

02

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE BILINGÜISMO EN COLOMBIA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

PUBLIC POLICIES ON BILINGUALISM IN COLOMBIA AND FOREIGN LANGUAGES TEACHER TRAINING

Giselle Cobo*

© <https://orcid.org/0000-0003-0744-5435>

Lizeth Ramos Acosta**

© <https://orcid.org/0000-0002-9035-1992>

Heriberto González Valencia***

© <https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo establecer una relación entre las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera. Metodológicamente, se utilizó un enfoque documental a partir de artículos publicados en bases de datos indexadas sobre el eje temático

* Unidad Central del Valle del Cauca. Cali, Colombia.
✉ gcoboo@uceva.edu.co

** Unidad Central del Valle del Cauca. Cali, Colombia.
✉ lramos@uceva.edu.co

*** Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia.
✉ hery77@hotmail.com

Cita este capítulo

Cobo, G.; Ramos Acosta, L. y González Valencia, H. (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 25-42). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

escogido. El documento presenta en su primer apartado, un recorrido histórico sobre las políticas públicas alrededor del bilingüismo en el país, resaltando de manera particular la situación de las lenguas minoritarias en el territorio colombiano. En segundo lugar, se hace la relación de dichas políticas con la formación de los docentes de lenguas y finalmente se presenta un análisis del tipo de bilingüismo que se ha implementado en el contexto colombiano. Los principales hallazgos de este estudio se relacionan con una perspectiva del bilingüismo reducida al desarrollo de competencias en una lengua dominante (inglés) y el desconocimiento del verdadero bilingüismo como una realidad de distintas regiones del país a través de la presencia de las lenguas indígenas. Finalmente, la formación de los docentes de lenguas se considera un eje fundamental para el logro de las metas planteadas en materia de bilingüismo. Al respecto se evidencia la necesidad de avanzar hacia una propuesta de formación de docentes bajo un modelo que integre la reflexión y la experiencia del sujeto.

Palabras clave: bilingüismo, políticas públicas, formación de docentes.

Abstract

This work aims at establishing a relationship between public policies on bilingualism in Colombia and the teaching development of foreign language teachers. A documentary approach was used in order to find the best articles in indexed databases regarding the topic. The document is organized as follows: in its first section, a historical overview on the public policies on bilingualism in the country, highlighting the situation of minority languages in the Colombian territory. Then, the relationship between these policies with the teacher development of language teachers is made. In addition, an analysis of the type of bilingualism that has been implemented in the Colombian context is presented. The main findings of this study are related to a reduced perspective of bilingualism focused on the development of competences in a dominant language (English), the invisibility of a true bilingualism as a reality in different regions of the country through the presence of indigenous languages. Finally, teacher development of language teachers is considered a fundamental axis for the achievement of the goals set in terms of bilingualism. In this regard, there is evidence that a move towards a proposal for teacher development should be taken under a model that integrates the reflection and experience of the teachers.

Key words: bilingualism, public policies, teacher development.

Introducción

La lingüística aplicada como disciplina científica que se ocupa del estudio de la adquisición de las lenguas, los fenómenos de uso, apropiación y coexistencia de ellas en diversos contextos y la resolución de problemas reales sobre estos, permite la comprensión de situaciones donde dos o más lenguas están presentes. El fenómeno del bilingüismo en Colombia ha estado determinado por las políticas públicas y la formación de los docentes de lenguas. A partir del rastreo histórico sobre dichas políticas y la relación con el concepto de formación, este documento presenta una reflexión crítica sobre la conceptualización del bilingüismo y el tipo de bilingüismo que expone en dichos documentos. Es menester resaltar que, esta temática cobra importancia dada la realidad lingüística que presenta el país y las metas trazadas en materia de bilingüismo.

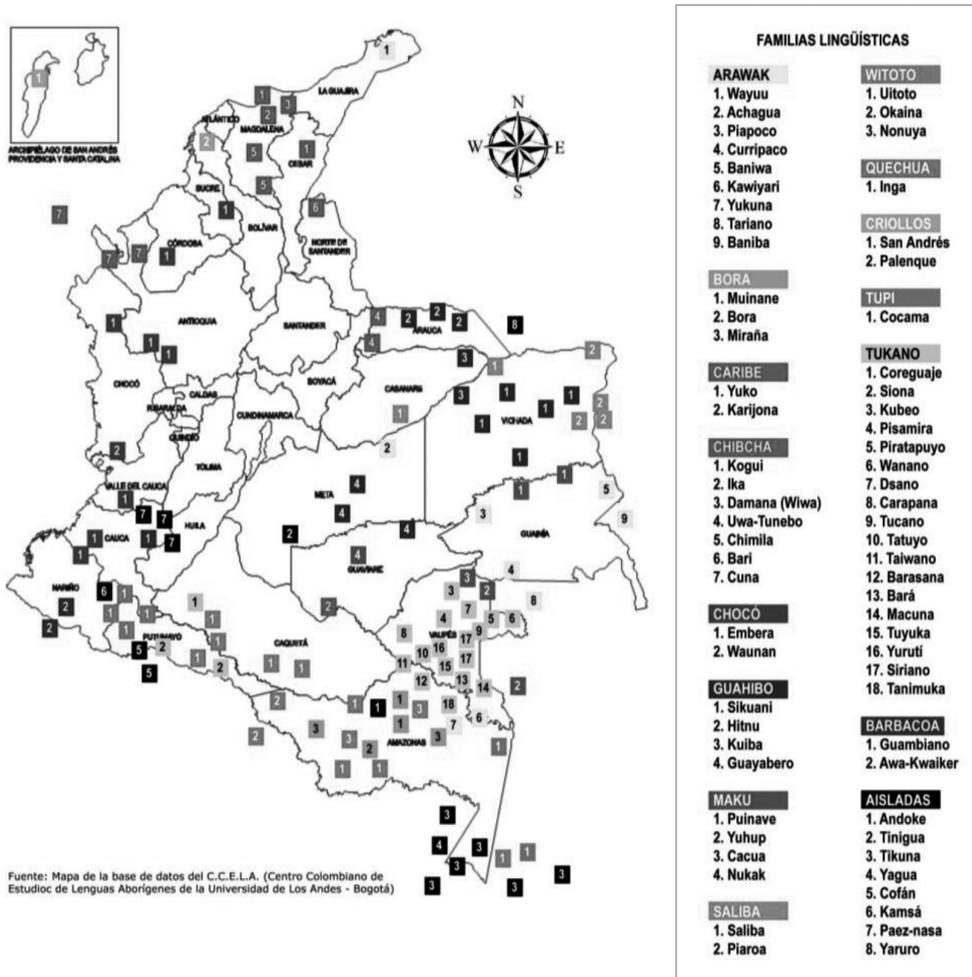
Recorrido histórico de las políticas públicas del bilingüismo en Colombia

Colombia, como otros países de América Latina, ha incursionado en fenómenos de globalización e internacionalización de la educación fomentando procesos de bilingüismo a través de políticas públicas que buscan favorecer una realidad actual: la coexistencia de dos o más lenguas-cultura en diversos contextos. De esta manera, es posible afirmar que existen diferentes definiciones de bilingüismo, dependiendo de las posturas teóricas que se asuman en cada institución o nación con el fin de alcanzar las metas propuestas en los planes o proyectos sobre este concepto. Dado lo anterior, este trabajo tiene por objetivo, establecer la relación entre las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera, teniendo en cuenta que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se ha privilegiado la enseñanza y el aprendizaje del inglés sobre otras lenguas-cultura, aunque con una escasa claridad sobre su afectación u implementación en las poblaciones indígenas y grupos étnicos minoritarios existentes en el territorio nacional. Para alcanzar este propósito, se realiza un rastreo histórico acerca de las políticas lingüísticas sobre bilingüismo en el país; se presentan datos sobre el proceso de bilingüismo que se ha implementado desde la creación del primer Plan Nacional de Bilingüismo y se analiza el concepto

de formación de docentes de lenguas extranjeras para articularlo con las políticas públicas con un aspecto fundamental para el desarrollo del bilingüismo en el país. En un segundo apartado, se analiza el tipo de bilingüismo propuesto en Colombia a la luz de los planes y proyectos gubernamentales sobre educación bilingüe en el país.

En primer lugar, la investigación realizada por García y García (2012), titulada: *Políticas Lingüísticas en Colombia: Tensiones entre Políticas para Lenguas Mayoritarias y Lenguas Minoritarias*, presenta un recorrido histórico por la políticas lingüísticas que buscan promover el bilingüismo en el país mostrando las diferencias entre la lengua dominante y las lenguas indígenas y un fenómeno de expansión de la lengua extranjera (inglés) a través de las políticas públicas que el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado sobre este proceso en nuestra nación. Colombia es un país con una diversidad lingüística amplia. Según García y García (2012), existen más de 60 lenguas indígenas (ver figura 1), dos lenguas criollas y una lengua dominante: el castellano. Aunque el castellano es la lengua mayoritaria, las lenguas indígenas son usadas como lenguas francas en las zonas geográficas donde los miembros de estas comunidades realizan sus intercambios comunicativos.

Figura 1. Familias Lingüísticas en Colombia.



Fuente: Ministerio de Cultura, 2013. Diversidad lingüística en Colombia: Muchas voces, resistencia cultural y agenda de nación (p.4).

Sin embargo, algunas de ellas se encuentran en peligro de extinción debido al escaso número de hablantes y a las políticas lingüísticas que buscan favorecer el dominio de la lengua mayoritaria frente a las minoritarias. Para dibujar el verdadero panorama nacional e intentar establecer la latente necesidad de un análisis concienzudo y efectivo de la situación real del estado de las lenguas minoritarias, hay que anotar que en Colombia alrededor del 50% de las lenguas nativas indígenas reconocidas por el Estado son habladas

por un grupo inferior a mil personas convirtiéndose así su condición en peligro de desaparecer. Según el Dossier para la representación de Colombia en el Smithsonian Folklife Festival (Ministerio de Cultura de Colombia, 2003):

Cinco lenguas están casi extintas, pues tienen muy pocos hablantes: Tinigua (un hablante), Nonuya (tres hablantes), Carijona (30 hablantes pasivos) cocama (tres hablantes activos, 50 pasivos) Pisamira (13 hablantes). Aproximadamente otras 19 lenguas están en serio peligro, estas son: Achagua, Hitnú, Andoque, Bora y Miraña, Ocaina, Nukak, Yuhup, Siona, Coreguaaje, Sáliba, Wanano Muinane, Cabiyaí, Jiw, Ette o Chimila, Yagua, Awá y Criollo de San Basilio de Palenque (p. 3).

Siguiendo los mismos autores arriba citados, la Constitución de Colombia de 1886 desconoce la realidad lingüística del país donde se establece una identidad nacional alrededor de una lengua, una religión y un gobierno (Gröll, 2009). Años más tarde, con la Constitución Política de 1991, se reconoce la diversidad lingüística y cultural presente en el país y se introduce por primera vez el derecho a la educación bilingüe; sólo hasta 2010, con la promulgación de la Ley de Lenguas, se cambia la normativa nacional favoreciendo las lenguas de grupos étnicos minoritarios y su cultura.

Esta iniciativa, aunque tardía, es un primer paso para la construcción de un sistema educativo inclusivo; desafortunadamente los gobiernos de turno a lo largo de la historia de Colombia han actuado favoreciendo intereses políticos en pago de favores adquiridos o pavimentando el camino en la consecución de nuevos “amigos del Estado”. Se han desconocido los orígenes lingüísticos del territorio colombiano así como se ha permitido la consolidación de una ignorancia colectiva de sus habitantes frente a la realidad de su plurilingüismo, las comunidades indígenas, grupos étnicos minoritarios sus dialectos y lo más preocupante la vulnerabilización de herencia cultural que se genera por la erosión en la transmisión oral generacional.

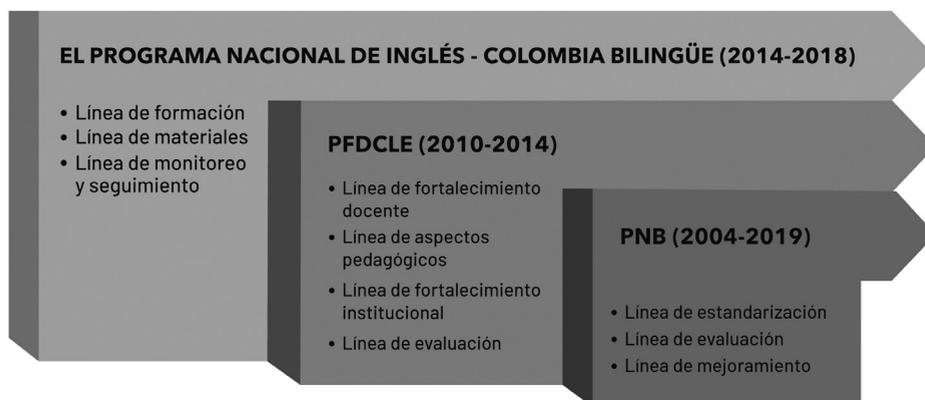
Con sorpresa se observa que en Colombia se promulga la protección de las lenguas nativas, al haberse “adoptado una política lingüística cuyos ejes fundamentales son: los derechos de los hablantes y la protección y gestión de las lenguas nativas” (Ministerio de Cultura, 2013, p. 6), como se consagró en la Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas; lamentablemente la situación de las poblaciones indígenas no refleja dicha iniciati-

va. Por ejemplo, en Vaupés un departamento olvidado en el territorio nacional, que la mayoría de los habitantes del resto del país tendrían cierto nivel de dificultad para reconocerlo en el mapa, alrededor del 90% de la población es indígena y se han reconocido ya más de 17 lenguas nativas considerándose ésta como una de las regiones con mayor número de lenguas a nivel mundial. Según un estudio realizado por Rojas & Avendaño (2018), los niños del Vaupés reciben su educación en una lengua diferente a la materna ya que la lengua empleada en la escuela es el español, no pudiéndose clasificar como una educación bilingüe; se observa igualmente la falta de material didáctico para la enseñanza en su lengua nativa y de un plan de estudios que responda a las necesidades de la comunidad educativa de esta región.

Años después de la proclamación de la constitución de 1991, aún sin haberse consolidado una educación bilingüe para las minorías indígenas en Colombia, en el año 1994 mediante la Ley 115, Ley General de Educación, se introduce formalmente la enseñanza de una lengua extranjera desde el ciclo de básica primaria, siendo el inglés el idioma escogido para dicho proceso de instrucción; se establece como necesaria “la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera”(Ley 115, 1994). Una de las principales críticas que presentan García y García (2012) en su texto, se centra en la comprensión del bilingüismo como el alcance de un nivel de competencia de la lengua extranjera desconociendo el aspecto social que se requiere para el verdadero desarrollo de este. Es decir, la segunda lengua (L2) no cuenta con presencia social en nuestro país ni hace parte de la cotidianidad de la sociedad colombiana. Contrasta así, con lo señalado en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB que establece a la lengua, la comunicación y la cultura como sus pilares fundamentales). Más adelante en el año 2006 se adoptan y socializan los estándares en la lengua extranjera (inglés) y se alinean las pruebas de estado: Prueba Icfes y la Prueba ECAES del momento, hoy conocida como Saber Pro.

Figura 2. Programa Colombia Bilingüe.

El Programa Colombia Bilingüe



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2016.

Para el año 2010 y hasta el 2014 se implementó, desde el Ministerio de Educación, el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras -PFDCLE- y su foco central se radicó en cuatro ejes que comprendieron primero, la formación y acompañamiento a docentes, los aspectos pedagógicos, la evaluación y seguimiento; y finalmente gestión para el fortalecimiento institucional. Se introduce y formaliza material pedagógico para varios niveles educativos, que incluyeron My ABC English Kit, English, Please! y el programa English for Colombia; ninguno de ellos fue diseñado o traducido a lenguas nativas minoritarias en el país. Desafortunadamente, las metas establecidas y las expectativas para el alcance de estas competencias fueron demasiado elevadas, donde no se refleja la realidad, ni el contexto nacional. Frente al tema, González, Ramírez y Salazar (2018) argumentaron que es determinante reflexionar acerca de la incidencia de este tipo de políticas, especialmente en el marco de la formación docente.

Consecuentemente, al realizar la primera evaluación de impacto de las estrategias, se evidenció que los resultados obtenidos frente a la implementación del plan del Ministerio de Educación Nacional durante los años 2010 al 2014 que se pensaba favorecería el mejoramiento de los niveles de inglés, por el contrario careció de la escala y sostenibilidad requeridas para tener un impacto real y a largo plazo. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Para el año 2014, el Ministerio de Educación dirige su atención a la identificación del panorama docente en lengua extranjera a nivel nacional, que fue realizada mediante el programa Teach Challenge; consistió en un estudio diseñado para caracterizar a los docentes de inglés del país desde una perspectiva cuantitativa, insumo necesario para el diseño de una nueva estrategia enfocada en la formación de profesores del idioma inglés en el país. Este estudio arroja que alrededor del 20% de los docentes encuestados manifiesta desconocer el modelo pedagógico aplicado, demostrando así la necesidad de sugerir un currículo para el área y un insumo base para el lanzamiento del Programa Nacional de Inglés - Colombia Bilingüe 2014-2018. Con la mirada fija ahora en el docente como eje fundamental en el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, el nuevo PNB 2014- 2018 busca “Docentes con niveles de inglés adecuado, y mejores prácticas del aula, planes de estudio pertinentes, modelo pedagógico, inglés fuera del aula, infraestructura tecnológica, cultura de desempeño e integración y sinergia de iniciativas institucionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2016) además de la implementación del modelo pedagógico llamado English, Please!. Giraldo (2017) menciona que la formación docente es uno de los temas centrales para el cambio educativo y las transformaciones profundas de la sociedad donde se hace necesario un replanteamiento de las funciones que se requieren de los profesores para lograr los fines de la educación.

En respuesta a los resultados desalentadores obtenidos, Sánchez-Jabba (2013) explica que se rediseña el Programa Nacional de Inglés 2015-2025, con unas metas no menos ambiciosas, estableciendo ahora que, para el 2025, el 50% de los estudiantes alcanzarán el nivel B1 y que con las horas establecidas en el mismo plan, un estudiante del sector oficial puede llegar de un nivel A0 a B1 al terminar sus estudios de educación media; esto, con una intensidad horaria de tres horas de clase por semana, al mismo tiempo que se hace una vaga comparación de modelos que, según el Ministerio de Educación Nacional, cuentan con características similares y que se entiende fueron efectivos en países como Alemania, Noruega y Chile. Es una prioridad en la educación colombiana lograr un nivel óptimo en el inglés para un buen desempeño en sus diferentes áreas de ocupación (González, 2015). Por otro lado, González Valencia, Cano Moya, Salamanca Alarcón & Caicedo Bahamonde (2020) argumentaron que al fortalecer el inglés como lengua extranjera la sociedad desarrollara una dinámica global de tipo social, académico, cultural, político y económico.

Retomando el desbalance que se genera frente a la inclinación de esfuerzos por el aprendizaje de una lengua extranjera, se examina la situación de las len-

guas minoritarias con respecto al inglés; esta última se posiciona con mayor estatus y reputación gracias al prestigio que se le asigna como lengua internacional o lengua franca que conduce al desarrollo de un bilingüismo de élite de carácter excluyente, pues sólo las clases sociales de mayor poder adquisitivo acceden a una educación bilingüe internacional, mientras que, para los demás miembros de la sociedad, la apuesta gubernamental es una educación bilingüe llamada etnoeducación que cuenta con limitantes de tiempo y personal capacitado en lenguas minoritarias en las áreas geográficas en las que se requiere su presencia, sin el diseño y la publicación de textos ni material de enseñanza adecuados, e incluso con limitantes de tipo presupuestal.

Adicionalmente, existe una estrecha relación entre las políticas públicas sobre bilingüismo y la formación de los docentes de lengua extranjera. Al respecto, Fandiño-Parra (2017), en su artículo titulado: Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas, expone los procesos de formación docente a partir de planteamientos teóricos que configuran dicho concepto. Es así como, un docente de lenguas no solo debe saber integrar el conocimiento disciplinar en su planeación y ejecución en su quehacer pedagógico a fin de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes (Martínez, 2006). Esto implica que, el docente de lenguas recurra a la reflexión de su práctica y a ser agente activo y crítico del proceso de enseñanza para ser capaz de transformar la realidad de su contexto (Martínez, 2011). Frente a la formación de los docentes, Fandiño-Parra (2017), plantea que esta ha sido orientada desde cinco perspectivas: clásica, flexible, práctica, expandida y compleja. La primera articula el saber con la experiencia, la segunda se enfoca en la práctica y el contexto, la tercera se fundamenta en el conocimiento pragmático y reflexivo de su quehacer docente, la perspectiva expandida conjuga la teoría y la práctica y la perspectiva compleja se propone el desarrollo de competencias que permitan resolver problemas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Dichas perspectivas se ponen de manifiesto a través de modelos o enfoques para la formación de los docentes: el modelo disciplinar, el modelo tecnológico, el modelo fenomenológico y el modelo práctico-crítico. En cuanto a las políticas públicas sobre la formación de los docentes es posible afirmar que, siguiendo a Bautista (2009), la preocupación por esta problemática se ha enfocado principalmente en la evaluación del desempeño de los maestros. Prueba de ello es el Nuevo Estatuto Docente, aprobado mediante el Decreto 1278 de 2002, en el cual incluso profesionales de otras disciplinas pueden acceder y mantenerse en cargos de docencia si cuentan con buenos resultados en su evaluación de desempeño. Esta realidad, ubica la formación de los docentes como un campo poco fértil, dadas las condiciones en las cuales los

licenciados son desplazados por profesionales de otras disciplinas. Más aún, hasta hace unas décadas, solo se requería tener conocimientos en la lengua extranjera para enseñarla.

Retomando los planteamientos de Fandiño-Parra (2017), la formación de los docentes de lenguas debe estar encaminada al empoderamiento de su labor y la creación de nuevas propuestas pedagógicas que den respuesta a las necesidades actuales de los estudiantes y a las realidades contextuales. Esta propuesta se relaciona directamente con lo expuesto por Ramos (2019) en su artículo titulado: Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera (LE) en Colombia. A través de una investigación histórica de carácter interpretativo, la autora analizó el concepto de formación de los profesores de LE en el país encontrando que, dicho concepto, se asocia a una visión instrumentalista del proceso, al considerar que la formación se restringe al entrenamiento, la capacitación y el perfeccionamiento de habilidades para el desempeño de la labor docente, gracias a la influencia de agencias u organizaciones internacionales que han tenido estrecha relación con los entes gubernamentales encargados de diseñar e implementar las políticas públicas sobre bilingüismo en nuestro país. Es posible afirmar que, desde la década de los años ochenta, la formación de los docentes de lenguas en Colombia se centró en la realización de cursos de corta duración o talleres de entrenamiento orientados por expertos para el desarrollo de aspectos metodológicos para la enseñanza efectiva de la lengua. Esta visión limitada de la formación devela limitantes de la enseñanza de lenguas, al concebirla como una actividad atomizada y tecnicista que no permite la reflexión del sujeto que enseña (Ramos, 2019). Años más tarde, con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la formación de los docentes se define en términos de capacitación y profesionalización como formas de cualificación a nivel de formación inicial y permanente. Sólo mediante la creación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), se establece una política pública sobre la formación de los docentes, entendida esta como un proceso continuo, permanente e integral que se aleja del entrenamiento, la capacitación o la actualización de conocimientos sobre la enseñanza (Ramos, 2019). En la misma línea, González, Villota y Ramos (2018) consideran que la formación de los docentes debe materializarse a través de un conjunto de experiencias de tipo académico, profesional y de vida que transformen a los sujetos involucrados en el acto educativo. Lo anterior permite afirmar que, la formación de los docentes de lenguas extranjeras en el país ha estado marcada por concepciones reduccionistas cuyo objetivo se centra en la mera técnica y mecánica del enseñar.

Análisis del tipo de bilingüismo que se propone en Colombia

Desde 2004, el Ministerio de Educación Nacional ha considerado el bilingüismo como una apuesta estratégica para alcanzar la competitividad, considerando este fenómeno desde diversas perspectivas: la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los colegios del sector público, la adquisición de una segunda lengua (inglés) en colegios bilingües y la enseñanza del español como segunda lengua a comunidades minoritarias a través de la etnoeducación. A pesar de ello, no existe claridad frente al tipo de bilingüismo que se quiere adoptar en Colombia.

En este apartado, se presentarán algunos estudios que muestran los desaciertos y dificultades encontrados en el proceso de implementación de propuestas curriculares bilingües en diversos contextos.

Como primer ejemplo, la investigación realizada por Correa y González (2016) titulada *English in Public Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies*, presenta una revisión crítica de los programas nacionales de bilingüismo que ha diseñado el Ministerio de Educación Nacional desde 2004, tratados al inicio de este artículo, y establece algunas recomendaciones para la formulación e implementación de políticas lingüísticas educativas en el país. Metodológicamente, el estudio analizó el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, el Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025 y Colombia Bilingüe 2014-2018. Como resultado del análisis del primer Programa Nacional de Bilingüismo, las autoras resaltan la inclusión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), la Guía 22 y los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, y el establecimiento de pruebas estandarizadas: Pruebas Saber. Adicionalmente, la política pública estableció la enseñanza del inglés en los ciclos de básica-primaria, básica-secundaria y media, por recomendación del Consejo Británico (es importante resaltar que, este organismo internacional ha sido un aliado estratégico del Ministerio de Educación Nacional en materia de bilingüismo). En cuanto al Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, se propuso realizar un diagnóstico y mejoramiento del nivel de competencia comunicativa de los profesores para que logren avanzar al nivel B2 y los estudiantes de los grados 9° a 11° un nivel de B1 de acuer-

do con el MCERL. Esta política pública generó un aumento en el número de horas dedicadas a la enseñanza del inglés en las instituciones públicas pasando de una (1) a tres (3) horas semanales en el ciclo de básica primaria, extendiendo la jornada de estudio de seis (6) a ocho (8) horas diarias. Otro aspecto fundamental de este programa fue la implementación de los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Al respecto, se incorporaron nuevas demandas como la certificación internacional de suficiencia de lengua de los licenciados y una problemática sin resolver sobre la enseñanza del inglés en la básica-primaria a cargo de docentes que no cuentan ni con la suficiencia en el idioma ni la formación en didáctica de las lenguas para su enseñanza. Por su parte, el programa Colombia Bilingüe 2014-2018, mostró la ineficiencia de los programas anteriores y propuso alcanzar mejores resultados con la meta de aumentar el número de estudiantes que alcanzan B1 al finalizar sus estudios de secundaria (para el 2018 se esperaba alcanzar un 8% de estudiantes a nivel nacional que lograra dicho nivel). Una estrategia que se implementó para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a nivel nacional fue la creación del programa de instructores nativos a través de la compañía Heart for Change. Este programa se enfocó en complementar la enseñanza de la lengua con clubes de conversación para estudiantes y docentes de secundaria, dejando por fuera a los estudiantes y profesores de la básica primaria. Finalmente, la política pública denominada Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025, que aún se encuentra vigente, presenta grandes desafíos en términos de los niveles que se espera alcanzar en los próximos años: el 50% de los estudiantes que finalicen grado 11 deben demostrar un nivel B1 en inglés y el 85% de los profesores del sector oficial que enseñan esta lengua deben certificar un nivel B2.

Las críticas y conclusiones que se presentan en esta investigación frente a las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia, se centran principalmente en el concepto y existencia del bilingüismo en el país frente al desconocimiento de la presencia del bilingüismo no desde la dicotomía español/inglés, sino frente a las lenguas minoritarias y mayoritarias que tienen presencia en el contexto colombiano; la falta de docentes con suficiente formación para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; la desarticulación y la discontinuidad de los procesos de desarrollo profesional de los docentes y aspectos relacionados con la cobertura del servicio educativo, el tiempo de instrucción dedicado a la lengua y la escasez de materiales y recursos físicos y tecnológicos. Es evidente que los diferentes factores que se plantean en esta investigación son determinantes para el establecimiento de políticas públicas de bilingüismo que favorezcan y pro-

muevan de manera decidida este proceso. El Ministerio de Educación Nacional se ha centrado en el diseño de políticas públicas que en principio buscan alcanzar un tipo de bilingüismo productivo pero que no se fundamenta en una comprensión de la realidad de la sociedad colombiana y por lo tanto no genera el impacto o resultado esperado.

De la misma manera, Alarcón (2007) expone la situación ya planteada sobre las lenguas indígenas en Colombia, las políticas públicas y la educación bilingüe de dichas comunidades. El autor explica que, desde la época de la conquista y la colonia, las lenguas indígenas han estado en situación de riesgo dadas las decisiones oficiales que prohibían su uso hacia el siglo XVIII. Dos siglos más tarde, se niega la existencia de estas lenguas y se inicia el proceso de extinción de las mismas, hecho que se agudizó con la evangelización de las comunidades indígenas, iniciada desde la llegada de los españoles, y su posterior expansión a través de la educación católica instaurada en el país. A pesar de esta situación, el autor muestra cómo algunas comunidades indígenas han preservado no solo su lengua, sino también su cultura, sus rituales, sus tradiciones y todo aquello que los identifica como habitantes de nuestro país.

Conclusiones

Al examinar las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera, es posible concluir que desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, se reconoce el carácter multilingüe y multicultural del país. Sin embargo, los programas y planes de bilingüismo que se han diseñado para promover este proceso, han estado enmarcados en concepciones erradas sobre qué es ser bilingüe y cuál es el tipo de bilingüismo que se quiere adoptar. Se ha planteado que, hay un total desconocimiento del bilingüismo entre las lenguas minoritarias y la lengua dominante (castellano) y un modelo de educación bilingüe desigual para la población colombiana. Es decir, se privilegia la educación bilingüe internacional y nacional para los estratos socioeconómicos alto y medio, un modelo de intensificación de inglés en instituciones de educación de rango medio y bajo y la etnoeducación para las minorías. Así, se estratifica el bilingüismo a partir de los recursos económicos con los que se cuenta para acceder a ello.

En cuanto a las políticas públicas sobre bilingüismo, se ha evidenciado un sinnúmero de desaciertos frente a la conceptualización del proceso. Ante todo, la implementación de un modelo educativo bilingüe de carácter precoz

para el sector oficial en el ciclo de básica primaria, bajo la responsabilidad de docentes cuya formación en lenguas extranjeras es escasa o nula. Lo anterior, impide el aprovechamiento de las capacidades de los estudiantes en sus primeros años de vida y la plasticidad de su cerebro para la adquisición de una segunda lengua. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional se ha visto obligado a replantear las metas y estrategias propuestas desde 2004 debido a los pobres resultados alcanzados en dichos proyectos.

Por otra parte, la formación de los docentes de lenguas extranjeras también se considera un aspecto de alta importancia para el logro de los objetivos propuestos en materia de bilingüismo en Colombia. La formación debe ser comprendida más allá del desarrollo de habilidades para la enseñanza; ella debe ser fundamentada en la experiencia del sujeto, el conocimiento de su disciplina y la reflexión sobre su quehacer pedagógico. Un programa de formación de docentes de lenguas extranjeras debe trascender los límites de la capacitación y del entrenamiento.

Finalmente, una política pública sobre bilingüismo en el país debe sobrepasar la visión del dominio de una lengua con fines mercantilistas y centrados únicamente en una lengua dominante o lengua internacional. La meta del bilingüismo en Colombia debe consistir en la coexistencia de las lenguas existentes en el territorio colombiano (lengua dominante, lenguas minoritarias, lenguas extranjeras). Además, de la apertura a otras lenguas extranjeras que verdaderamente permitan a los colombianos llegar a ser ciudadanos globales.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. GIST. 24-38. Banco de la República. (2013). Documentos de trabajo sobre economía regional: Bilingüismo en Colombia. Disponible en: https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzeas/pdf/dtser_191.pdf
- Bautista, M. (2009), "La profesionalización docente en Colombia", en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 32, núm. 2, pp. 111-131. <http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

- Correa, D., González, A. (2016). English in Public Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 83. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 122-143. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200122&lng=es&tlng=es
- García León, J. y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: Tensiones entre política para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, Tomo XLVII, 2: 47-70.
- Giraldo García, L. K. (2017). Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros. En: Cano Quintero, M. C (ed. Científicas). El prisma de la formación docente en Colombia (pp. 155-168). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de cali. Recuperado en: <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/919>
- González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*. 17(1), 53-66. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/651/693>
- González, H., Ramírez, A., and Salazar, P. (2018). *Las TIC en el mejoramiento de las competencias en lengua extranjera de los profesores de inglés*. Cali: Editorial USC. ISBN: 978-958-5522-54-1 e-ISBN 978-958-5522-55-8 Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/383/1/Libro>
- González, H, Villota, J y Ramos, L. The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. *English Language Teaching*; Vol. 11, No. 4; 2018, pp. 101-106. DOI:10.5539/elt.v11n4p101
- González Valencia, H.; Cano Moya, J. L.; Salamanca Alarcón, M. & Caicedo Bahamonde, V. (2020). "Read it to me" Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. Científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 27-46). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Recuperado en: <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/view/93/122/1811-1>

- Gröll, I. (2009). Las lenguas amerindias y criollas en Colombia. Desarrollos políticos lingüísticos en el marco de la Constitución Política de 1991. En Daniel Aguirre (comp.). *Las lenguas autóctonas en Colombia. Consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*, pp. 13-116. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 61, 1-2, 103-124.
- Martínez, M. G. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. en A. Marín, A. Peña y A. Pérez (eds.), *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas*. México: Universidad de Quintana Roo, 174-188.
- Ministerio de Cultura. (2013). Diversidad lingüística en Colombia: Muchas voces, resistencia cultural y agenda de nación. Disponible en: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Dossier%20Representaci%C3%B3n%20Colombia%20Smithsonian%20Folklife%20Festival.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310251_archivo_pdf_anexos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia Bilingüe 2014-2018. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235141.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ramos Acosta L. Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *bol.redipe* [Internet]. 1 de julio de 2019 [citado 8 de noviembre de 2020]; 8(7):61-72. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/777>

Rojas, R.N. & Avendaño, M. (2018). Multilingüismo y exogamia en la etnia tucana del Vaupés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 37-5.