil. |
| 2. | La facilidad para la imitación, la adaptabilidad y la memorización facilitan el aprendizaje y la comunicación. |
| 3. | La flexibilidad de los hábitos lingüísticos de L1 conlleva una menor interferencia lingüística. |
| 4. | La mayor flexibilidad cognitiva y las habilidades de pensamiento creativo ejercen una influencia positiva en otras áreas: L1, matemáticas y sociales. |
| 5. | La mayor interacción con el profesor y los compañeros favorece el desarrollo de las destrezas orales. |

percepción de inferioridad en el medioambiente en que se desarrolla. En lo que se refiere al aspecto psicogenético, los niños de familias unilingües que se integran en escuelas donde se trabaja con una lengua diferente a la de su contexto familiar pueden sentir o vivir una exclusión real o imaginaria. Tal exclusión potencia el surgimiento de efectos negativos en el aprendizaje y el desenvolvimiento de L2: bloqueos, rechazos, ensimismamiento, timidez, dificultades de aprendizaje y comunicación en L2. Incluso, señala Cansigno, existe la posibilidad de vivir problemas de identidad y conflictos afectivos que, a largo plazo, pueden incitar impedimentos en el desarrollo de L1 y en el rendimiento cognoscitivo.

Entre las propuestas factibles para solucionar algunos problemas ya mencionados, Cansigno considera las siguientes:

- Desarrollar un bilingüismo simultáneo, *situación donde el niño está expuesto a dos lenguas desde su nacimiento y aunque sus padres hablen dos lenguas diferentes, estas son lenguas escolares.*
- Desarrollar un bilingüismo diferido, *cuando el niño habla una sola lengua en su casa y otra en la escuela se le debe ayudar a valorar la L2 para evitar rupturas, sufrimientos, miedo, abandono y falta de identidad. Para ello, la escuela debe estar en contacto estrecho con la familia para que la L2 sea una materia más en el currículo escolar que le permite al niño promover su desarrollo integral.*

Desde una perspectiva pedagógica, Villalba y Hernández (2008) afirman que los programas educativos bilingües deben buscar exponer a los estudiantes al aprendizaje de la nueva lengua utilizándola para la transmisión del currículo en distintas áreas. Al hacerlo, afirman estos autores, los programas necesitan compensar la artificialidad de la situación lingüística con información significativa y cercana a las características, los intereses y las necesidades de los aprendices. Por otra parte, el éxito de estos programas depende no solo de factores

personales derivados de la edad de los estudiantes y las circunstancias contextuales relacionadas con el contexto escolar, sino también y sobre todo de la obligación de dar respuesta a las necesidades comunicativas en dos ámbitos del uso de la L2: *el social y el educativo*. En otras palabras, la escuela debe poder conjugar la enseñanza-aprendizaje tanto de lo comunicativo como de lo académico en sus contenidos curriculares y proyectos formativos. Al respecto, Cummins (citado por Villalba y Hernández, 2008) habla de la importancia de contemplar dos tipos de competencias diferentes pero complementarias en la formación bilingüe: *una competencia comunicativa general y una competencia de carácter académico*. En consecuencia, los programas educativos bilingües deben diseñar e implementar estrategias que permitan adaptar lingüísticamente las distintas áreas curriculares cuando en los primeros niveles de primaria se plantean situaciones comunicativas ricas en referentes contextuales pero con bajas exigencias cognitivas, mientras que en los niveles superiores de la escuela los referentes contextuales son menores al tiempo que aumentan las exigencias cognitivas.

Concretamente, para el contexto de la educación primaria en Colombia, los autores creen pertinente elaborar propuestas de enseñanza de lengua y contenidos desde un *currículo integrado* enmarcado en los *enfoques por temas o por proyectos*. Por una parte, el currículo integrado le puede permitir a los niños entender el conocimiento como un todo evitando la fragmentación siempre y cuando las distintas materias vayan entrelazadas y se ocupen de un mismo tema desde puntos de vista distintos (Halbach, 2008). En este tipo de currículo se debe evitar la realización de las mismas actividades en las dos lenguas y, en su lugar, encontrar un elemento complementario entre las distintas líneas del currículo (es decir, entre las distintas asignaturas) y de esta manera estudiar el mismo tema desde ángulos diferentes a fin de formar una unidad memorable y con significado. Para asegurar la integración en el

currículo los autores aconsejan aplicar los *enfoques por temas y por proyectos* de manera que las temáticas y las actividades de las clases de lengua se articulen con las de las otras asignaturas que los niños están estudiando. Estos enfoques permiten, entre otras cosas: a) desarrollar el proceso de percepción de la lengua más que las estructuras de la misma, b) contextualizar las situaciones para que los alumnos puedan relacionarse con ellas como individuos, con imaginación y percepción personal, y c) proporcionar apoyo (*scaffolding*) al aprendizaje del alumnado ayudándole a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje (Halbach, 2008). El objetivo primordial debe ser, entonces, permitirle al niño familiarizarse con los contenidos de manera gradual e integral sin sustituir la experiencia de la lengua por el conocimiento de esta.

¿Cómo favorecer el éxito del aprendizaje de L2 en primaria?

A pesar de las varias propuestas pedagógicas, metodológicas y curriculares que se han hecho alrededor de la educación bilingüe en primaria, Cenoz (2003) sostiene que existe un número limitado de investigaciones que permitan: a) establecer si la enseñanza del inglés desde la educación infantil en programas bilingües tiene algún tipo de efecto, positivo o negativo, en el desarrollo cognitivo y lingüístico; b) conocer si se consiguen resultados en relación con los objetivos planteados y los recursos humanos y económicos utilizados. Sin embargo, con base en algunos estudios hechos en Europa, Cenoz afirma que la adquisición de más de dos lenguas en lugar de presentar problemas en el desarrollo cognitivo parece desarrollar la conciencia metalingüística y la creatividad. Estas ventajas, explica, pueden deberse a varias causas como, por ejemplo, la mayor interdependencia lingüística y el mejor desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas.

Igualmente, sostiene Cenoz (2003), los niños mayores progresan más rápidamente que los niños pequeños en las primeras etapas de aprendizaje de

lengua extranjera en el contexto escolar, aunque aclara que los niños pequeños presentan actitudes más positivas hacia el aprendizaje de las lenguas que los más mayores. Sin embargo, este autor enfatiza que hacen falta estudios de tipo longitudinal para saber si los niños que participan en proyectos de bilingüismo temprano superan el nivel de competencia alcanzado por estudiantes que empiezan a aprender la lengua extranjera más tarde. Asimismo, argumenta que es necesario hacer estudios para saber el modo en que evolucionan las actitudes del grupo de menor edad y comprobar si este mantiene sus actitudes positivas cuando llega a secundaria.

Por su parte, Vez, Guillén y Alario (2002) sostienen que el éxito del aprendizaje de L2 en primaria es un tema que no solo involucra factores neurofisiológicos, sino también sociales, económicos, políticos y psicológicos. Tales factores, afirman ellos, no solo determinan la labor docente y la formación estudiantil sino que inciden en la planificación educativa y en el rendimiento institucional. Al respecto, Roca y Manchón (2006) explican que una de las recomendaciones más sensatas es que el trabajo con lenguas extranjeras en la escuela se debe iniciar tan pronto como las condiciones materiales, sociales y educativas favorezcan la posibilidad de una experiencia de aprendizaje positiva.

En Colombia, la comunidad educativa que enseña en primaria deberá trabajar en pro de la formación bilingüe de los niños en concordancia con factores derivados de la población estudiantil y el contexto educativo. Como inicio de este trabajo, la comunidad de educación primaria debe tener claras las condiciones que favorecen el éxito del trabajo con L2 en programas bilingües. Algunas de esas condiciones son:

- *Comprender que se trata de un proyecto a largo plazo que implica la adaptación del currículo y de los materiales a los alumnos a los que va dirigido.*
- *Establecer objetivos bien definidos y realistas, teniendo en cuenta el entorno y las horas de instrucción disponibles.*

- *Aplicar una metodología efectiva y adecuada a la edad de los niños.*
- *Coordinar la interdependencia entre las lenguas a fin de obtener beneficios a nivel cognitivo y metalingüístico.*
- *Conseguir el apoyo de los miembros de la comunidad escolar para llevar a cabo el proyecto.*
- *Garantizar la formación lingüística y metodológica del profesorado (Roca y Manchón, 2006).*

Además de estas condiciones, vale la pena tener presente que el éxito del trabajo con L2 está directamente relacionado con la calidad y la integralidad del diseño de los programas que pretenden ayudarles a los niños a aprender una lengua extranjera desde los primeros cursos de primaria o, incluso, desde preescolar. Independientemente del número de horas, si los cursos y las clases están fundamentados pedagógica y didácticamente, los niños pueden llegar a alcanzar niveles adecuados de fluidez y competencia. Además, el buen diseño de los programas puede garantizar un trabajo continuo y progresivo que permita que los niños adquieran y fortalezcan habilidades y estrategias comunicativas (Mercau, 2009). Concretamente, en Colombia los programas de L2 en primaria deberán tener como mínimo las siguientes características básicas:

- *Un currículo flexible diseñado especialmente para niños en cuanto a principios, temáticas, actividades, procesos, evaluación, etc.*
- *Material didáctico que sirva de apoyo para el desarrollo del Programa.*
- *Personal docente capacitado para la enseñanza de inglés a niños y con un dominio adecuado de la lengua.*
- *Políticas institucionales que trasciendan el control o la verificación y faciliten procesos de acompañamiento y seguimiento continuos.*

Conclusiones

A todas luces, la implementación de una política sobre bilingüismo implica una reflexión seria no solo sobre las generalidades de la justificación —lo cual fácilmente deviene en objetivos menos instrumentales como los enunciados en el PNB—, sino particularmente sobre las implicaciones formativas y curriculares en un aspecto tan sensible para el desarrollo humano integral y sustentable como lo es la adquisición de competencia comunicativa en L1 y L2, y su relación con la preservación de la cultura de los pueblos. Como se ha delineado en el presente artículo, existen aspectos ideológicos, políticos y económicos que ejercen un efecto negativo sobre los procesos y las estrategias del PNB. Estos aspectos le exigen al MEN no solo hacer ajustes, reformas e innovaciones en los objetivos y las políticas del Programa sino, fundamentalmente, reconsiderar o redireccionar sus perspectivas conceptuales, sus planteamientos formativos y sus metas institucionales.

En primera instancia, se debe ver al bilingüismo no solo como una manera de preparar a los individuos para las exigencias y necesidades socioeconómicas de un mundo globalizado, sino como la posibilidad de promover hombres y mujeres conscientes de la variedad lingüística y cultural del mundo, ciudadanos respetuosos del otro e interesados en reconocer y proteger las diferencias y las particularidades de las lenguas y sus culturas. Una vez asumida esta concepción, el MEN y las secretarías de educación, en compañía de la comunidad educativa colombiana, deben precisar y articular acciones que permitan trascender la instrumentalización, la estandarización y la certificación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para explorar y estudiar planes y proyectos que apuesten por el desarrollo integral de una competencia no solo comunicativa sino intercultural y multilingüe. Este artículo propone hacer un análisis a dos retos concretos que el PNB tiene actualmente: la formación bilingüe de los estudiantes colombianos y la educación bilingüe de niños. Este análisis puede servir como refe-

rente para que la comunidad educativa colombiana se embarque de manera exitosa en discusiones y proyectos concertados y fundamentados a nivel local y regional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Areiza, R. (2008). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto?: lenguas amenazadas. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 11-20.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52 (1), 159-199.
- Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Revista ReLingüística*, 4. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* [en línea]. Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Disponible en: http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf. Fecha de consulta: [febrero 7 de 2012].
- Carlson, A. (2011). Issues in Adding Biliteracy to Bilingualism and Biculturalism. Paper presented at *Nagoya conference on multiculturalism*, April 23. Nagoya international school, Nagoya, Japan.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, 1-11.
- Cummins, J. (1982). *Bilingualism and minority language children*. Toronto: OISE.
- Doyle, M. (1986). *Empires*. USA: Cornwell University Press.
- Dworin, J. E. (2003). Insights into biliteracy development: Toward a bi-directional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2 (2), 171-186.
- El Educador (2009). Programa Nacional de Bilingüismo: inglés para todos. *El Educador*, pp. 11-15.
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos interculturales*, 3 (4), 7-25.
- Galindo, A. y Moreno, L. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 18, 172-179.

- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language?* London: British Council.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de educación*, 346, 455-466.
- Hatano, G. (1995). The psychology of Japanese literacy: Expanding the practice account. In L. Martin, K. Nelson y E. Tobach (eds.), *Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing and Knowing* (pp. 250-275). Cambridge: Cambridge University Press.
- López, A. and Sosa-Ortiz, Y. (2004). Developing emergent biliteracy: guiding principles for instruction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 6, 7-22.
- Madrid, D. y McLaren, N. (1981). *Enseñanza del inglés en el ciclo inicial de la EBG*. Valladolid: Miñón.
- Mejía, A. M. de (1998). Educación bilingüe en contextos lingüísticos mayoritarios: hacia una caracterización del campo. *Lenguaje*, 26, 8-23.
- Mejía, A. M. de (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Mejía, A. M. de (2007). Visiones del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 25, 36-38.
- Mejía, A. M. de (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition of Opportunity? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 5 (3), 7-17.
- Mejía, A. M. de y Fonseca, L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación.
- Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana en inglés. *Casa del Tiempo*, 4 (24), 43-46.
- Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. En C. Llamas, L. Mullany and P. Stockwell (eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 133-139). Oxon: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Colombia bilingüe. *Al Tablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA revista de lenguaje y cultura*, 16 (29), 67-125.

- Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (eds.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 229-258). España: Morata.
- Mufwene, S. (2010). Globalization, global English and world English(es): Myths and facts. En N. Coupland (ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 31-55). Malden: Wiley-Blackwell.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y la segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcita: Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*, 2, 115-128.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. In T. Husén and S. Opper (eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp. 17-36). Oxford, New York: Pergamon Press.
- Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Richardson, J. (2008). *The language of the empire: Rome and the idea of empire from the third century BC to the second century AD*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca, J. y Manchón, R. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76.
- Rodríguez, M. (2011). CLILL: Colombia leading into content language learning. *ÍKALA, Revista de lenguaje y cultura*, 16 (28), 79-89.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En Monroy, R. y Sánchez, A. (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 413-419). Murcia: Editum.
- Sánchez, A. and Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"? *PROFILE Issues in teachers' professional development*, 9, 181-195.
- Suárez, M. (2005). Claves del éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Charla presentada en la 5ta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC. Universidad de Deusto, Bilbao, 27 de junio.
- Tomlinson, J. (1991). *Cultural Imperialism: A Critical Introduction*. London: Printer Publisher Ltd.
- Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in teachers' professional development*, 11, 123-141.
- Vargas, A., Tejada, H. y Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 36(1), 241-275.

- Velazco, M. (2011). On becoming bilingual: are we doing the right thing? Classroom implications of the National Bilingualism Program. *Perspectivas en educación*, 3, 7-12.
- Velázquez, M. (2005). Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México [en línea]. *Sincronía: A journal for the humanities and social sciences*. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>. [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].
- Vez, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe [en línea]. Ponencia en las XVI *Jornadas pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. Junta de Extremadura, Mérida, 16 de noviembre. Disponible en: <http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>. [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. En I. Ballano (coord.), *Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 95-126). Bilbao: U. Deusto.
- Vogt, E. (1957). The acculturation of American Indians. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 311, 137-146.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.
- Zubiría, J. (2007). *¿Tiene razón el Ministerio de Educación Nacional al adoptar el bilingüismo?* [en línea]. Bogotá: Instituto Alberto Merani. Disponible en: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/Tiene%20raz%C3%B3n%20el%20Ministerio%20al%20adoptar%20el%20bilinguismo.pdf> [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].

