

Capítulo 31

Revisión Sistemática Exploratoria frente al Impacto del Programa de Bilingüismo en la formación inicial de maestros en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores en Colombia

Maricel Restrepo Nasayó⁹¹

Universidad del Quindío

Resumen

Es fundamental que el término “Bilingüismo” se haga visible en la formación inicial de maestros de las Escuelas Normales Superiores, desde su proceso pedagógico, donde existe la necesidad de mejorar la formación docente para el bilingüismo. Por lo anterior, el presente documento se fundamenta desde unos apartados metodológicos configurados a partir de una revisión sistemática exploratoria (Manchado et al., 2009)⁹² teniendo como resultado 3 categorías emergentes: Planes Nacionales de Bilingüismo (PNB), Formación inicial de maestros, Formación para el Bilingüismo en las Escuelas Normales Superiores (ENS).

Esta revisión sistemática tuvo como pregunta de revisión: ¿Cuál ha sido el impacto de los programas de Bilingüismo y qué reflexiones y aportes plasman los autores en torno a la formación inicial de maestros para el bilingüismo en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores?

Ante esta pregunta, los autores advierten que se deben revisar las estrategias de implementación de los PNB y plantear políticas de calidad para que lleguen a programas

⁹¹Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, en la línea de Bilingüismo. Docente de la Normal Superior del Quindío. Email: maricel.restrepon@uq.virtual.edu.co Código Orcid:0000-0001-9675-6002

⁹² Allí se postula como objetivo “describir qué investigaciones se han realizado en una determinada área del conocimiento pudiéndose tener en cuenta distintos tipos de estudio, intervenciones y medidas de impacto realizadas” (2009: 16).

viables, realizables y ejecutables que apuesten no solo a las competencias comunicativas, sino interculturales y multilingües.

En cuanto a la formación de docentes de inglés desde básica primaria, los autores manifiestan que los actuales docentes de primaria no cuentan con el perfil adecuado y reiteran el gran reto de los docentes de primaria para el logro no solo de los PNB, sino del desarrollo de una política lingüística clara y eficiente en Colombia. Además de ello se advierte la escasez de profesores cualificados. (Cárdenas y Miranda ,2014; Fandiño et al.,2013, y Correa y González,2016).

Se puede concluir que existe un vacío en las políticas y lineamientos planteados por el MEN a partir de los PNB con relación a la formación inicial de maestros en las ENS quienes tienen la tarea de entregar a la sociedad un alto porcentaje de docentes de básica primaria, por tal razón, se propone intervenir los currículos de las ENS (Miranda, 2014) a través de una política lingüística (Johnson,2013), que tenga en cuenta para su formulación los maestros de maestros quienes son agentes primarios en la ejecución de éstas.

Palabras clave: Política lingüística, Bilingüismo, Formación inicial de maestros.

Abstract

It is essential that the term "Bilingualism" becomes visible in the initial training of teachers of the Higher Normal Schools, from its pedagogical process, where there is a need to improve teacher training for bilingualism. Therefore, this document is based on methodological sections configured from an exploratory systematic review (Manchado et al., 2009) resulting in 3 emerging categories: National Bilingualism Plans (PNB, in Spanish), Initial teacher training, Training for Bilingualism in Higher Normal Schools (ENS, in Spanish). ⁹³

⁹³ There it is postulated as objective "to describe what research has been carried out in a certain area of knowledge being able to take into account different types of studies, interventions and impact measures carried out" (2009: 16).

This systematic review had as a review question: What has been the impact of the Bilingualism programs and what reflections and contributions do the authors reflect on the initial training of teachers for bilingualism in the Complementary Training Programs (PFC, in Spanish) of the Higher Normal Schools?

Faced with this question, the authors warn that the strategies for implementing BNP should be reviewed and quality policies should be proposed so that they reach viable, achievable and executable programs that bet not only on communicative skills, but also on intercultural and multilingual skills.

Regarding the training of English teachers from primary school, the authors state that current primary school teachers do not have the appropriate profile and reiterate the great challenge of primary school teachers for the achievement not only of PNB, but also of the development of a clear and efficient language policy in Colombia. In addition, there is a shortage of qualified teachers. (Cárdenas and Miranda, 2014; Fandiño et al., 2013, and Correa and González, 2016).

It can be concluded that there is a gap in the policies and guidelines proposed by the MEN from the BNP in relation to the initial training of teachers in the ENS who have the task of delivering to society a high percentage of primary school teachers, for this reason, it is proposed to intervene in the curricula of the ENS (Miranda, 2014) through a language policy (Johnson, 2013), which takes into account for its formulation the teachers of teachers who are primary agents in the execution of these.

Keywords: Language planning policy, bilingualism, initial training teachers.

Introducción

Son muchas las concepciones que existen alrededor del término de bilingüismo: desde lo social, lo político, lo educativo, lo económico, lo cultural, entre otros. Al no existir un concepto único o una mirada exclusiva de bilingüismo, es necesario contar con una comprensión holística que tenga presente además de asuntos lingüísticos y

comunicativos, aspectos psicológicos, sociales y culturales, donde en los procesos “bilingües” de formación docente y estudiantil trascienden discusiones exclusivamente metodológicas, teniendo en cuenta dimensiones y factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales, multi y plurilingües y de formación integrada (Bermúdez & Fandiño, 2012).

Es por esto, que el bilingüismo es hoy un tema de investigación académica y debate público por las connotaciones en la globalización, la economía, la migración y la comunicación, al ser el lenguaje visualizado como práctica social y como un conjunto de recursos que circulan de manera desigual en las redes sociales y espacios discursivos y cuyo significado y valor se construyen socialmente en condiciones históricamente específicas (Heller, 2007). No obstante, en el campo educativo, el concepto de bilingüismo se ha llevado más hacia el logro de competencias de acuerdo al marco común europeo a nivel nacional e internacional. De esta manera se entra a evaluar el proceso bilingüe de acuerdo a unos parámetros ya establecidos, independiente de aquella construcción colectiva e histórica.

Con lo anterior, se debe entonces entrar a mirar cuál es la concepción de Bilingüismo y las políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), de manera que se vislumbre algunas de las causas, no solo de los bajos resultados en las pruebas saber 11 (ICFES, 2020), sino también de las competencias interculturales y multilingües logradas por los estudiantes y desarrolladas en los procesos de formación docente. Lo planteado, es debido a que a pesar de las diferentes versiones del plan nacional de bilingüismo (Ministerio de Educación, 2004; 2010; 2014; 2015; 2016; 2018) donde incluyen algunas políticas educativas, además de las políticas públicas referentes al tema (Constitución Política De Colombia 1991, n.d.) (Ley 115 de 1994 - EVA - Función Pública, n.d.) y (Senado de la República, 2013) y desarrolladas a través de los años a partir de estrategias ejecutadas en las instituciones públicas, como: capacitación docente, estrategias en cuanto a la didáctica, interventorías realizadas a estas estrategias propuestas en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), entre otras acciones

por parte del Ministerio de Educación Nacional, las investigaciones de estos procesos no han evidenciado un impacto positivo de acuerdo a sus objetivos y metas planteadas.

No obstante, más allá de la intervención del PNB tratando de mejorar la actual situación de la enseñanza del inglés y del fomento para el Bilingüismo en educación básica y media, está de fondo el cómo se han y se están formando los futuros docentes, quienes son los que pondrán en práctica las estrategias planteadas por el MEN. Lo primero que hay que aclarar es que, para el PNB, las estrategias refieren a la enseñanza del inglés en básica primaria y bachillerato, no a la formación para el bilingüismo ni el multilingüismo; lo segundo es que, para el MEN, solo los docentes de bachillerato que enseñen inglés deben cumplir con un perfil en cuanto al conocimiento de la lengua, mientras que los docentes de básica primaria no tienen como requisito este saber para poder ejercer en este ciclo (Resolución 15683 Agosto 1, 2016).

Desde este sentido, se empieza a vislumbrar la problemática existente en la formación para el bilingüismo o multilingüismo, puesto que sólo a partir de grado sexto se tiene los profesionales con el conocimiento de lengua para impulsar y fomentar estos campos. De esta manera, se tendría que pensar que están haciendo los formadores de maestros desde todos los niveles.

Caso concreto, son las dos instituciones encargadas de formar estos docentes de básica primaria y bachillerato, así que son ellas las que podrían hacer un cambio y giro: primero, desde la posición donde el bilingüismo refiere solo a la enseñanza del inglés y segundo, donde se pueda llegar a una formación para el multilingüismo en básica primaria y media.

Uno de estas instituciones de formación de maestros son las Escuelas Normales Superiores las cuales tienen como naturaleza el prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural, mediante el programa de formación complementaria. Haciendo este proceso, los normalistas superiores logran ser profesionales de la educación, según lo



dispuesto en el artículo 3 del Decreto Ley 1278 de 2002, y atendiendo a lo consagrado en el artículo 10 ídem, el normalista superior puede ejercer el cargo de director de educación preescolar y básica primaria rural, previo cumplimiento de la experiencia profesional requerida (Decreto 1236 de 2020, 2020).

Por ende, resulta importante profundizar en cómo está siendo la formación para el bilingüismo/ multilingüismo en las Escuelas Normales Superiores, de manera que se evidencie sus concepciones, sus políticas y sus prácticas que involucran su didáctica, enfocadas desde el cómo enseñar y en cómo formar los futuros formadores para el Bilingüismo o multilingüismo en preescolar y básica primaria.

Es por esto que el presente documento se despliega a partir de un estado del arte, iniciando con algunos antecedentes investigativos de una evaluación al programa Nacional de Bilingüismo en Colombia, a través de una revisión sistemática exploratoria propuesta por Manchado *et al.* (2009) y terminando con algunas recomendaciones que los investigadores proponen y que abre el camino a hacer un recorrido por la relación docente, sus procesos de formación y las políticas propuestas para dicha formación, exponiendo unos referentes investigativos que abarcan la formación inicial docente y lo referente a las políticas establecidas para el bilingüismo, en especial en las Escuelas Normales Superiores.

Metodología

Como ejercicio metodológico se realizó una revisión sistemática exploratoria de acuerdo a los planteamientos de Manchado *et al.* (2009) postulando como objetivo “describir qué investigaciones se han realizado en una determinada área del conocimiento pudiéndose tener en cuenta distintos tipos de estudio, intervenciones y medidas de impacto realizada” (p. 16), además quien propone un protocolo, fases, procesamiento de variables y conclusiones que se realizan a partir de la siguiente pregunta de revisión: ¿Cuál ha sido el impacto de los programas de Bilingüismo y qué reflexiones y aportes plasman los autores en torno a la formación inicial de maestros para

el bilingüismo en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores?

Esta revisión sistemática se realizó teniendo en cuenta: algunos criterios de inclusión, donde se buscaron investigaciones que se hubieran realizado en básica primaria o secundaria, unas variables bibliométricas como: 1) Base de datos: Las fuentes de información utilizadas fueron: Science Direct, Google Scholar, Scopus, Dialnet, Scielo, con las siguientes palabras claves: "Bilingüismo en primaria" OR "Proyectos de bilingüismo en Colombia" y "Bilingüismo en Colombia" AND "primaria". 2) Año de publicación: los reportes de investigación publicados entre 2008 y 2021. Se toma como referencia el 2008, ya que para ese año han pasado 4 años de implementación del primer plan nacional de bilingüismo de manera oficial. 3) Idioma: su búsqueda se realizó en los idiomas: inglés y español, escritos e investigados en Colombia principalmente; 4) Tipo de publicación: que fueran publicaciones existentes como capítulos de libros, tesis de maestría o doctorado y artículos de libros.

De igual manera se presentaron unos criterios de exclusión, por lo cual se determinó, publicaciones de investigaciones realizadas solo en universidades o programas de formación de docentes de lenguas extranjeras, al no querer profundizar en políticas en la educación solo superior y enfocarnos en especial en las Escuelas Normales Superiores. Por esto, el otro criterio de exclusión, en cuanto a las investigaciones encontradas en las ENS, fueron investigaciones no realizadas en la básica y media de estas instituciones, sino solamente lo relacionado con los programas de formación complementaria (PFC), en especial aquellas investigaciones relacionadas con la política, lineamientos, metodología de la formación de maestros para el bilingüismo y no con relación a la didáctica del área de inglés que se enseña en los PFC.

Esta revisión sistemática exploratoria pretendió determinar unas variables de interés, en cuanto a: 1) referentes teóricos de base; 2) Reflexiones, aportes, recomendaciones para la continuidad del PNB; 3) Impacto del PNB y reconocer si el

estudio se realizó solo en primaria o bachillerato, o ambos y 4) metodología de la investigación, diseño, participantes, contexto y hallazgos.

Resultados parciales

En relación a los hallazgos encontrados, a continuación, se relacionan de manera cronológica, los más importantes de acuerdo a la pregunta de revisión, iniciando con la correspondiente al plan nacional de bilingüismo y primera categoría. En 2008, Sánchez y Obando, en su artículo de reflexión advierten que desde el inicio de la implementación del PNB, Colombia no estaba preparada para esto, por plantear un documento copiado de Europa y no pensado en y para las necesidades culturales y contextuales de los estudiantes y docentes del país, adicionalmente, invitaron a que antes de plantear este documento, se debía, además de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en Colombia, una revisión al currículo de primaria y bachiller como soporte de información, pues los autores manifiestan que no es suficiente con docentes con niveles de lengua extranjera C2, si se enfrentan a grupos superpoblados, pocas horas en la asignación académica, falta de recursos, entre otros. De igual manera, expresan que en Colombia las políticas son creadas de arriba hacia abajo donde solo pocas personas que no son necesariamente los docentes, saben que y por qué hacer en el aula. Por ello plantea que para lograr resultados positivos en la enseñanza de lenguas extranjeras se debe redireccionar la mirada del bilingüismo al multilingüismo.

En el mismo sentido de programa descontextualizado, se presenta un artículo apoyado por una revisión sistemática de los documentos de política y la literatura producidos localmente y en el extranjero (Usma Wilches, 2009), donde el autor argumenta que aunque el Programa Nacional Bilingüe y la reforma educativa y lingüística que lo acompaña implican oportunidades para algunos grupos e individuos, en su mayoría generan desigualdad, exclusión y estratificación con los nuevos discursos y prácticas que se están adoptando.

Es así como el autor expone que el PNB genera : la instrumentalización del idioma donde el inglés es el único protagonista en el Programa Nacional Bilingüe, excluyendo

las lenguas indígenas; la estratificación de grupos, idiomas y culturas, incluyendo, y excluyendo a estudiantes y profesores, clasificándolos según el centro educativo al que asisten y la puntuación que obtienen en una prueba estandarizada; y la estandarización y comercialización de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras donde se favorece la consolidación de un mercado lucrativo en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la certificación de idiomas en Colombia en el que quienes se benefician son, nuevamente, una minoría.

No obstante, ante la primera pregunta del impacto positivo, solo Arias Castilla & Angarita Trujillo (2010) a partir de su investigación docente de la línea didácticas del Lenguaje y Competencias Comunicativas, plantean que se han dado espacios fundamentales para el desarrollo de la educación bilingüe en Colombia, que busca mejorar el proceso de enseñanza, plantear políticas de calidad que direccionen las decisiones de todos aquellos que intervienen en las políticas y decisiones de administrativas educativas de las instituciones e invitan a los docentes bilingües y no bilingües a contribuir con este desarrollo a través de una formación continua y permanente en la lengua inglesa y otras lenguas, lo que seguramente contribuirá a avanzar en este proceso.

Sin embargo, manifiesta en acuerdo con los otros investigadores, que aún se deben dar espacios de reflexión, de deconstrucción, de construcción y de reconstrucción frente a las concepciones que existen respecto al bilingüismo y a la forma como se puede propiciar el desarrollo de éste, en aras de contribuir a la formación de personas y ciudadanos competentes, capaces de desenvolverse asertivamente en la cultura del mundo.

Como factor importante y no mencionado en las anteriores investigaciones Miranda y Echeverry (2011) analizan la gestión de los directivos de colegios privados en el desarrollo del PNB. Esta investigación descriptiva, con un enfoque mixto, que integró técnicas e instrumentos de los modelos cuantitativo y cualitativo que les permitiera tener una visión más completa e integrada de la gestión directiva, tuvo como propósito

identificar, qué acciones y estrategias estaban llevando a cabo los directivos docentes de 22 instituciones educativas privadas de Cali, pertenecientes a los estratos 1 a 4 y de tradición monolingüe, para implementar la política del PNB. Los autores concluyen que para la implementación del PNB es fundamental el rol del directivo, desde su liderazgo en la institución, la administración de los recursos, la asignación de tiempos y el apoyo a los profesores en los procesos de innovación curricular y formación pedagógica. Además, concluyen que hace falta liderar acciones por la comunidad educativa dirigidas a que reconozcan el nuevo papel de la lengua en la educación y que es necesario un apoyo más decidido de los entes gubernamentales para este sector.

Adicionando al rol del directivo, se debe pensar en las implicaciones y características del bilingüismo, los retos generales para el logro de las metas propuestas, pero en especial la concepción de bilingüismo para el MEN. Por ello, Bermúdez y Fandiño, (2012) a través de su artículo de investigación preliminar del estudio investigativo sobre bilingüismo en Colombia, presenta como objetivo hacer un acercamiento al concepto de bilingüismo, donde concluye que: se debe contar con una definición o comprensión holística o abarcante de bilingüismo, en la cual se tengan presente no sólo la perspectiva lingüística sino aspectos psicológicos, sociales y culturales. De igual manera, esta corta revisión de tendencias sobre bilingüismo indica la existencia de perspectivas teóricas que permiten no solo enriquecer la comprensión sobre qué es el bilingüismo sino replantear o mejorar su incorporación en el sistema educativo colombiano (p.119).

Como acto seguido y para dar respuesta a esta necesidad de indagar esos retos que enfrenta en PNB, Fandiño *et al.* (2013), presentan un artículo producto de la fase inicial de un proyecto investigativo sobre bilingüismo, con un análisis teórico, donde fueron utilizados principios de la investigación documental que diera respuesta al objetivo de analizar los pros y los contras del programa. Como resultado exponen que 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.

Es así, como los autores indican que 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 sólo comunicativa sino intercultural y multilingüe.

Además de lo expuesto, los autores consideran como uno de los retos fundamentales: las peculiaridades de la educación infantil bilingüe, donde después de una amplia revisión de los documentos sobre bilingüismo, no se encuentran precisiones o aproximaciones teóricas sobre la formación bilingüe en niños, pero lo más importante para esta investigación, es que a este punto no se encontraba un marco de referencia para docentes, directivas, padres de familia y comunidad, que explicara tanto los beneficios como los momentos en que se debe dar la formación bilingüe, más allá de la exigencia que los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras.

Pero estos retos y la posición de los directivos no se podrían entrar a cuestionar, si no se reconoce la visión de los actores educativos sobre el PNB. Por lo anterior, Correa y Usma (2013), presentan un artículo emergente de un proyecto de investigación, que buscó mostrar cómo las acciones del PNB se ajustan a un modelo burocrático de hacer política lingüística de forma rígida, ignorando la historia, sus actores y las condiciones cambiantes que se dan en el proceso, dejando de lado las opiniones y posturas de las personas que realmente ejecutan estas políticas como los maestros, así como, el uso de material descontextualizado y la falta de recursos suficientes para la implementación. Para esto, recomiendan una unificación entre los legisladores y los académicos de manera que se trabaje conjuntamente, pues reiteran que cuando se excluye algún actor de la política, esta no es beneficiosa.

A esto se añade que Cárdenas y Miranda (2014) concluyen después de su investigación realizada en la ciudad de Cali, con la participación de 56 instituciones que representaban las 22 comunas y a través de encuestas, entrevistas y un examen internacional, donde se dio cuenta de la gestión administrativa llevada a cabo por los directivos académicos y del nivel de inglés de los profesores, dentro de otros aspectos tendientes a definir el perfil de los docentes de inglés, que: existe una gestión de los recursos y del talento humano insuficiente para apoyar los procesos de implementación de la política educativa; además, los niveles de lengua de los profesores están, generalmente, por debajo de las metas del PNB. Adicionalmente, se registró una brecha entre la enseñanza privada y pública del inglés, que va en contravía con el espíritu de la política educativa (p.52). No obstante, las investigadoras manifiestan dentro de sus conclusiones que los maestros sienten la necesidad de continuar el desarrollo profesional y requieren mejores recursos.

De igual manera Mahecha (2015) argumenta que se debe revisar el PNB con relación a una semblanza teórica/ metodológica y una visión glotopolítica, que se debe crear una política lingüística con la propuesta de Tovar (1999) y Mejía (2006), y tener como punto de partida los siguientes interrogantes:

¿Cómo está constituida la realidad sociolingüística colombiana?; b) ¿Qué tipo de niveles de bilingüismo se presentan en Colombia?; c) ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para formular (i.e. diseñar) una política y una planificación lingüísticas (i.e. un espacio glotopolítico) acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha), que sean viables para el desarrollo multicultural de sociolingüística colombiana? (p. 86).

Con estos interrogantes y reflexiones expuestas se abre la necesidad de la formulación de una política lingüística acorde con la realidad sociolingüística de Colombia, y en el caso concreto de esta revisión, estaría enmarcada en las ENS.

Adicionalmente, Muñoz *et al.* (2015), presentan algo diferente a otras investigaciones y es que, en el aspecto de lineamientos curriculares, los docentes

argumentan que es de vital importancia conocer y seguir los lineamientos consignados en la Guía 22, Con el fin de realizar las programaciones anuales, semestrales, bimestrales y semanales de manera integral y garantizando el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. Pero se une al sentir de las investigaciones anteriores cuando manifiestan que:

Como resultados del estudio encontramos factores limitantes, que en su mayoría se refieren a la descontextualización del Programa, desde la generalización del planteamiento de sus objetivos, hasta la entrega de directrices claras que permitan a las instituciones y los docentes implementar el Programa para cumplir con los objetivos propuestos. También se evidencia un factor positivo de empoderamiento que hace referencia a la labor que la institución lleva a cabo en los procesos de evolución curricular a fin de cumplir la meta propuesta. es evidente que existe una brecha entre la situación educativa actual y la meta (p.23).

Agregando a lo anterior, Correa y González (2016) presentan entre otros aspectos, una mirada crítica a los diferentes programas mencionados anteriormente, concluyen que, después de 16 años de implementación, no se han logrado las metas establecidas y que, por el contrario, esta apuesta nacional ha traído diferentes retos para los docentes de primaria, los cuales no han podido ser solucionados por estos programas. Estos retos pueden ser divididos en dos categorías: profesionales y de trabajo.

En esencia, y según Castaño y Rivas (2020), el PNB no logró cumplir con las metas propuestas en sus objetivos. Este proyecto, cuyo propósito era el de ser desarrollado durante el periodo 2004 – 2019, fue finalizado en el año 2010, es decir nueve años antes de cumplirse su término. En respuesta a ello, se implementa el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), cuyo propósito era ser desarrollado entre el año 2010 y el 2014, para finalizar con el Programa Nacional de inglés.

No obstante, más allá de una evaluación al PNB, Ordoñez (2020) propone una formación para el bilingüismo donde exista una articulación curricular entre la lengua materna con la lengua extranjera que ayude aprovechar del contexto en beneficio de un bilingüismo y se abandone un poco esa noción de bilingüismo, donde el inglés es el único protagonista (Angarita y Arias, 2010; Sanchez y Obando, 2008; Fandiño, 2013; Miranda, 2014)

Finalmente, en esta revisión sistemática y para ahondar un poco en la apropiación de las políticas establecidas en el PNB, por parte de los docentes, se presenta un capítulo de libro, resultado de un proceso investigativo realizado en una institución focalizada por el MEN. Miranda (2021), se detuvo a indagar cómo los docentes han interpretado y apropiado el PNB en dos grupos de una institución pública de Cali, a partir de dos preguntas de investigación:

1. What teaching practices does the English teacher implement in a targeted public school?

2. What do these routines indicate in terms of adoption, adaptation, or rejection of the educational language policy (NBP)? (p.75)

Para dar respuesta a estas preguntas, la investigadora empleó métodos etnográficos y analíticos del discurso, haciendo uso de entrevistas, observación y revisión documental. Como conclusión de una de las preguntas referentes al enfoque de esta revisión documental, se reitera la necesidad de considerar las estructuras curriculares en la formulación de políticas lingüísticas, teniendo en cuenta los contextos de enseñanza y el rol del docente en esta creación, interpretación y apropiación (Johson, 2013), siendo ellos los que realmente pueden generar cambios positivos en las escuelas.

De esta manera y ante la primera pregunta, con relación al impacto del PNB, de 15 investigaciones, solo una plantea un tipo de impacto positivo, Angarita y Arias (2010), y a partir de allí, se despliegan cuatro sub categorías que indican el poco impacto del PNB en las instituciones educativas de Colombia.

La primera subcategoría, los investigadores Sánchez y Obando, (2008); Usma, (2009); Fandiño et al., (2013); Cárdenas y Miranda, (2014); Mahecha (2015); y Bonilla y Tejada, (2016) y Miranda (2021) advierten que se deben revisar las estrategias de implementación de los PNB y plantear políticas de calidad para que lleguen a programas viables, realizables y ejecutables, con metas claras que permitan trascender la instrumentalización, la estandarización y marketización de las lenguas extranjeras, que apueste no solo a las competencias comunicativas sino interculturales y multilingües. Tal como lo estipula Tovar (1999) y Mejía (2000), citado en (Mahecha, 2015), partiendo de la realidad sociolingüística colombiana.

Adicional a estos autores y como segunda subcategoría, Correa y Usma, (2013); Muñoz Oyola *et al.* (2015); y Castaño y Rivas (2020) presentan el PNB como un programa descontextualizado, al no ser construido para el entorno colombiano, por tal razón, establecen que no se han podido cumplir las metas, ni plantear una política clara y evidenciable.

No obstante, y como tercera subcategoría Miranda y Echeverry (2011), resaltan la importancia del rol del directivo docente en los procesos anteriormente mencionados, a partir de su liderazgo, la administración de los recursos, la asignación de tiempos y el apoyo a los docentes, fundamentales para el desarrollo del PNB.

Y como última subcategoría, se establece que para un impacto positivo, se debe entrar a indagar en el rol de docentes de primaria, que en la actualidad muestra lo lejos que está la realidad de las aulas, con relación a los estándares establecidos para primaria, docentes que no cuentan con formación idónea, programas que no tiene seguimiento y acompañamiento y la discontinuidad de los procesos de capacitación para estos docentes, tampoco ha permitido ver avances en las estrategias planteadas por el PNB para estos docentes. (Cárdenas, 2006; Fandiño, 2012), Fandiño *et al.*, 2013; Cárdenas y Miranda, 2014 y Correa y González, 2016).

Adicionalmente, esta revisión y en especial el trabajo realizado por Cisneros y Mahecha (2020) reiteran la necesidad de involucrar los estudios glotopolíticos en



Colombia en la formación universitaria y en las actividades de la política nacional de bilingüismo, con el fin de formular políticas lingüísticas acordes con la realidad sociolingüística de Colombia, teniendo en cuenta lo planteado por Mahecha (2015), Tovar (1999, citadas en Mahecha 2015) y Rico (1998) y teniendo como base los siguientes interrogantes:

¿Cómo está constituida la realidad sociolingüística colombiana?

¿Qué tipo de niveles de bilingüismo se presentan en Colombia?

¿Qué elementos se deben tener en cuenta para formular (i.e. diseñar) una política y una planificación lingüísticas (i.e. un espacio glotopolítico) acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha), que sean viables para el desarrollo multicultural de sociolingüística colombiana?

¿Cómo planea Colombia Bilingüe articularse con la agenda actual de profesores de inglés en servicio y en formación para todos los niveles, especialmente con programas de licenciatura que otros consideran idiomas extranjeros además del inglés?

Dentro de estos interrogantes, resalta una situación que las investigaciones han marcado como una de las causales del poco impacto de los Programas Nacionales de Bilingüismo y es la formación de docentes en el campo de inglés o lenguas extranjeras y el perfil de estos desde básica primaria, tomada como segunda categoría de esta revisión sistemática. Lo anterior, por ser los docentes los que ponen en práctica las diferentes proyecciones o bien llamadas políticas al interior de las aulas.

Dando respuesta a algunos de estos interrogantes, se presentan antecedentes investigativos propios de lo que se plantea en la formación de los docentes. Cárdenas y Miranda (2014) exponen a través de su investigación, que quienes están enseñando inglés en la educación primaria no tienen formación universitaria en programas de lenguas y los requerimientos para enseñar en básica primaria son: tener título de Normalista Superior o licenciado en cualquiera de las áreas. Además, estipulan que

menos de la mitad de las instituciones intervenidas conocen el nivel de lengua de sus docentes, a través de los resultados de pruebas estandarizadas.

En este sentido, Cárdenas (2006), Fandiño (2012); Fandiño *et al.* (2013); Cárdenas y Miranda (2014), y Correa y González (2016) llegan a un punto en común que ponen en manifiesto la escasez de profesores cualificados y la invitación que Angarita y Arias (2010) hacen para que los docentes evalúen su nivel de lengua, establezcan cómo pueden mejorarlo, evalúen sus prácticas pedagógicas a la luz de las nuevas metodologías. En estas investigaciones se destacan las dificultades que los docentes de primaria enfrentan desde su formación inicial hasta su desempeño en el ejercicio como docentes.

De manera semejante, Granados (2018) evidencia que existen seis tensiones discursivas que derivan los criterios propuestos para la formación inicial de docentes con base en la interculturalidad crítica: ser instructor o educador, la preferencia por un hablante nativo o uno no-nativo, la imagen deficitaria de los maestros de lenguas extranjeras en oposición a un maestro ideal, los fines instrumentales o cognitivos e interculturales para aprender inglés, el énfasis en el conocimiento disciplinar o en una integralidad de conocimientos y la división o la integración entre teoría y práctica.

Sin embargo, en esta revisión sistemática en el proceso de formación docente, se encuentra un vacío en la inclusión de las Escuelas Normales Superiores, pues solo una de estas investigaciones reconoce a la ENS como formadora de maestros y las otras investigaciones hablan desde la formación de licenciados en lenguas extranjeras. Es así, como Miranda (2014) plantea que es indispensable pensar en la formación inicial de docentes en la cual se propone intervenir los currículos de las ENS y se tiene el compromiso de formar de una manera idónea los normalistas, para que los esfuerzos no se conviertan solo en actividades sin continuidad, seguimiento y acompañamiento (Muñoz *et al.*, 2015), sino que se reflejen como políticas claras en la formación docente. Por lo anterior, es fundamental reconocer, analizar y evaluar las políticas lingüísticas establecidas para la formación inicial docente no solo en una de las instituciones

formadoras como son las universidades, sino desde ambas instituciones: Escuelas Normales Superiores y Universidades.

A partir del vacío encontrado y última categoría emergente, se realizó la búsqueda sistemática, para reconocer lo planteado y realizado en políticas lingüísticas para la formación de maestros en las ENS, con relación al bilingüismo. En este proceso, se encontraron 23 investigaciones realizadas en Escuelas Normales Superiores en Colombia. Sin embargo, 20 de estas investigaciones se refieren solo a la didáctica del inglés en grados de secundaria y primaria, los cuales fueron criterio de exclusión de la presente revisión sistemática y cuatro de éstas se centran en los programas de formación complementaria, razón esencial de esta búsqueda.

En orden cronológico, la investigación realizada por López & Valderrama (2014) analiza el uso de las TIC para el desarrollo de la Competencia Comunicativa y para el desarrollo de las cuatro habilidades de la Lengua para el Nivel competencia A1 sugerido por el Marco Común Europeo, en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado y el grado 11º de la Institución Educativa Las Palmas. Los autores concluyen que es significativo que los profesores indaguen y experimenten diferentes estrategias didácticas con base en la herramienta TIC para transformar sus ambientes de aprendizaje y por consecuencia atender las necesidades y gustos de los alumnos.

Por su parte, Maulana (2017), en su investigación en una escuela normal de la ciudad de México, propone la implementación de una metodología basada en tareas (Task Based Language Teaching), dentro de un fragmento de una unidad de aprendizaje, y está basado en la metodología cuantitativa de la investigación acción. Los resultados arrojados expone que las áreas de oportunidad en las técnicas didácticas y metodologías de enseñanza identificadas en el cuerpo docente que imparte el taller de inglés son: 1) La metodología basada en tareas; 2) El identificar el tipo de alumno con el que se va a trabajar lleva tiempo; 3) El cambiar primero como docentes; 4) La selección del personal

pues este no está bien capacitado 5) La metodología de un maestro debido a que la actitud que muestra ante los alumnos y la clase.

Siguiendo con el orden cronológico y sobre la misma línea didáctica, Caribe (2018) presenta como conclusiones que al grupo experimental que le aplicaron el instrumento, aumentaron su puntaje en la prueba Key English Test (KET) , estableciendo que la estrategia Reading Path de forma explícita es útil y evidenciando que el uso de estrategias de lectura es una herramienta esencial para ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores eficientes no solo de lectura de lenguas extranjeras, sino también como un modelo para diseñar y desarrollar conciencia textual, e intertextual y procesos de lectura estratégicas más efectivos y eficientes.

Con estas investigaciones se vislumbra un poco la escasez de las investigaciones existentes o publicadas de las ENS, que, si bien existen procesos investigativos, estos no se enfocan profundamente en la formación inicial de maestros, sino que refieren más a un proceso didáctico de la enseñanza del inglés y no abarca la razón de ser de las Escuelas Normales Superiores: la formación inicial de maestros.

No obstante, Astaiza, (2019) presenta las siguientes conclusiones de su proceso de investigación: 1) el PFC debe realizar un placement test; 2) abrir oportunidades del uso del inglés, 3) reorganizar el plan de estudios en los 5 semestre, de manera que abarquen lo propuesto en el plan de estudios. Adicionalmente, esta investigación plantea que, si bien se sabe que existe una política del MEN, estas no son tomadas en cuenta para diseñar un programa de inglés o una actividad en el aula. y finaliza diciendo:

It is important to say that Normalistas have a very significant role in preschool and elementary schools. Their situation needs an English intervention as soon as possible because in their hands are the possibility to produce positive or negative impressions about a foreign language and the chance to start a fruitful learning process in childhood (p.43).

Por tal razón, es indispensable pensar en la formación inicial de docentes que permitan un adecuado conocimiento de la lengua y el cómo enseñar esa lengua. Por lo anterior, es fundamental reconocer, analizar y evaluar las políticas lingüísticas establecidas para la formación inicial docente de las Escuelas Normales Superiores, formadoras principales de los maestros de primaria.

Conclusiones

Realizado este proceso, se puede determinar que los años que más se encontraron publicaciones fueron los años 2015 y 2016, debido a que en el 2014 se establece la finalización de unos de los programas planteados. De igual manera, de acuerdo con esta revisión sistemática, las ciudades que más han aportado al tema en mención son Bogotá y Cali.

En cuanto a los títulos de los artículos, estos evidencian los diferentes términos que refieren al desarrollo de Bilingüismo o a la falta de claridad desde el Ministerio de la concepción de bilingüismo en Colombia; se plantea entonces como : plan, proyecto, programa y no existe un acuerdo del término concreto para el listado de estrategias propuestas por el MEN, no obstante el término de política emerge desde los investigadores que vinculan las palabras anteriormente mencionadas con la política lingüística, por la unificación de la planeación con la política como sistema integrado (Johnson, 2009; Johnson & Ricento, 2013) . Ante la anterior situación, se plantea el primer hallazgo relevante de esta revisión sistemática y es establecer un punto de referencia para saber a qué se le apuesta nacionalmente: a una propuesta, un plan de actividades o a la formulación de una política lingüística comprometida (Kathryn A. Davis, Prem Phyak, 2017).

Con relación a los referentes de base, se encontró que en la mayor parte de las investigaciones tuvieron como referentes: De Mejía (2006, con el artículo “Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities” y Cárdenas (2006), con el artículo “Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?”.

Con relación a las últimas variables se puede concluir que no hay evidencia extensa de investigaciones en el campo de primaria, evidenciando la falta de insumos en este ciclo y por ende la falta de producción en el mismo, resaltando allí el segundo hallazgo importante para la presente investigación, llevada hacia la formación a los docentes de básica primaria, es decir, a la parte misional de las ENS.

De igual manera, estas investigaciones, llegan a un punto en común que ponen en manifiesto el gran reto de los docentes de primaria para el logro no solo de los Programas Nacionales de Bilingüismo, sino del desarrollo de una política lingüística clara y eficiente en Colombia. Cárdenas Ramos y Miranda (2014), Fandiño Parra et al. (2013) y Correa y González (2016). En estas investigaciones resaltan las grandes dificultades que los docentes de primaria enfrentan desde su formación inicial hasta su desempeño en el ejercicio como docentes. A pesar de que existan diferentes acciones encaminadas a involucrar a los docentes de primaria en la enseñanza del inglés, estas acciones no han sido satisfactorias por condiciones de tiempos, competencias, metodologías, políticas, entre otros factores que no permiten ver un avance en el sector público

Otro hallazgo importante de esta revisión exploratoria, es que se evidencia que existen investigaciones realizadas en las ENS en al área de inglés, pero que estas son más hacia la metodología y didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés) y no se evidencia ningún documento que plantee una posible propuesta de política lingüística, de hecho, ni se menciona este término en las diferentes investigaciones. De igual manera, se observa que estas investigaciones toman el Bilingüismo como la enseñanza del inglés. Además, las investigaciones realizadas con relación a la formación inicial docente en inglés, no tienen en cuenta las ENS.

De esta manera, esta revisión sistemática exploratoria expone el vacío que existe en la política lingüística para el bilingüismo en las escuelas normales superiores, desde los aspectos legales y las investigaciones en el campo. A la vez, deja en manifiesto la necesidad de formular estas políticas desde un nivel micro que tenga en cuenta los agentes principales, el contexto e involucre fundamentos interculturales. Por

consiguiente, se plantea crear colaborativamente una política lingüística a nivel micro para el bilingüismo desde las voces de los formadores de maestros, que responda a las necesidades de la formación inicial de docentes en una Escuela Normal Superior.

Referencias

- Arias Castilla, C., & Angarita Trujillo, A. (2010). Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 5.
- Bermúdez, J., & Fandiño, Y. J. (2012). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo*. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>
- Bermúdez, J., & Fandiño, Y. J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 4.
- Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). In Service English Teachers' Professional Development: Some conceptual considerations for Colombia. *Folios*, 31, 49–68.
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *How Journal*, 20(1), 226–242. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32/32>
- Correa y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

- Fandiño, Y. J., Bermúdez Jiménez, J., & Vasquez Lugo, V. E. (2013). The Challenges Facing the National Program for Bilingualism: Bilingual Colombia. *SSRN Electronic Journal*, 15(3), 363–381. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2296122>
- Granados Beltrán, C. (2018). La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo. In *Director* (Vol. 1, Issue 2). <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15503>
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: a social approach*. Great Britain: Macmillan.
- Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*.
- Kathryn A. Davis, Prem Phyak. (2017). *Engage Language Policy and Practices*. Routledge.
- Mahecha Bermudez, M. (2015). Reflexiones propedéuticas sobre la política lingüística en Colombia: El caso del bilingüismo (Anteproyecto de investigación para postulación). In *journalusco.edu.co*. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1195>
- Ministerio de Educación. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 “inglés el reto.” In *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 “inglés el reto.”* <https://www.guatesur.gob.gt/wp-content/uploads/2019/07/Acuerdo-Ministerial-No-1811-2019-1.pdf>
- Ordóñez Ordóñez, C. (2010). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 0(10), 41–76.
- Ordóñez, C. L. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. *Folios*, 1(36), 3–22. <https://doi.org/10.17227/01234870.36folios3.22>

Peña, L., & Rodríguez, A. (2016). *El perfil de formación inicial del docente de lenguas en el marco de las políticas públicas de bilingüismo en Colombia*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Portafolio. (22 de Octubre de 2020). *EL TIEMPO*. Obtenido de
<https://www.portafolio.co/tendencias/colombia-entre-los-ultimos-paises-de-la-region-en-bilingueismo-545896>

Sánchez Solarte, A., & Obando Guerrero, G. (2008). Is Colombia Ready for “Bilingualism”? *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 9, 181–196