

# Capítulo II

## ABORDAJE DEL BILINGÜISMO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA DESDE LOS REFERENTES DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

*“Language is a city to the building of which every human being brought a stone.” -Ralph Waldo Emerson*



[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTpzNpU1dGEEjFslg798hGT2Kn\\_8SoECTGV-A&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTpzNpU1dGEEjFslg798hGT2Kn_8SoECTGV-A&usqp=CAU)

En el capítulo anterior se presenta la adopción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera hacia una tendencia global que responde a un modelo de formación de ciudadanos competentes. Además, se hace mención a la etnoeducación dado que el abordaje del bilingüismo en Colombia se ha alejado de estas realidades educativas del país y ha entendido los contextos bilingües como aquellos donde se habla español como lengua materna e inglés como la lengua extranjera oficial. Después de esa contextualización general, este capítulo describe el proceso de desarrollo del bilingüismo en los niveles de educación básica y media en el contexto europeo y colombiano según los descriptores de proficiencia establecidos por el Marco Común Europeo para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Con este fin, se analizan los niveles de proficiencia sugeridos para las edades en etapa escolar en la comunidad Europa y los sugeridos para los estudiantes colombianos. Se contextualiza el abordaje del bilingüismo en Colombia al reseñar las políticas públicas al respecto y finalmente, se presenta las posturas críticas frente a la realidad de la implementación de la política de bilingüismo en la educación básica y media en Colombia.

### ***El Marco Común Europeo de referencia para los idiomas: aprendizaje, enseñanza y evaluación***

En el Marco Común de Referencia (MCRE) para la Enseñanza de las lenguas extranjeras se establecen parámetros para apoyar y secuenciar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, a partir de la descripción de las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para aprender un idioma extranjero. Este ha sido utilizado como la base para establecer programas de aprendizaje de una lengua extranjera ya que permite identificar los niveles de avance o progreso en el aprendizaje de una lengua. Entre los objetivos del MCRE se encuentran el contribuir a la cooperación entre instituciones educativas, establecer una base común para la certificación del uso y conocimiento de las lenguas extranjeras, y apoyar a estudiantes, profesores y encargados de diseñar, evaluar y administrar cursos de formación en lenguas extranjeras (Concejo de Europa, 2001).

En el contexto europeo un objetivo del MCRE es guiar la diversificación lingüística. En él se afirma que las personas tienen la capacidad de desarrollar una competencia multicultural y plurilingüe, dependiendo de su contacto con diversas lenguas. Esto sucede en el contexto europeo en el que hay una proximidad geográfica de diversas comunidades lingüísticas. Bajo este principio se presentan unas sugerencias sobre el desarrollo del plurilingüismo en los niveles de educación básica primaria y secundaria.

El consejo de Europa en el marco de referencia sugiere cuatro principios para el desarrollo y la secuenciación de habilidades en un currículo para los niveles de primaria y secundaria. Estos son: el fomento del plurilingüismo; la diversificación lingüística; la transferencia de habilidades entre idiomas; y la centralización del desarrollo curricular en las competencias genéricas de saber-ser, saber-conocer, saber-hacer y saber-aprender; que son transversales y transferibles en el proceso de aprendizaje de todas las lenguas.

El MCRE enfatiza que existe una variedad de escenarios posibles en los que se pueden desarrollar estos principios con diversos enfoques y énfasis. En Europa, por ejemplo, puede haber un idioma de instrucción que puede variar del materno, un primer idioma extranjero enseñado en educación primaria, un segundo idioma extranjero en educación secundaria y un tercer idioma extranjero incluido en educación secundaria superior; dependiendo de sí el currículo es único o diferenciado. El marco establece que la secuenciación curricular del aprendizaje de una o varias lenguas pueden variar de acuerdo los sistemas educativos de cada país.

### ***El bilingüismo en niveles de primaria y secundaria en el contexto europeo según el MCER***

A continuación se resumen los niveles de proficiencia para los grupos poblacionales entre los 7 a los 10 años y los 11 a los 15 años según el MCER en Szabo, Docherty, y Hasselgreen (2018) y Szabo, et al (2018).



Fuente: <https://www.superprof.es/blog/wp-content/uploads/2017/01/ingles-contenidos.jpg>

Los niveles fueron construidos a partir del estudio de muestras representativas de estudiantes entre 7 a 10 años y 11 a 15 años, quienes realizaron portafolios en donde incluían sus productos académicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las muestras analizadas correspondían a estudiantes provenientes de diferentes países europeos, como se observa en la siguiente tabla. El análisis de sus desempeños tuvo como resultado la compilación de los posibles niveles de proficiencia en el uso de lenguas extranjeras que se pueden identificar en las edades mencionadas.

**Tabla N. 2. Estudio de muestras del MCER**

Fuente	Tipos de muestras y Edades	
Reino Unido	Portafolios de lenguas y demás muestras de estudiantes entre los 7 a los 10 años	
República Checa		
Irlanda		
Portugal		
Eslovenia		
Armenia, etc.		
Bélgica		Portafolios de lenguas y demás muestras de estudiantes entre los 11 a los 15 años
Alemania		
Polonia		
Austria		
Irlanda, etc.		

Fuente: Szabo, Docherty, y Hasselgreen (2018, p. 13).

## ***Niveles de proficiencia en primaria***

Como se mencionó en la contextualización, el MCRE y los descriptores basados en muestras compiladas analizadas por el MCER no están organizados de acuerdo con los niveles educativos de primaria y secundaria sino con la división por etapas de desarrollo (Szabo et al., 2018). Aquí se relaciona entonces los niveles de proficiencia para el grupo poblacional entre 7 a 10 años con el nivel de primaria.

La versión compilada para el aprendizaje de las lenguas en la etapa entre los 7 a los 11 presenta desde el nivel pre-A1 hasta el nivel C1. Es decir, que para el contexto europeo los estudiantes pueden lograr el nivel de proficiencia C1 en básica primaria. Esto debido a la proximidad lingüística entre diversas comunidades y a la secuenciación curricular. Sugiere el MCER que los objetivos de aprendizaje deben centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa desde un enfoque estratégico, lingüístico y sociolingüístico.

La proficiencia de los estudiantes en este grupo poblacional, va desde la expresión simple de ideas sobre su contexto cercano hasta la comprensión y expresión de ideas en textos sencillos y sobre temas de su interés a un nivel C1. Se espera que los estudiantes hablen sobre su contexto inmediato, su familia y su colegio y que progresivamente escriban textos cuya estructura es simple y que lleguen a expresar y entender ideas de interés para su etapa de desarrollo a un nivel C1 con errores ocasionales.

### ***Niveles de proficiencia en secundaria***

Para las edades entre los 12 a los 15 años, se presentan diferentes niveles de proficiencia que pueden ir desde el nivel A1 hasta el C2.

Una diferencia en la progresión del tipo de proficiencia entre los descriptores para la etapa entre los 7 a los 11 años, y esta etapa es la complejidad de los contenidos sobre los que hablan los estudiantes y la complejidad de los procesos cognitivos expresados. Para los estudiantes en edades entre los 11 y los 15 años, estos descriptores ejemplifican el uso de las lenguas extranjeras como medio por el cual ellos demuestran su competencia comunicativa para expresar conocimientos en disciplinas como las matemáticas y la biología y para expresar habilidades cognitivas relacionadas con estas disciplinas. Es decir, los estudiantes pueden hacer cálculos y hablar de problemas matemáticos, problemas científicos, de historia y de geografía a través de una o varias lenguas extranjeras. De igual forma, los hablantes demuestran hacer un uso estratégico de los idiomas extranjeros al saber sintetizar, analizar, organizar y evaluar ideas.

En conclusión la progresión en el desarrollo de la competencia comunicativa no solo se da por el uso de estructuras complejas de las lenguas, sino por el desarrollo de capacidades complejas de pensamiento y expresión de ideas relacionadas con la formación disciplinar de los estudiantes en educación secundaria.

El enfoque europeo trasciende el abordaje del bilingüismo al plurilingüismo ya que responde a las condiciones de una sociedad multilingüe. En contraste, en el contexto colombiano, el inglés no es un segundo idioma sino un idioma extranjero y el contacto con la comunidad lingüística angloparlante y su cultura puede ser limitada para los habitantes de todas las regiones colombianas. Por lo tanto, los niveles de proficiencia de los niños y jóvenes colombianos varían y son menores comparados con los niveles que pueden alcanzar los estudiantes en el contexto europeo de acuerdo con estas condiciones contextuales.

Sin embargo, se hace evidente la necesidad de la actualización de los estándares en Colombia y una interpretación de los mismos que sea más abierta a la posibilidad de

promover mayores niveles de proficiencia en inglés en diferentes momentos de la edad escolar y un desarrollo del proceso de bilingüismo articulado a los formación disciplinar y en competencias genéricas de los estudiantes. También existe la necesidad de accesibilidad a recursos o medios masivos de comunicación e información para que los estudiantes estén en contacto con las diversas culturas angloparlantes y sus expresiones en todos los niveles de formación; la tecnología puede ser un medio para lograr este objetivo.

De igual forma, el abordaje del bilingüismo en el contexto europeo incluye la definición de la lengua como expresión de identidad, el reconocimiento de las diversas identidades culturales de los estudiantes, su inclusión en la práctica educativa, el reconocimiento de la funcionalidad del aprendizaje de la lengua que responda a necesidades comunicativas reales de los estudiantes y la importancia de generar prácticas de estudio auto dirigido o guiado así como espacios de práctica extracurriculares de las diversas lenguas.

### ***El bilingüismo en el nivel de primaria y bachillerato según el MCER en Colombia***

Una vez incluido el abordaje del bilingüismo en Europa, veamos cómo este ha sido implementado en nuestro contexto colombiano. En los estándares o guía 22 se establecen unos descriptores de los niveles de competencia que se proyecta alcanzar en cada grado de educación básica primaria y secundaria. La organización se resume así: nivel A1 en los grados primero a tercero, nivel A2 en los grados cuarto a séptimo, y nivel B1 en los grados octavo a once. Los estándares curriculares fueron emitidos en 2006 y en ellos se acoge la propuesta por niveles establecida en el Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de las lenguas extranjeras emitido en 2001.

Sin embargo, en 2016 se publica el currículo sugerido para la enseñanza del inglés en bachillerato y las mallas curriculares de inglés para pre-escolar y primaria. Este currículo surge a partir de un análisis de las condiciones reales del desarrollo de las competencias comunicativas en diversas partes del país y se concluye que a los estudiantes se les dificulta hablar en inglés, y que se ha desarrollado principalmente la habilidad de comprensión de escucha y lectura lo que los llevó a proponer una disminución en el nivel de proficiencia exigido en algunos grados de primaria y secundaria en la Guía 22. Es así como se evidencia una reforma en los niveles de proficiencia a alcanzar al comparar los estándares en la Guía 22 (2006) y el currículo sugerido y las mallas de inglés para pre-escolar y primaria publicados en 2016.

**Tabla N. 3:** Comparación de los niveles de proficiencia

Documento Grado	Guía 22 (2006)	Mallas Curriculares de inglés para pre-escolar y primaria (2016)	Currículo sugerido para bachillerato (2016)
<b>Pre-escolar</b>	No hay información	Preparatorio A1	
<b>Básica Primaria</b>			
<b>Primero</b>	A1	Preparatorio pre A1	
<b>Segundo</b>	A1	Preparatorio pre A1	
<b>Tercero</b>	A1	Preparatorio pre A1	
<b>Cuarto</b>	A2	Principiante A1.1	
<b>Quinto</b>	A2	Principiante A1.1	
<b>Básica Secundaria</b>			
<b>Sexto</b>	A2		A1
<b>Séptimo</b>	A2		A2.1
<b>Octavo</b>	B1		A2.2
<b>Noveno</b>	B1		B1.1
<b>Décimo</b>	B1		B1.2
<b>Once</b>	B1		B1.3

**Fuente:** creación propia

Esta reasignación de los niveles de proficiencia establecidos por el MCER en los diversos niveles de educación preescolar, básica primaria y secundaria responde a las dificultades, necesidades y problemáticas del contexto social de los estudiantes, los vacíos de formación de algunos docentes en el uso del inglés; la falta de docentes de inglés en diversas regiones del país; la falta de recursos y la limitada asignación horaria para el desarrollo de las clases de inglés; aproximadamente una hora semanal como lo manifiesta al análisis de necesidades en el currículo sugerido para bachillerato (2016). Estos factores limitantes en el desarrollo de la proficiencia de los estudiantes en el uso del inglés son mencionados en las mismas mallas de aprendizaje para pre-escolar y primaria (2016).

### ***Más allá del Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas: El bilingüismo en el preescolar***

En el MCER no se hace referencia explícita al desarrollo de un nivel de proficiencia en el uso de una lengua para estudiantes de pre-escolar (Concejo de Europa, 2001 y 2018). Sin embargo, en las mallas de aprendizaje de inglés para preescolar y primaria emitidas

por el Ministerio de Educación Nacional, sí se aborda en detalle las bases pedagógicas, didácticas y las dimensiones comunicativas que los estudiantes en el grado cero o en preescolar pueden desarrollar, a continuación se hace una reseña breve.

En preescolar los niños logran un nivel denominado preparatorio pre- A1. En este nivel los niños y niñas entre dos y seis años están en capacidad de desarrollar habilidades iniciales de comprensión de escucha, monólogos y conversaciones simples. En términos generales los estándares del logro de estas habilidades se plantean así: para el desarrollo de la habilidad de escucha, los niños deben estar en capacidad de reconocer cuándo se les habla en inglés, reaccionar de forma no verbal, reconocer que hay personas que se comunican en inglés, entender expresiones para saludarse y despedirse, y demostrar la comprensión de rondas a través de gestos y movimientos.

En cuanto a la habilidad de monólogo, los niños y niñas pueden estar en capacidad de cantar rondas y decir sentimientos y estados de ánimo. En la habilidad de conversación, los niños pueden participar en juegos de palabras, responder a expresiones de saludos y despedidas, y dar respuestas no verbales cuando se le hacen preguntas básicas sobre ellos mismos y su contexto.

Es importante resaltar esta interpretación del MCRE y adopción del mismo enfocado a los niños entre los 3 a los 6 años que plantea el Ministerio de Educación Nacional. Esta propuesta permite guiar procesos iniciales de aproximación al inglés como lengua extranjera según los criterios establecidos en el MCRE, y a partir de los fundamentos pedagógicos y de la etapa de desarrollo que caracteriza a los niños en preescolar.

## ***Abordaje del bilingüismo desde las políticas educativas en Colombia***

El Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025 reseña las acciones previas tomadas por el gobierno nacional de Colombia para fomentar el bilingüismo. Estas son las acciones mencionadas en el documento: el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) de 2006 a 2010 y el Programa Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) de 2010 a 2014. El primero tuvo como resultado la creación de la guía 22 o lineamientos curriculares para primaria y bachillerato en la enseñanza del inglés alineado con el MCRE, el adaptar las pruebas SABER al MCRE, la formación de docentes y el apoyo a las instituciones. En el marco del PFDCLE, se incluyen como resultados la Ley de Bilingüismo de 2013 y las iniciativas descritas en la tabla 3. El PNI planteó la consolidación de estas estrategias (Men & McKinsey & Co., 2014).



**Tabla 4.** Acciones dentro del PDFCLE, adaptadas de Plan Nacional de Inglés 2015-2025, p. 38

<b>Formación Docente en metodología</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bunny Bonita programa con videos y guías pedagógicas en PDF para los niños entre los 4 y los 8 años.</li> <li>• Formación a 9.500 docentes en metodología de la enseñanza del inglés y el uso del inglés.</li> <li>• Inmersión en inglés en San Andrés y Providencia en 2005, inmersión para 3.900 estudiantes de décimo grado en Colombia, para rectores y docentes en el Reino Unido, de formación en lengua y metodología en USA, India y Colombia.</li> <li>• Cursos de lengua y metodología.</li> </ul>
<b>Aspectos académicos pedagógicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• My ABC English Kit para básica primaria.</li> <li>• English Kit.</li> <li>• English, Please para noveno, décimo y once.</li> <li>• English for Colombia ECO.</li> </ul>
<b>Gestión para el fortalecimiento Institucional:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 65 Secretarías de Educación acompañadas (PNI, p7).</li> <li>• En Normales Superiores.</li> </ul>
<b>Evaluación y seguimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio Teach Challenge para la caracterización de los docentes de inglés del sector público en Colombia.</li> <li>• Pruebas diagnósticas anuales a docentes.</li> <li>• Revisión del componente de inglés para evaluar todas las habilidades comunicativas en las pruebas Saber que realizan los estudiantes.</li> </ul>

**Fuente:** Creación propia

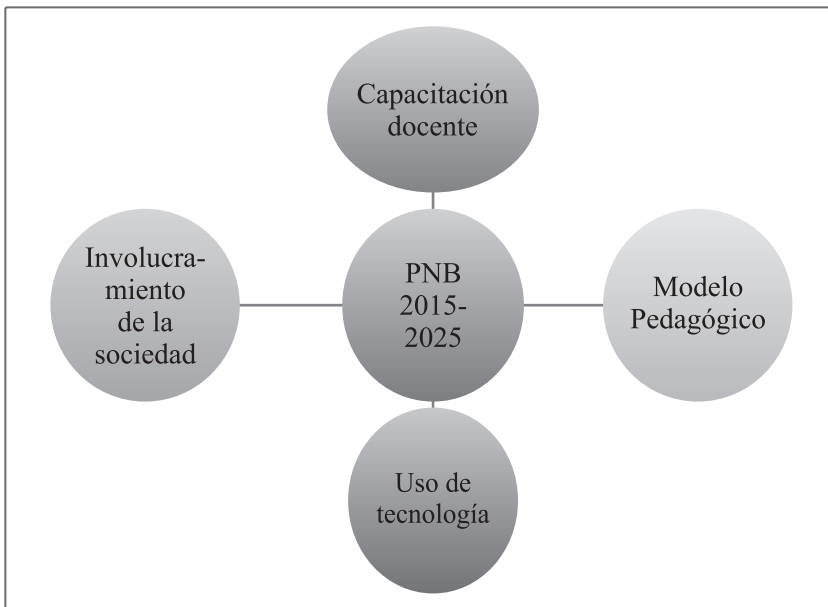
En 2016, el MEN realizó las siguientes acciones a nivel nacional y de proyección internacional. A nivel nacional, se realizó la promoción del uso del currículo sugerido de inglés, el uso de English, Please!, en versión FastTrack con apoyo del Consejo Británico, la formación virtual mediante English Pathways, la formación de docentes de primaria apoyada por la universidad de Pereira, la inmersión de 2 semanas para 65 docentes en el eje cafetero con apoyo de Heartfor Change, Volunteers Colombia, y la universidad ÚNICA y la inmersión de 3900 estudiantes de décimo grado con apoyo de YMCA<sup>1</sup>. Con proyección internacional se realizó una alianza con Fulbright para hacer una inmersión de 3 semanas para 60 docentes en la universidad de California, 100 docentes del convenio con YMCA viajaron a Estados Unidos, una estancia de 12 días para 12 docentes de primaria y 60 de bachillerato y 6 semanas en la India para 25 docentes de inglés (MEN, 2016).

1 **Young Men's Christian Association, YMCA**, conocida en algunos países latinoamericanos como **ACJ** (Asociación Cristiana de Jóvenes) Movimiento mundial de voluntariado, desarrolla programas para niños y jóvenes buscando su desarrollo integral en alma, mente y cuerpo.

El programa de Formadores Nativos Extranjeros (FNE) o English Teaching Fellowship Program se basó en el modelo de co-enseñanza entre docente colombianos y asistentes angloparlantes extranjeros en instituciones públicas focalizadas, el SENA y otras entidades públicas que tuvo lugar entre los años 2014 a 2018 en el marco del PBN. Los FNE eran hablantes de inglés como primera o segunda lengua con un nivel C1 provenientes de Sudamérica, África, Asia, Europa y Oceanía. En teoría los asistentes debían cumplir las siguientes funciones: una hora de actividades culturales, una hora de actividades con los docentes colombianos para fortalecer su nivel de inglés, 24 horas de co-enseñanza y 14 horas de co-planeación. El modelo de FNE planteó un organigrama según el cual el MEN dirigía a través de coordinadores administrativos, jurídicos y financieros. Directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje se encontraban el coordinador regional que trabajaba conjuntamente con las secretarías de educación, los docentes mentores colombianos que realizaban capacitaciones, los docentes titulares de los cursos y los asistentes angloparlantes que co-enseñaban (MEN, 2016).

El Programa Nacional de Inglés (PNI) de 2015 a 2025 planteó que el inglés debía ser una materia fundamental en el currículo y estableció como meta que el 50% de los estudiantes debían certificar nivel B1. La figura N. 1 indica las líneas de trabajo del PNI.

**Figura N 1.** PNB 2015-2025 adaptado pág. 55



**Fuente:** programa Nacional de Bilingüismo

El PNB 2015-2025, en la iniciativa clave del acompañamiento a los docentes, propuso hacer un examen diagnóstico, seguido de la oferta de cursos, programas de inmersión y formación en metodología para los docentes. La segunda iniciativa se enfocó en el modelo pedagógico que incluyó el uso de las mallas curriculares, la creación de planes de estudio, el aumento de las horas dedicadas al aprendizaje del inglés y el uso de los materiales conocidos como English, Please! En cuanto al uso de tecnología, se propuso proveer los medios para que los estudiantes tuvieran mayor contacto con el uso real de la lengua inglesa y el uso autónomo de recursos virtuales.

Finalmente, la estrategia de incluir a la comunidad, proyectó el desarrollo de campañas en las que los padres de familia pudieran reconocer la importancia del inglés y el uso de medios de comunicación para este fin. Relacionada con esta iniciativa está la creación de redes académicas entre entidades privadas y públicas (Men & Mckinsey & Co., 2014).

El programa también describía ecosistemas propicios para iniciar el desarrollo de competencias. En un ecosistema para promover el uso del inglés había talleres de uso del material, uso del material Bunny Bonita, medios masivos de comunicación fuera de clase y en clase, videos, presentaciones y trabajos en parejas y el acceso a recursos digitales dentro y fuera de clase según el PNI (Men & Mckinsey & Co., 2014). El apoyo a la formación docente incluía la certificación de un nivel de proficiencia, entrega de computadores portátiles, reconocimientos, inmersiones y talleres de metodología de la enseñanza. La cualificación del recurso humano y materiales en general se refería al uso de English, Please!, al desarrollo de actividades de expresión oral en clase, a la preparación de la clase en línea y a la creación de comunidades docentes. Finalmente, las iniciativas de aceleración del proceso de bilingüismo incluían el uso de laboratorios, implementación de campos de verano, concursos de inglés, inclusión de colegios privados, actividades con voluntarios nativos, co-enseñanza con nativos, organización de grupos por nivel de aprendizaje diferenciado entre otros.

Adicionalmente el Ministerio de Educación Nacional en el marco del plan nacional de desarrollo 2018-2022 y del programa nacional de fortalecimiento de lenguas extranjeras plantea cuatro líneas estrategias para el desarrollo del multilingüismo funcional. Estas líneas son el fortalecimiento de prácticas pedagógicas, creación de ambientes de aprendizaje innovadores, ecosistemas de bilingüismo, y un banco de recursos y herramientas para el aprendizaje (MEN, 2019)

La política educativa en bilingüismo (2018-2022) presenta una serie de programas, materiales y procesos de formación para apoyar el desarrollo del mismo. Entre los programas se encuentra el programa de formación de un grupo de docentes llamado

InspiringTeachers y el programa SchooltoSchool para promover el fortalecimiento de un grupo de colegios normales. Entre los materiales didácticos se encuentran 3 millones de textos de inglés, bancos de planes de aula y una aplicación digital gamificada para el aprendizaje del inglés. En los procesos de formación se incluye una propuesta de enseñanza del inglés entre el sector oficial, productivo y laboral con el fin de promover el aprendizaje del inglés con fines económicos para fomentar iniciativas de negocios digitales y el trabajo en el sector turismo y el servicio al cliente (MEN, 2019).

## ***Visiones Críticas sobre la implementación de las políticas en bilingüismo en la realidad Colombiana***

**Imagen 1:** *Prácticas pedagógicas en UNIMINUTO*



**Fuente:** Licenciatura en lenguas extranjeras UNIMINUTO 2020

Como se ha venido mencionando, el MEN ha hecho esfuerzos significativos por implementar políticas de bilingüismo en el país, con el objetivo de alcanzar una población con dominio de al menos un idioma extranjero. Sin embargo, existen algunas posturas críticas que se han hecho a estas políticas desde la mirada de los expertos que nos llevan a reflexionar sobre la visión de bilingüismo en el contexto colombiano y sus posibles falencias en la implementación de dichas políticas, es bien sabido que al día de hoy no se ha logrado el cumplimiento de dichos objetivos. Es necesario reflexionar sobre los lineamientos y estrategias propuestos por el MEN en relación al contexto real colombiano y las posibles causas de su fracaso.

De Mejía (2006) afirma que la imposición del bilingüismo enfocado solo como el reconocimiento del español y el inglés niega la realidad multilingüe y multicultural de las diversas comunidades que constituyen la población colombiana. La autora hace una reflexión crítica sobre los conceptos de interculturalidad y cómo en Colombia co-existen diferentes culturas y lenguas que se niegan, desaparecen o excluyen en el discurso de la política oficial de bilingüismo. El negar esta realidad, es reducir las posibilidades de implementación de un abordaje del bilingüismo incluyente, el reconocimiento de la identidad cultural de todos los colombianos y de las cosmogonías de las minorías, sus estilos de expresión y vida.

Cárdenas (2006) y Correa et al., (2016) enfocan la crítica a la política en bilingüismo, en el hecho de que no se haya tenido en cuenta la experiencia de los docentes y de la comunidad académica colombiana experta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en su construcción. Argumenta Cárdenas (2006) que el bilingüismo es un proceso natural y por lo tanto no se logra mediante la imposición de unas políticas, sino al propiciar las condiciones y tener en cuenta las necesidades de las diversas realidades colombianas.

Frente a la culpabilidad que se les asigna usualmente a los profesores por los bajos niveles de proficiencia propios y de los estudiantes, Cárdenas (2006) afirma que hay que asumir el bilingüismo desde un estudio teórico, social y pedagógico que incluya la responsabilidad de todos los sectores involucrados. Correa et al., (2016) insisten en el enfoque impositivo de la política pública que dejó a los docentes como receptores pasivos de unos procesos que debían poner en práctica y que fueron diseñados por entidades extranjeras como el Consejo Británico y Cambridge University Press.

Del mismo modo, con respecto a los bajos niveles de proficiencia logrados por los estudiantes, la autora propone que las universidades que forman a futuros docentes y los docentes deben asumir el reto de subir los estándares de exigencia (Cárdenas, 2006). Este argumento plantea una revisión y uso diferente del currículo sugerido para bachillerato (2016) y la malla curricular para pre-escolar y primaria (2016), documentos en los que se opta por bajar el nivel de exigencia. Adicionalmente concuerda la autora con De Mejía (2006) al sustentar la necesidad del desarrollo de la competencia intercultural.

Por otra parte, De Mejía (2009) afirma que los estándares y sugerencias curriculares se han constituido en una guía con objetivos comunes para el trabajo de los docentes de inglés en estos niveles de formación y a propósito critica el objetivo final de lograr que los estudiantes certifiquen un nivel B1 o B2 al culminar sus estudios, ya que según ella, esto puede no ser posible debido a las falencias en la calidad de la educación en la ruralidad y en las comunidades con menores recursos económicos rurales o urbanas. Concluye su análisis al resaltar la importancia de reconocer el bajo nivel de inglés que tienen los

docentes de inglés en básica primaria y en la mínima asignación horaria al aprendizaje del inglés como factores que pueden incidir en la no consecución de los objetivos planteados.

En esta misma línea, Ramos y Miranda (2014) afirman que los bajos niveles del docente inglés del sector público se deben interpretar en el contexto de la inexistente legislación vigente para asignar docentes de inglés y la dificultad de los nombramientos de los mismos para trabajar en los niveles de básica primaria y secundaria. Del mismo modo, afirma que la carencia de recursos incide en la calidad de la educación y los niveles de inglés de los estudiantes del sector público. Al respecto Correa et al., (2016) plantean que la política no responde a la realidad de la educación primaria en la que se le asignaba y asigna a docentes de otras áreas la enseñanza del inglés. En el marco del PNB, se les ofrecía cursos cortos de capacitación en enseñanza del inglés hecho por el cual era evidente su inexperiencia dado que no era su área de formación. Incluso, los autores sustentan que la política pública no responde a las necesidades de contratar docentes de inglés para primaria y secundaria, reducir el número de estudiantes por cursos y diseñar una política que responda a las necesidades del contexto rural.

Una crítica importante al programa de Formadores Nativos Extranjeros o English Teaching Fellowship Program es que este programa de co-enseñanza solo era ofrecido a docentes con título de enseñanza del inglés. Por lo tanto, la mayoría de los docentes de primaria que no eran docentes de inglés, no tenían acceso a este programa Correa et al., (2016). Y de igual forma, los docentes de primaria no tenían acceso a las ofertas de inmersión. Es importante recordar que la falta de certificación en la enseñanza del inglés de los docentes de primaria surge porque las políticas de contratación no exigen que los docentes en este nivel, tengan conocimientos en la enseñanza de esta lengua extranjera.

Guerrero (2008) plantea que el bilingüismo no puede verse como un proceso de desarrollo uniforme y sin unas funcionalidades comunicativas claras. Es decir, la autora afirma que el bilingüismo no se define solo como el uso de dos lenguas y que, en el proceso de aprendizaje, las habilidades receptivas y productivas no se desarrollan al mismo nivel simultáneamente. Por ejemplo, un hablante puede tener un nivel A2 en lectura y un nivel A1 en expresión oral. Finalmente, dice que las personas bilingües tienen unos propósitos específicos para usar una lengua en diversos contextos y que estas funciones y contextos de los usos aplicados a la realidad colombiana no se describen en la política en bilingüismo vigente.

Correa et al., (2016) argumentan que en términos generales la política en bilingüismo ha sido desarticulada, carente de cobertura, y ajena a la realidad de las necesidades de cambios en la contratación, asignación de recursos, tiempos, formación docente e infraestructura. Los autores opinan que las secretarías de educación asignaron recursos

por conveniencia sin garantizar continuidad en los entrenamientos, accesibilidad a todos los profesores y cobertura. Por lo tanto, los mismos problemas ya nombrados, la falta de motivación de los estudiantes para aprender inglés y las adversas condiciones de enseñanza y aprendizaje de la mayor parte de la población colombiana subsistieron y se perpetuaron en el marco de la política en bilingüismo.

Mackenzei (2020) afirma que el plan nacional de bilingüismo ha fracasado y plantea que esta política promueve la injusticia social. Analiza que el abordaje del bilingüismo en Colombia favorece el imperialismo cultural al negar la existencia de otras culturas e identidades en la sociedad colombiana. Adicionalmente, este promueve la instrumentalización del idioma y la explotación de las capacidades de los hablantes con fines económicos. Así, la imposición de la política en bilingüismo promueve la injusticia social, la opresión y niega la variedad de culturas en Colombia y las variedades del inglés. Con respecto al imperialismo cultural, Correa et al., (2016) afirman que el bilingüismo abordado en Colombia, impone una cultura angloparlante como la garante de las políticas educativas y de los contenidos en enseñanza de la lengua extranjera.

Como se puede observar, el bilingüismo en Colombia se ha abordado desde los referentes del Marco Común Europeo, diseñado por el Consejo de Europa en la década de los 90, como parte de un esfuerzo más amplio para promover el bilingüismo y multilingüismo entre los países europeos. Este marco de referencia es cada vez es más común en el resto del mundo el cual ha sido muy útil para describir el nivel de dominio de un idioma extranjero, particularmente en el entorno académico. En Colombia, al igual que varios países del mundo, ha acogido el MCER con el propósito de promover el bilingüismo en el país y entrar en las dinámicas y exigencias a nivel internacional. Sin embargo, es importante tener en cuenta el contexto europeo en que fue creado el MCER y el contexto colombiano en el que fue adoptado. Tenemos dos contextos completamente diferentes, en su proceso de implementación no se ha tenido en cuenta las particularidades de la educación Colombia en temas por ejemplo de etnoeducación e interculturalidad.

De igual manera, revisar las condiciones de las instituciones educativas, especialmente en el sector público y las estrategias que se han llevado a cabo para tener un panorama más amplio de las posibles causas de su fracaso. Además de que la adopción del MCER en Colombia se ha dado desde un visión descontextualizada y alejada de la realidad educativa del país, esta, en sí misma, es excluyente, puesto que no ha sido pensada para el acceso de toda la población, lo cual contribuye al aumento de la brecha de inequidad en temas de formación en competencias comunicativas en lengua extranjera en el país.

**Andrea Alexandra Bernal**

Docente Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés-UNIMINUTO