

Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos

Gallego-Tavera, Sindy Yuliana ^{1(*)}; Acevedo Valencia, Jenny Marcela²;
Polo Salcedo, Ana Lucila², Gómez Gómez, Sylvana Alejandra²

¹Universidad Católica Luis Amigó, Vicerrectoría de Investigaciones, Grupo GORAS, Medellín, Colombia

²Universidad Católica Luis Amigó, Facultad de Educación y Humanidades, Grupo LUES, Medellín, Colombia

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo revisar a partir del rastreo de referentes normativos y antecedentes bibliográficos las políticas lingüísticas colombianas actuales en relación con el Plan Nacional de Bilingüismo. La selección, organización y análisis del material bibliográfico se fundamenta en el enfoque cualitativo, apoyado en el tipo de investigación documental. Como resultados se encuentran aciertos y desaciertos en la implementación de las políticas lingüísticas en Colombia; dentro de los aciertos no se puede dejar de reconocer que la Constitución de 1991 como un Estado pluricultural y plurilingüe hace un llamado a conservar y garantizar la diversidad cultural y lingüística que están presentes en el territorio nacional y para ello se crean leyes y se despliegan programas y proyectos referidos a tal fin. Entre los desaciertos se encuentra que, la implementación de políticas y programas encaran una predilección por la homogeneización lingüística afectando de manera directa a aquellas comunidades que tienen una lengua minoritaria, haciendo que estas se encuentren desplazadas o en peligro de extinción. En lo que tiene que ver con la enseñanza del inglés en el país los esfuerzos no han surtido el efecto esperado puesto que la cantidad de horas en términos de intensidad de clases y finalmente los programas de capacitación docente muestran la falta de coherencia con las necesidades del contexto nacional y con los modelos de aprendizaje de un segundo idioma.

Palabras clave: pluricultural; plurilingüe; políticas; inglés; lingüística.

Colombian Language Policies: Successes and Failures.

ABSTRACT

This article intends to approach from the search of political references and bibliographic antecedents, the current Colombian linguistic policies in relation to the national bilingualism plan, being able to infer that Colombia still does not have the tools and the training to consider itself a bilingual country. In this manuscript will be tackled the situations or causes of said problem; being in the first place: the little effort that is evident in the adoption of international linguistic models. Additionally, the number of hours in terms of intensity of English classes and finally, the teacher training programs that can be implemented in the different national locations, which are not consistent with second language learning models. On the other hand, the policies that have been implemented over the years in Colombia and how these have affected countless communities will be concisely shown, clarifying certain tensions that are experienced in our territory and which magnitude is unknown.

Keywords: multicultural; multilingual; policies; english; linguistic.

Recibido: 19/04/2020 - Aceptado: 29/04/2020

Correspondencia: sindy.gallegota@amigo.edu.co

INTRODUCCIÓN

Desde diferentes perspectivas científicas y el análisis de las políticas lingüísticas colombianas actuales en relación con el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), se puede inferir que Colombia no está preparada para llamarse bilingüe debido al poco esfuerzo que se evidencia en la adopción de modelos lingüísticos internacionales, la cantidad de horas en términos de intensidad de clases de inglés y los programas de capacitación docente que pueden ser implementados en las diferentes localidades nacionales no son coherentes con los modelos de aprendizaje de un segundo idioma. Este artículo trata de aglomerar y mostrar de manera concisa las políticas que se han implementado a través de los años en Colombia y cómo estas han afectado a un sinnúmero de comunidades, a su vez, pretende aclarar ciertas tensiones que se viven en el territorio y de las cuales se desconoce su magnitud (Bickford, 2003).

Se ha evidenciado que algunos procesos de cambio y actualización en tanto a política y educación han hecho que algunas lenguas se extingan a lo largo de la historia mundial, dichos procesos se han acelerado de manera inusitada en tanto a velocidad como en extensión y además colaboran con la disminución de la diversidad cultural e intelectual, donde solo se benefician las lenguas y culturas dominantes. Estas prácticas lingüísticas cambian a pasos agigantados, las sociedades cada vez son más complejas en cuanto a su diversidad lingüística y, además, con la llegada de la globalización, varios aspectos han puesto en riesgo la permanencia de algunas lenguas y se han visto en la necesidad de suplirlas por otras (Birdsong, 1999).

La eminente desaparición de una lengua presupone la presencia de variables, tales como el sojuzgamiento militar, económico, religioso, cultural o educativo, o puede tener su causa en fuerzas internas, como, por ejemplo, la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua. A menudo las presiones internas tienen su origen en presiones externas, y unas y otras detienen la transmisión intergeneracional de las tradiciones lingüísticas y culturales. Muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas. Abandonan su lengua y su cultura con la esperanza de vencer la discriminación, asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social o integrarse en el mercado mundial (Bowles, 2002).

Los estudios sobre la transmisión generacional del uso de las lenguas indígenas y aborígenes entregaron como resultado cifras poco alentadoras, y para las generaciones más jóvenes, alarmantes. Alrededor de un 50% de las lenguas que hicieron parte de dichos estudios, ya no son heredadas de padres a hijos, y únicamente el 30% son usadas por generaciones más modernas. Las lenguas son determinantes a la hora de establecer un sentido de identidad para sus hablantes, además, aportan valor al conocimiento, la transmisión de valores, las expresiones de las emociones, el humor, de la comunicación y de la cultura. La diversidad de lenguas alcanza un valor patrimonial global, puesto que desprenden conocimiento cultural e histórico, es por este motivo que la situación es tan inquietante, debido a que los pueblos se desprenden de sus raíces al momento de dejar de utilizar su lengua materna (Brown, 1980).

METODOLOGÍA

La selección, organización y análisis del material bibliográfico retomado para este artículo se fundamenta en el enfoque cualitativo, apoyado en el tipo de investigación documental. En la selección del material bibliográfico se identificaron un total de 80 textos producto de las búsquedas en bases de datos académicas como Google Académico, Redalyc, Scielo, EBSCO y Scopus. En la selección de los documentos se tuvieron en cuenta criterios básicos como: referentes normativos, políticos y programáticos adoptados por Colombia; hallazgos de investigaciones en el ámbito internacional y nacional; periodo de la publicación (1972-2019).

Para la organización y análisis del material, se elaboró una matriz categorial en la cual se consignaron datos como: referencia bibliográfica, autor, año y país de publicación, conceptos básicos (bilingüismo, lingüística, etnoeducación, lenguas maternas...), características de las herramientas implementadas en el marco de las políticas de bilingüismo en Colombia; elementos relacionados con los aciertos, desaciertos, obstáculos y especificidades del contextos en el que se aplican dichas políticas. En total, se trabajaron 50 textos, que son los que permiten dar cuenta del estado de los hallazgos investigativos en el período 1972-2019; agrupados en los siguientes temas que se abordan en la estructura del presente artículo: lengua materna, indígena y etnoeducación; Colombia y sus políticas de lenguas; tensiones entre las políticas para las lenguas mayoritarias y mi-

noritarias; inconvenientes en la implementación de políticas y enfoques y modelos de implementación.

RESULTADOS Y/O DISCUSIÓN

Lengua materna, indígena y etnoeducación

Es importante detenerse a analizar la complejidad y relevancia de la forma en la que se entiende la lengua materna. Hay cuatro elementos para la definición de lenguas maternas: la procedencia, la competencia, la función y la identificación de la lengua ya sea interna o externa, dichos elementos admiten la preeminencia que tiene la lengua. Se ha evidenciado que individuos que no son competentes en una lengua indígena, se sienten identificados con ella al ser parte de su comunidad primaria ya que esta determina sus tradiciones étnicas y culturales. Los estudiantes indígenas, constituyen relaciones entre su territorio y su identidad, pues está satisface las funciones culturales y políticas necesarias (Collier, 1988).

Los indígenas colombianos con respecto de su lengua materna, pasan por una serie de dilemas relacionados con la lingüística, puesto que el español, por ejemplo, adquiere un uso comunicativo en la cotidianidad y en el ámbito educativo el uso de lenguas extranjeras, lo que deja a la lengua indígena desplazada, adicionalmente es la lengua menos utilizada, y la más valiosa afectivamente para ellos. En estas personas se evidencia un deseo de conservar sus lenguas, pero al mismo tiempo, sienten la necesidad de alcanzar las mismas competencias en español que el resto de la población y poder suplir las necesidades sociales del país. Para 1997, se implementaron nueve factores de evaluación para medir la vitalidad lingüística y los riesgos para cada una de ellas. Como primer factor, se encuentra la trasmisión intergeneracional; segundo, las cifras totales de hablantes de la lengua; tercero, la proporción de los que hablan la lengua en relación con el total de habitantes; cuarto, el dominio dentro de los territorios donde se usa la lengua; quinto, respuesta a las lenguas dominantes y a los medios de comunicación; sexto, recursos para el aprendizaje de la lengua para la educación y la literalidad; séptimo, la actitud gubernamental e institucional; octavo, las actitudes de los miembros de la comunidad hacia su lengua; y noveno, calidad de los registros (Curtis, 1996).

La predilección por la homogeneización lingüística afecta de manera directa a las lenguas minoritar-

ias, haciendo que estas se encuentren desplazadas o extintas por completo. Pese a la situación, hay un sinnúmero de poblaciones que han trabajado por la conservación y preservación de sus lenguas, motivando el uso de ellas y, además, tratando de reanimarlas. Se han impulsado, de manera mundial, programas que enseñan y brindan soluciones para reparar el daño que se ha hecho a sus lenguas. Cabe resaltar los modelos de enseñanza y de difusión en todos los niveles escolares, la invención de espacios grupales para practicar estas lenguas, el aumento de los recursos escolares y no escolares, la formación de maestros y la promoción de la lengua en obras públicas, los medios de comunicación, redes sociales y el trabajo han tratado de ser diligentes con esta problemática. El reconocimiento de la diversidad de lenguas se ha presentado en varios países, sobre todo en América Latina, donde Colombia, Guatemala, México, Perú y Bolivia, entre otros países, se han sumado a las tareas constitucionales y han estado trabajando en legislaciones a nivel nacional con instrumentos jurídicos internacionales para la protección de sus tradiciones culturales, por ende, de sus lenguas, así se encuentra el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Donath, 2003).

Colombia y sus políticas de lenguas

La República de Colombia en su constitución Política de 1991, se reconoce a sí misma como un Estado pluricultural y plurilingüe; los artículos 7 y 10 se refieren a la diversidad cultural y lingüística que están presentes en el territorio nacional. Así mismo, se mencionan una serie de artículos para conservar y garantizar la supervivencia de los mismos y en donde se propone la educación étnica y bilingüe. A partir de la concepción de dichos artículos, se considera la necesidad de crear leyes para la protección a la diversidad cultural del país. Pero acá es donde surge la pregunta ¿es posible garantizar la conservación de la cultura y la lengua cuando el Estado pone tan pocos esfuerzos por sus pueblos indígenas y las pocas políticas que existen no son valederas? En Colombia coexisten una multiplicidad de lenguas, por lo que el gobierno se vio obligado a adoptar diferentes políticas lingüísticas, entre ellas: una que tiene como objetivo reglamentar el contacto entre las lenguas menos habladas, indígenas y criollas con el castellano, el cual es hablado por la mayor parte del país.

Una segunda, que, por su parte, tiene como finalidad la construcción de programas de educación bilingüe para la lengua mayoritaria mediante la introducción de una o varias lenguas extranjeras. Esta última ha generado controversias en todos los ámbitos tanto políticos como educativos, puesto que el enfoque no es la creación de programas de educación bilingües sino la promoción del inglés como una segunda lengua y su exposición constante (Arango, 2019).

La lengua oficial y dominante en Colombia es el castellano, el cual es hablado por el 98% de los habitantes, además se pueden contar más de 60 lenguas indígenas vivas y 2 criollas. De aquellos que hablan la lengua dominante, un porcentaje muy pequeño, casi nulo, no conocen el restante de las lenguas, puesto que estas son consideradas como inferiores o de bajo valor intelectual. El castellano en Colombia, además de ser el más común cuenta con una marcada diferenciación dialéctica, esto depende de la región del país. Una lengua indígena es considerada como típica dentro de una determinada región. Para el caso de América Latina, este término se les confiere a las comunidades que habitan el territorio antes de la llegada de la conquista europea. Las lenguas indígenas son sistemas de comunicación coherentes y no, únicamente, un dialecto como se cree. En Colombia solo un 2% del total de la población utiliza las lenguas indígenas o aborígenes. En los territorios donde son usadas, su función se limita básicamente al ámbito público y al diario vivir dentro de los grupos familiares. Estas lenguas han sido divididas en trece familias lingüísticas, entre ellas se pueden apreciar: Chibchas, Arawak, Quechua, Tucano, y Chocó. Todas estas lenguas se pueden localizar a través de todo el territorio nacional. Las lenguas indígenas son habladas por pequeños grupos de alrededor de 500 y hasta máximo 5000 personas (Ellis, 1997).

La Universidad de Antioquia, en 2002, gestionó el acuerdo 236, por el cual se le asignaron un número de cupos especiales para estudiantes que provenían de comunidades indígenas y afrocolombianas. Este acuerdo pretende favorecer la inclusión y el acceso de dichas poblaciones a la educación superior, puesto que han sido estas las que históricamente han sido más olvidadas. De esta manera, el programa de licenciatura en lenguas extranjeras, para el año 2003, contó con 32 estudiantes que ingresaron bajo la modalidad de “estudiante indígena”. Aún así, el panorama es desmoralizador al comparar las cifras de deserción de los estudiantes que vienen de dichas comunidades, se encuentra que más del 40% de los estudiantes no terminaron su carrera. Algunos por bajo rendimiento académico y otros por razones

no especificadas. Como resultado, la Universidad de Antioquia creó un grupo para investigar los inconvenientes académicos, lingüísticos y sociales que los estudiantes de estas comunidades enfrentan en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este orden de ideas, es importante retomar, un estudio que se llevó a cabo en Bogotá por la Universidad Javeriana, Distrital y Nacional de Colombia sobre escritura académica, en donde los resultados tampoco fueron muy alentadores para los estudiantes indígenas. Se llega, entonces, a la conclusión de que las universidades necesitan programas o estrategias que ayuden a la transformación de los espacios de aprendizaje de lenguas diferentes al español, más allá de solo darles acceso a la universidad. La revisión de dichas investigaciones, deja entrever que no hay muchos estudios que aborden la interacción e integración de las lenguas de los estudiantes universitarios provenientes de pueblos nativos. Valorar el vigor de las lenguas indígenas en Colombia y su uso es una ardua tarea, ya que hay una gran variedad, y es por esto, que según Arango (2019) se desarrollaron dos fenómenos importantes a mencionar: el primero, una reducción en número de hablantes jóvenes y, en segundo lugar, la preferencia por el uso del castellano, no solamente para el público, sino también en una variedad de contextos, lo que hace aún más difícil la transferencia de estos conocimientos a las siguientes generaciones.

Para continuar, en Colombia hay dos lenguas criollas: el palenque y el criollo sanandresano, el primero de base española y el último de base inglesa. Estas lenguas son habladas por una minoría y en algunos casos se consideran bilingües. Estas lenguas se ubican en la región caribe y fueron concebidas durante los siglos XVI y XX con la llegada de la conquista y la colonización. Pero son los adultos y los más ancianos los que utilizan esta lengua; los jóvenes adquirieron un bilingüismo pasivo de las lenguas criollas, junto al castellano el cual se toma en este caso como lengua minoritaria. El fenómeno del trilingüismo se puede encontrar en las islas de San Andrés y Providencia, en la que el criollo se combina con la lengua mayoritaria y además se alternan con el inglés caribeño. Aquí el criollo se usa en el lenguaje cotidiano; por otro lado, el inglés tiene uso especialmente en los servicios religiosos y el castellano es la lengua exclusiva del gobierno y la educación (Flege, 1989).

Con el fin de legalizar estos fenómenos lingüísticos fue necesario la estructuración e implementación de dos grandes políticas; la primera que tiene como objeto la regulación de cualquier vínculo entre el castellano y las lenguas minoritarias y, la segunda que pretende la incorporación de un idioma extranjero

al territorio nacional. A su vez estas políticas acarrearón una serie de problemáticas en cuanto a la promoción de la diversidad cultural y lingüística de Colombia, en donde se puede apreciar una predilección por las lenguas mayoritarias. En cuanto a las políticas del primer grupo es importante resaltar dos asuntos valiosos: aprender las lenguas indígenas, para poder llevar a cabo los procesos de evangelización a partir de las lenguas nativas, o llevar a cabo un proceso de hispanización que permitiera enseñar “las verdades de la fe a los nativos” a partir del español. Ambas políticas representaban problemas y tuvieron enemigos y adeptos (Arango, 2019).

La corona de España propuso una “Política de lenguas generales” en donde se tomaban las lenguas indígenas para instruir a las comunidades aborígenes y estas a su vez adquirieron cierta importancia en la sociedad. Más adelante, Carlos III promulgó una política que contradujo la anterior, dado que esta condenaba el uso de las lenguas indígenas y promovía primordialmente el uso del castellano como lengua oficial o única para el uso colectivo. Esto ocasionó la pérdida de innumerables lenguas indígenas. Más adelante, en 1886, la primera Constitución de Colombia también negaba cualquier otra lengua diferente al castellano, la cual se implantó como lengua oficial utilizada no solo en el contexto cotidiano, sino también en contextos políticos, religiosos y educativos, lo que llevó a que las lenguas indígenas y criollas no fueran reconocidas para el país hasta el siglo XIX. La promulgación de la Constitución de 1991 dio un giro significativo en las políticas lingüísticas que hasta el momento estaban vigentes, en esta, se hacía un reconocimiento a la pluralidad cultural y lingüística del país y a su vez se acepta el derecho a una educación bilingüe. Este reconocimiento se dio por sentido afirmando que el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. A partir de este momento, se empezó a pensar en el diseño de planes de conservación de las lenguas minoritarias y en la creación de programas de educación bilingüe; y esto a su vez trajo un ascenso en el tema de investigación de lenguas aborígenes. No obstante, la falta de instrumentos pedagógicos y de inversiones reales del gobierno hace que dichas promesas divulgadas en la constitución se queden simplemente plasmadas en el papel. Cabe resaltar en este párrafo, la más reciente proclamación de la llamada “ley de lenguas”, que tiene como finalidad el fomento, la protección y la conservación de las lenguas y

culturas de los grupos étnicos colombianos (Gass, Madden, Preston y Selinker, 1989).

Desde 2007, el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística – PPDE, propuesto por el Ministerio de Cultura, implementó una política lingüística cuya meta fue favorecer la conservación y desarrollo del uso de las lenguas nativas, su extensión y uso en ambientes modernos y el manejo del bilingüismo de forma equitativa entre el castellano y las lenguas indígenas. Para esto se plantearon tres herramientas políticas: el enunciado de planes para amparar las lenguas indígenas elaborados con el apoyo de las comunidades y líderes indígenas; un autodiagnóstico sociolingüístico de la situación de las lenguas indígenas en cuanto a su fortaleza y su viabilidad; y la Ley 1381 de 2010: por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10° y 70° de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28° de la Ley 21 de 1991, que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Esta ley se divide en cuatro partes complementarias: una, donde se establece que el Estado debe velar por las herencias lingüísticas y sus hablantes, otorgando responsabilidades que ellos mismos deben asumir; en la segunda parte, se declaran los derechos lingüísticos, a la no discriminación, al uso de la lengua, al reconocimiento de sus nombres propios, al uso de su lengua en relación con la justicia, la administración pública y las entidades que prestan los servicios de salud. Una tercera parte en donde se diseñaron medidas de protección a las lenguas indígenas, en este punto es indispensable concretar programas de fortalecimiento, salvaguardia y revitalización de las lenguas; junto con el uso de los medios de comunicación como herramienta de propagación sobre la diversidad lingüística y cultural, en donde se proponen la emisión de programas en lenguas nativas. Una cuarta parte en donde se escogen cuáles instituciones gestionan la protección de las lenguas indígenas, allí se indican sus responsabilidades, en las que se incluye la creación de un plan decenal de acción. Cabe resaltar otras leyes que surgieron con el fin de salvaguardar los derechos de las lenguas indígenas colombianas: la Ley 115 de 1994, perteneciente a la Ley General de Educación, también tiende a la protección de los derechos lingüísticos en su Capítulo 3, artículos 55-63 y el Decreto 804 que la rige, y la Ley 397 de 1997: se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre

patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias (Lichtman, 2016).

En cuanto a la instauración de un idioma extranjero, también se puede hablar de un recorrido histórico bastante importante, ya que estas políticas surgieron a partir de 1824 en Bogotá, con una cátedra dedicada a la enseñanza obligatoria del francés en los años décimo y once, y para los grados sexto y séptimo se inculcó la enseñanza del inglés. Hasta ese momento había una certeza de políticas de lenguas indudable, pero al mismo tiempo había una presión política. Por otra parte, en 1982, se instituye una política denominada de The English Syllabus, formulada por el Ministerio Nacional de educación, el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano. Estos buscaron implementar un currículo para los años de sexto a once, el cual se fundamenta principalmente en la enseñanza del inglés. Las críticas llegaron pronto, ya que los objetivos propuestos no se cumplieron en un primer momento, debido a que los docentes no contaban con la preparación suficiente en las áreas lingüísticas o pedagógicas; y al mismo tiempo no había una coherencia entre los objetivos del programa y el contexto del país. Más adelante, al inicio de los años 90, se instauró otra política para la enseñanza del inglés denominada como COFE y que se traduce en los términos de: Colombian Framework of English, esta nueva política tuvo como propósito inicial la formación de los profesores de inglés enfocados a las universidades públicas y privadas del país. Al igual que la política anterior, esta fue promovida por el Ministerio Nacional de Educación en convenio con el Consejo Británico. Con esta política llegaron nuevas críticas, las cuales se centraron en la falta de recursos con las que contaban las instituciones educativas, una infraestructura débil y además una falta de formación en investigación por parte de los docentes (Ioup, 1989).

La apertura comercial que llegó a Colombia en 1990 trajo consigo una serie de reformas legales y estratégicas para mejorar la instrucción de las lenguas en todos los ámbitos educativos, favoreciendo la enseñanza del inglés. Por esta razón, la Ley General de Educación de 1994, promulga que el aprendizaje de un idioma extranjero era de carácter obligatorio para los estudiantes de educación básica y media, contemplada en Ley 115 de 1994. Desde la mitad del siglo XX, y gracias a esta apertura económica, el Internet y el surgimiento del concepto de “globalización”, esto sumado a la supremacía de países como Inglaterra y Estados Unidos, el inglés pasó a ser un instrumento de trabajo. Se empezó a hablar del

inglés como lengua oficial de un sinnúmero de organizaciones internacionalmente reconocidas. Es entonces donde el inglés deja de ser una opción y pasa a ser una necesidad a la hora de participar en las dinámicas globales de carácter académico, económico o cultural (Johnston, 2002).

La ley General de Educación en 1994, generó un cambio notable en el sistema educativo colombiano de la época, promulgando un tipo de educación particular para los grupos minoritarios el cual fue conocido como Etnoeducación. A partir de la Ley General de Educación aparecieron los lineamientos curriculares enfocados a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así mismo se establecieron los estándares básicos de competencias que son los que fijan las capacidades mínimas que un estudiante debe poseer para el aprendizaje del inglés. Recientemente, para el año 2004, se creó una ley de gran trascendencia para el país, el “Programa Nacional de Bilingüismo” El PNB se instauró para mejorar las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos, además busca lograr que los colombianos sean bilingües para el año 2019. Esta política, nuevamente fue construida con apoyo de compañías extranjeras privadas, dichas instituciones fueron las encargadas de hacer una primera evaluación del nivel de competencias en los docentes colombianos (Wach, 2016).

El Ministerio de Educación Nacional se propuso un plan de mejoramiento en relación al aprendizaje de una segunda lengua, de acuerdo a los resultados obtenidos durante los años 2005 y 2006, tomados de los docentes que realizaron las pruebas de manera voluntaria. Se evidenció que el 65% de los docentes de los sectores públicos alcanzaban un nivel de A2 o menor, mientras que solo el 33% llegaban a los niveles de B2 o mayores. Sin embargo, se cuestiona la validez de dichos datos, puesto que el examen únicamente evaluaba las habilidades gramaticales, por lo que no se puede valorar un aspecto general del uso de la lengua. Esto sumado a una limitada capacitación en el uso de la tecnología, lo cual pudo afectar el desempeño de los docentes, al ser este examen presentado en línea. Este Programa llegó a ser tan importante que permeó las ciudades más grandes del país, las cuales adoptaron programas lingüísticos locales, por ejemplo, en Bogotá, 2006, “Bogotá Bilingüe” en donde la ciudad busca insertar a su población en la economía global a través del aprendizaje de una lengua extranjera. La creación de dichas políticas trajo consigo una serie de tensiones entre las políticas de lenguas mayoritarias y minoritarias (Szyzka, 2017).

Tensiones entre las políticas para las lenguas mayoritarias y minoritarias

Las tensiones entre las políticas para las lenguas mayoritarias y minoritarias se dieron a partir de la exposición del PNB, desde ese momento se ha visto una separación abismal entre estas. En primer lugar, es valioso estudiar la contradicción entre las políticas nombradas en el PNB y la Constitución del 91, además de la “ley de lenguas”. Esta discordancia se basa en la conceptualización del término bilingüismo para ambas partes. La situación aquí es la de niños y jóvenes que son hablantes de la lengua mayoritaria y a quienes se les enseña intensivamente una lengua extranjera, por lo general el inglés, que es también el vehículo total o parcial de la instrucción general. Pero esta lengua extranjera no tiene una base social en el país; es decir, no es el idioma de una parte de la sociedad colombiana. La ubicación correcta de su instrucción es el sector pedagógico de la Enseñanza de Segunda Lengua antes que la pregonada educación bilingüe (Krashen, 1999).

Es necesario indicar que el bilingüismo es un término para referirse a un fenómeno social e individual, lo que quiere decir que lejos del uso de dos códigos de lenguaje, es necesario que las lenguas tengan un uso concreto dentro del contexto y que tengan un vigor social. Este concepto es impuesto en relación a la pluralidad y diversidad de situaciones en las que un individuo se puede apropiarse de la lengua. Algunos otros investigadores, han demostrado que las habilidades lingüísticas pueden llegar a ser vistas como capital humano. Para el PNB, este término se restringe únicamente a la competencia que el usuario pueda alcanzar de esa lengua extranjera, y en donde el ámbito social no es tenido en cuenta. Este concepto entra en discordia a su vez con el uso del mismo dentro de la Constitución de 1991 y en la “Ley de lenguas”, ya que hay una contextualización de las lenguas indígenas y criollas dentro del territorio colombiano, y cuando entran en contacto con las lenguas mayoritarias se puede hablar de bilingüismo, porque estas comunidades consiguen un acople entre su lengua y la lengua mayoritaria. La utilización de ambas lenguas se hace dentro de un contexto y en la cotidianidad de sus hablantes. Al contrario, esto no pasa con la lengua extranjera ya que esta no está incluida en la vida habitual de los colombianos. Es por esto que un programa que busca la incorporación de una lengua extranjera, debe tener en cuenta los asuntos reales de los que se compone el bilingüismo

dentro de cada territorio en el que se piensa hacer la propuesta. A su vez, hay una necesidad incalculable de unificar las políticas en todo sentido, o sea, su producción debe originarse desde una base común conceptual. Asimismo, vale la pena mencionar que es imposible hablar de bilingüismo en un país como Colombia en donde hay una división tan visible entre las comunidades (McClendon, 2000).

Pese a que el Plan Nacional de Bilingüismo busca ensanchar el uso del inglés en todo el territorio, se hace improbable que el inglés se pueda posicionar como fue pensado, cuando la gran parte de la educación es impartida en castellano. Para evitar la falta de coherencia entre estas políticas, se hace necesario que la diferenciación entre ellas sea evidente, esto con el fin de que no se generen confusiones en torno al concepto del bilingüismo. Por ello, se debe pretender que el PNB asuma únicamente el modelo de plan de enseñanza del inglés como lengua extranjera, sin incluir el término bilingüismo. Este concepto puede ser usado para referirse a las lenguas minoritarias, como lo dice la Constitución del 91 y la “Ley de Lenguas”. Lo que quiere decir que se deben reformular los conceptos ya que han venido siendo utilizados para referirse a los programas de enseñanza de lenguas mayoritarias y no las minoritarias, como consecuencia estas últimas son conocidas como “Programas de Etnoeducación” (McLaughlin, Blanchard y Gesi, 2002).

El concepto “Etnoeducación” se puede dar con la exigencia de las comunidades indígenas de implementación de un Sistema Educativo Indígena Propio, junto con la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas el cual vela por alcanzar dichas políticas. Pese a que el gobierno ha aportado una variedad de instrumentos legales, el avance, el manejo y la administración de estos es lento y además vienen con desafíos importantes tales como: el cumplimiento de dichas políticas a largo plazo; la conformación de grupos bien entrenados; la investigación continua sobre las lenguas; el entendimiento de la diversidad sociolingüística y educativa de la actualidad, todo esto con el fin de adaptar las políticas (Liceras, 1986).

Para el siglo XXI, a causa de los procesos de aprendizaje sobre sociolingüística de las lenguas que se iniciaron gracias al Consejo Regional Indígena del Cauca, en 2006, y el PND se identifica una apremiante amenaza de que la diversidad lingüística desaparezca, pero si se inician acciones en políticas lingüísticas se pueden rescatar los esfuerzos constantes de los hablantes, la comunidad y su lucha por reclamar sus

derechos. Al mismo tiempo, el término “Programas de Etnoeducación”, hace que una vez más se rechacen las lenguas minoritarias dentro de la educación y se promueva la ideal de que ser una persona bilingüe en Colombia es únicamente hablar castellano e inglés, ignorando el hecho de que podemos hablar de bilingüismo cuando se combina el uso del castellano y una lengua minoritaria o dos lenguas aborígenes. Por otra parte, los resultados de la implementación del PNB, fueron una fuerte estratificación lingüística, ya que allí se presenta el inglés como una lengua con valor comercial, laboral y como un recurso para introducir al país en los procesos de economía y comunicación global (Herrera, 2010).

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos treinta años en las escuelas indígenas, las lenguas nativas aún se siguen debilitando. Existen asuntos contradictorios entre el reconocimiento de la pluriculturalidad por parte del gobierno y la carencia de cambios tangibles dentro de las relaciones de comunidades y que afectan el uso de las lenguas dentro de la escuela y una escasez de su uso en el contexto familiar. Aquí se hace posible reflexionar sobre los motivos por los cuales las lenguas dentro de una comunidad se puedan ver afectadas y cómo revertir esta decadencia y además cuales son las motivaciones sociales y educativas para que los hablantes protejan y enseñen su lengua a las nuevas generaciones (Selinker, 1972).

El Programa nacional de bilingüismo admite que el inglés trae consigo mejores oportunidades de empleo y trabajo, lo que ha hecho que esta lengua gane cada vez más estatus en la sociedad. Para las lenguas indígenas, criollas, y de hecho algunas mayoritarias como el francés y el alemán, también hay una desvalorización, ya que, al parecer, estas no tienen el mismo alcance que el inglés. El inglés se encuentra dentro de la clasificación de “lengua internacional” o “mundial”, “lengua de comunicación” o “lengua de la ciencia” y, “lengua de negocios”. Todo lo contrario, la caracterización de las lenguas minoritarias como “lengua local”, “lengua tribal”, “lengua regional”, “dialectos”, “lengua de exclusión”, “lengua nacionalista”, “lengua de pobreza”, entre otras. Esto implica una marginación lingüística, puesto que todas las lenguas del mundo, mayoritarias o no, proporcionan herramientas para la comunicación, la cultura y la educación. El hecho de que unas tengan mayores ventajas que las otras, por alguna eventualidad ajena a la ellas, tales como problemas religiosos, políticos o económicos dejan en evidencia que algunas sociedades se vean menos favorecidas que otras en algunos entornos (Oxford, 2003).

Al reconocerse el PNB, se empieza a evidenciar una marcada estratificación social, despreciando y segregando otras culturas y lenguas del país. Lo que ha generado un bilingüismo para la élite, es decir para un pequeño grupo privilegiado que cuenta con unos recursos para la adquisición de la lengua que les da prestigio, en contra de los grupos minoritarios. Esta división también es notable en la estructura de los currículos de educación que se han propuesto para las comunidades minoritarias y mayoritarias, ya que al parecer en Colombia existen dos tipos de educación bilingüe elevadamente fraccionadas entre sí. El Plan Nacional de Bilingüismo entiende la lengua desde la categoría de bien material, donde se dejan de lado los aspectos cognitivos y culturales, los cuales deberían ser tenidos en cuenta. El “Plan de Lenguas” acepta y busca la preservación de los valores culturales y saberes generacionales los cuales son identificados en las lenguas aborígenes. La división de las lenguas se da en dos grupos: uno en donde se hallan las lenguas mayoritarias las cuales son vistas como lenguas de progreso, y un segundo grupo en donde caen las lenguas minoritarias llamadas también como lenguas de la cultura. De este modo el PNB, debería abarcar no solamente la rentabilidad económica que viene con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino a la vez incluir las lenguas minoritarias para comprender que estas también son lenguas importantes y de prosperidad para el país (Oxford, 2011).

Otra gran tensión que existe en las políticas lingüísticas, se debe a la comercialización de la enseñanza de lenguas, ya que para las lenguas mayoritarias siempre se contó con los aportes de compañías internacionales, como el centro Colombo Americano y el Consejo Británico, en contraste con el poco apoyo internacional que han recibido las lenguas aborígenes, en donde se ha necesitado el apoyo para solucionar la difícil situación sociolingüística del país, aquí el gobierno ha prestado muy poca atención y compromiso a dichas problemáticas. A pesar de que se han creado muy buenas propuestas educativas, los recursos asignados son muy limitados y no permiten un desarrollo permanente de estos proyectos. Las escuelas públicas son el escenario en donde los programas de etnoeducación se desarrollan y estos dependen primordialmente de las secretarías departamentales y municipales al mismo tiempo que del Ministerio de Educación; lo que ha generado una administración dudosa de los recursos. Es inocuo pensar que el castellano, las lenguas aborígenes y el inglés reciben el mismo presupuesto; cuando en realidad es evidente que la mayoría de estos recursos son

destinados a la promoción y propagación del inglés. El contexto de la educación para minorías étnicas y lingüísticas es muy problemático y su financiación poco factible, en claro contraste con lo que ocurre con el contexto de la educación para el bilingüismo de élite al que tiene acceso real una mínima parte de la población (Patel y Jain, 2008).

Entonces el acceso a la educación bilingüe castellano-inglés se da únicamente en un sector muy reducido del país. Cabe resaltar que hay una tarea de replantear la concesión de recursos después de advertir los resultados obtenidos. Si se revisan los años 2007 y 2010 menos del 60% de los estudiantes que estaban terminando su bachillerato llegaban a un nivel principiante y tan solo un 2% de la población alcanzaba llegar a un nivel pre-intermedio. Así pues, se puede objetar los alcances y la inversión que se disponen para programas concebidos desde políticas lingüísticas como la PNB, ya que estos mismos mantienen una división entre la educación privada y pública, esta última dirigida para las comunidades de lenguas minoritarias. Estudios recientes, dejan en evidencia que el nivel de inglés en Colombia es muy bajo en comparación con el resto de América Latina, donde ocupa el último lugar y donde deja entrever las falencias de un sistema de educación que cuenta con pocos profesores bien capacitados y con baja calidad de enseñanza, principalmente en el sector público, donde no se encuentra con estrategias metodológicas y motivacionales para los estudiantes. Para el 2013, y según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER, los estudiantes colombianos no alcanzan a tener un nivel básico de conocimiento del inglés (Giammusso, 2018).

Indiscutiblemente las políticas lingüísticas del PNB, crean un “discurso profesionalista” porque ven la educación y el lenguaje desde un punto de vista mezquino en donde pretenden excluir aspectos socioculturales importantes que deberían ser considerados para su buen desarrollo e implementación. Instaurar políticas de enseñanza de una lengua extranjera en el país debe ir de acuerdo con normativas que ayuden al mejoramiento de aspectos educativos, de formación de capital humano que son los docentes y pensar en una inclusión social. Si se pretende la implementación de políticas de carácter nacional, se debe pensar a favor de beneficiar a todos y no a un grupo reducido de personas. La “educación bilingüe” cuenta con un extenso número de investigaciones y gran desarrollo económico lo que deriva a una disposición de estándares, lineamientos, evaluaciones y metas en la implementación del

inglés por parte del Ministerio de Educación. Por el contrario, la educación para las minorías no cuenta, ni cerca, con dichas cualidades y, además, el Gobierno no ha especificado los objetivos a lograr en un determinado lapso de tiempo; mucho menos se cuenta con estándares o lineamientos para encaminar a los docentes que se encuentran en estas comunidades y tampoco con herramientas para su evaluación y mejoramiento. Es por este motivo, que las lenguas minoritarias no contribuyen con la situación social del país, ya que se quedan las palabras en los documentos y no se hacen procesos efectivos en su planeación (McLaughlin, 1992).

El éxito de iniciativas como estas necesita de diferentes factores que se organicen en favor de un solo objetivo. Algunos de estos no deben ir encaminados a políticas o estándares, sino a necesidades académicas que pueden ayudar a conseguir metas propuestas por el gobierno, de manera que el proceso sea gratificante tanto para los estudiantes como para los docentes y directivos de las instituciones. Las problemáticas de la pérdida de la diversidad lingüística en Colombia vienen dadas desde ya hace varias décadas, puesto que las lenguas minoritarias o minorizadas, están siendo desplazadas por lenguas mayoritarias. Los estudios realizados sobre la situación de lenguas indígenas y aborígenes en Colombia vienen relacionados con tres temas que están fuertemente ligados entre sí, al mismo tiempo estos requieren reflexión y aún más investigación para su desarrollo y planificación lingüística (O'Malley, 1990).

Inconvenientes en la implementación de políticas

Al enfocarse en el tema de las lenguas extranjeras, podemos evidenciar también ciertos inconvenientes. En la Ley General de Educación 115 de 1994, se atribuyen algunos objetivos con respecto a la adquisición de las habilidades en habla, lectura y comprensión en al menos un idioma extranjero, para el caso de Colombia, el inglés. Esta ley fue bastante importante, puesto que creó lineamientos específicos para los docentes de lenguas extranjeras, pero estas no estaban precisas en el planteamiento de objetivos evidentes; se hace importante que cada uno de los entes involucrados en dicha creación y apropiación tengan claridad del ideal de la propuesta y a dónde se quiere llegar con estos planteamientos, así se puede asegurar que estos cubren las necesidades tanto del aprendiz como los del docente (Robinson,

2003).

La publicación “al tablero” del Ministerio de Educación espera que el Plan Nacional del Bilingüismo esté completamente implementado para el año 2019. Este proyecto, como lo hemos señalado anteriormente, ha estado enfocado principalmente a la imposición de un modelo europeo dentro del territorio nacional, sin contar con investigaciones previas, por lo que se ha hecho casi imposible una verdadera coherencia de estos propósitos. No es posible traer un modelo completo sin una previa adaptación en el nuevo contexto. En este caso, es inexistente la conexión que hay entre la cultura europea y la nuestra. Es por esto, que las críticas caen tan fuertemente sobre el MEN y su arbitraria decisión de traer un proyecto que fue diseñado en circunstancias diferentes a las que se necesitaban en Colombia (Nagai, 2002).

A pesar de que dichos proyectos han tenido éxito en su territorio, es presuntuoso pensar que, sin un previo estudio de contexto, Colombia tendría los mismos resultados positivos. La compra y venta de programas de lenguas bilingües no es reciente, países como Australia, Canadá y Estado Unidos han estado en el mercado desde los años noventa. La razón del surgimiento de estos programas fueron la constante llegada de inmigrantes a países de habla inglés, quienes necesitaban desarrollar las competencias lingüísticas locales para poder tener una vida laboral más provechosa y además adaptarse a su nuevo contexto. Estos programas fueron exitosos dentro de sus territorios ya que la población envuelta en su desarrollo no solamente estaba altamente motivada por el aprendizaje, sino que contenían propósitos claros y los recursos destinados para estos fueron bien implementados. Elementos como material auténtico y significativo, horas de exposición al idioma y temas pensados dentro de un contexto, fueron la clave de su notoriedad (Winitz, 1981).

El principal argumento del Programa Nacional de Bilingüismo se concentraba principalmente en un modelo que mediaba para el acceso a mejores empleos, oportunidades educativas y la entrada a un mundo globalizado y sin fronteras. Pero, ¿estos propósitos son compartidos con los docentes encargados de la enseñanza del inglés? ¿Estos objetivos van enfocados a la vida laboral o para aplicar en el ámbito educativo? Existe una importante distinción entre los objetivos de la enseñanza del inglés. Estas distinciones vienen en tres grandes grupos. En primera medida, los objetivos locales de adoptar una lengua extranjera para uso dentro de una comunidad; en segundo lugar, los objetivos internacionales para

el uso de la lengua fuera del territorio; en un último lugar, se encuentran los objetivos individuales para desarrollar sus propias cualidades como persona y no enfocarse en el lenguaje en sí (Wode, 1989).

También se hace importante pensar en los objetivos que los estudiantes tienen al momento de aprender una segunda lengua y alinearlos con los objetivos que el docente tiene al momento de la enseñanza. Otro aporte a este apartado, es el que al parecer el gobierno da por sentado que todos los docentes tienen las razones claras del porqué se debe enseñar una segunda lengua, pero la verdad no todos entienden su finalidad; además, es de vital importancia dejar las suposiciones a un lado y tener en cuenta que la clave está en la claridad de los conceptos para el diseño de un curso, un currículo o incluso una clase. Este es uno de los mayores problemas en Colombia, ya que unos muy pocos, no incluidos los docentes, tienen estos objetivos claros y asimismo los excluyen en la participación de la creación de estándares. Para que este tipo de políticas tengan éxito, se hace necesario que haya una exposición clara de los objetivos y procedimientos, y también de la razón del uso de las lenguas extranjeras dentro de nuestro contexto. Para garantizar mejores resultados en dichos programas, el gobierno debe poner menos atención a los modelos de implementación y a los estándares descontextualizados y más a las condiciones reales del aprendizaje. También deben colocar un esfuerzo extra para que los docentes conozcan más sobre las políticas y participen en su creación (Kelly, 1976).

Los estudiantes colombianos tienen muy poca exposición a la segunda lengua, lo cual hace que el aprendizaje sea muy lento o casi imperceptible; lo que acarrea una serie de sentimientos de frustración y no progreso para los estudiantes que no ven resultados después de siete u ocho años de “estudio” de la lengua. Lo que se espera es que el Ministerio de Educación organice los horarios en las instituciones educativas públicas para asignar al menos cuatro horas semanales a la enseñanza de la lengua extranjera y así desarrollar un poco más la comunicación y la motivación en los alumnos. A mayor exposición de la lengua que un estudiante pueda tener, mayores serán los resultados que se podrán apreciar. Las instituciones universitarias tienen un arduo trabajo en la formación de docentes, puesto que ellos deben ser preparados de manera efectiva para la enseñanza de una segunda lengua, esto es un reto enorme, ya que los docentes primero deben aprender la lengua, las metodologías y tener claridad de los enfoques y objetivos de la institución donde se están formando; muchas de estas instituciones no tienen políticas claras

y no es posible la creación de condiciones de aprendizaje apropiadas para alcanzar los objetivos que el gobierno ha dispuesto; esto obviamente, teniendo en cuenta las realidades de las aulas colombianas, ya sean estas privadas o públicas (Ortega, 2009).

Otra de las debilidades más evidentes dentro de las instituciones escolares, tiene que ver con la implementación de estos programas en las primeras etapas escolares. Es notable que los docentes no están capacitados para la enseñanza de una lengua extranjera en grados de básica primaria, en donde es más fundamental su puesta en práctica. Para continuar hablando de los limitantes, la ejecución de estos programas en áreas rurales es bastante complicado, puesto que tanto estudiantes como docentes no cuentan con objetivos claros del por qué y para qué aprender una lengua extranjera que está totalmente desligada con sus contextos específicos, estas son áreas donde se han vivido conflictos armados y comunidades que han sido desprotegidas por los gobiernos (Herrera y Murry, 2011).

Enfoques y modelos de implementación

Aquí pues, se hace imprescindible mencionar los enfoques y modelos educativos con los que, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), se debe aplicar los programas de educación bilingüe o de una segunda lengua. Este programa trajo consigo una propuesta muy diferente a la que la educación colombiana estaba acostumbrada. El MCER enfoca su enseñanza en un modelo de competencias comunicativas, la cual es entendida como la capacidad de procesar el lenguaje de manera comunicativa, usando enlaces para la elaboración e interpretación de distintos eventos comunicativos, donde no solo se tienen en cuenta los significados sino las implicaciones que este tiene sobre un contexto específico. Es decir, el objetivo principal que acarrea la introducción del MCER al contexto educativo colombiano, acaba con el enfoque tradicional en las aulas nacionales. El MCER propone unas preguntas que se deben valorar antes de su implementación, con la finalidad de aportar mecanismos de adaptabilidad dependiendo del contexto. Estas son, por ejemplo, ¿quiénes enseñarán la lengua?; ¿qué tipo de personas aprenderán la lengua y por qué la quieren aprender?; ¿qué tipo de conocimientos, destrezas y experiencias deben tener los docentes de lenguas extranjeras?; ¿qué recursos tecnológicos se tienen?; y, ¿en cuánto tiempo se debe emplear este modelo?

Al día de hoy, es confuso saber si estas preguntas alguna vez fueron tomadas en cuenta, dado que todo indica que no se ha dado respuesta eficaz a dichas interrogantes (Harmer, 2008).

Las características presentadas por el MCER en su enfoque comunicativo, puede ser descrito de manera muy extensa por un conjunto amplio de posturas que señalan que los aprendices necesitan conocer el objetivo real de su aprendizaje y los docentes no pueden solamente enseñar aquello con lo que se sienten más cómodos o familiar; los profesores deben encontrar una manera diferente de incluir en sus planeaciones recursos que estén pensado en ambientes de la realidad. De esta manera, al salir del aula de clase el estudiante podrá utilizar sus conocimientos; además puede hacer un mejor acople de los significados y su uso en la vida diaria. Junto con esto, vendrá por sí solo el uso de la gramática, la cual ha sido una piedra en el zapato del docente colombiano (Chamot, 2005).

El tema de los recursos es de especial consideración, dado que los mismos, deben ser suficientemente variados y auténticos para que los estudiantes se sientan motivados. Los libros de texto muchas veces son bastante cómodos para el docente, pero no presentan una realidad para el estudiante, se pueden considerar como apoyo para las clases y para ejercitar gramática y vocabulario, pero no se puede convertir en la herramienta principal de estudio. Los recursos deben ser relevantes y significativos para los estudiantes. Además, cabe resaltar que, en un mundo mediado por la tecnología, los docentes necesitan incluir estas herramientas en sus clases: Internet, videos, podcast, foros, entre otros, son instrumentos que pueden ser de gran ayuda en el desarrollo de clases con mayor contenido relevante y los estudiantes pueden estar más motivados al aprendizaje. El docente debe sacar provecho de la integración de la tecnología al aula de clase, para introducir a los estudiantes a un nuevo mundo y con diferentes culturas para aprender (Griffiths, 2008).

Por supuesto, el docente debe tener un adecuado uso de la segunda lengua, ya que ellos son los que deben conducir a los estudiantes a través de los diferentes roles dentro de su aprendizaje, es decir, que el docente también debe tener una formación en temas de la actualidad que ayude al desarrollo de un pensamiento crítico y analítico de las diferentes situaciones contextuales. El docente no debe estar centrado en la enseñanza del lenguaje sino en la construcción grupal de la clase. Así el desarrollo y el aprendizaje será mucho más positivo y significativo.

La evaluación colombiana también se basaba en métodos tradicionales hasta la llegada del MCER que dio la oportunidad de evaluar los procesos más allá de los resultados; la evaluación de lápiz y papel que se acostumbraba pasó a ser una evaluar el desarrollo de las competencias, sobretodo comunicativas, y utilizar valoraciones de entendimiento de maneras alternas; en esta área hay mucho trabajo por delante, ya que se cae en la evaluación tradicional de conocimientos memorísticos, gramaticales y ejercicios de escritura y lectura; además se deben tener en cuenta las problemáticas de los salones de clase muy extensos, en donde se hace más difícil la evaluación por procesos (Brophy, 2004).

Los verdaderos resultados de los programas bilingües se verán cuando estos sean dirigidos exclusivamente en la segunda lengua, cuando la evaluación sea más por procesos y con mayor producto investigativo por parte de los docentes. Estos deben ser conscientes de su continuo entrenamiento y capacitación en temas de métodos, aplicaciones y evaluación enfocados en la comunicación como herramienta principal de conocimiento. Es importante destacar la situación de elites que se vive en nuestro territorio nacional y el poco esfuerzo del gobierno por combatir dicha estratificación en cuanto la adquisición y disponibilidad de recursos destinados para la enseñanza del inglés, diferencia que ampara al sector privado. En el sector público los bajos niveles de competencia vienen marcados por una carencia de recursos y disposición de presupuestos. Otro aspecto a destacar son los niveles y las diferencias de los docentes tanto en sectores privados como públicos. Para el primer sector se cuenta con un material humano mejor capacitado en las competencias del inglés, lo que da una desventaja a la educación pública y esta puede ser una de las razones por las que los estudiantes no alcanzan las bases lingüísticas que PNB propone y no logran las competencias para llegar a la educación superior con buenas bases en la lengua (Cohen y Macaro, 2007).

La única coincidencia que se da en ambos sectores, es que independientemente del nivel de inglés que los docentes posean, los docentes deben tener claridad en que hay que realizar actividades variadas que les permita desarrollarse de manera profesional, pero al mismo tiempo el gobierno debe cumplir con mejores recursos para llevar a cabo su trabajo. El papel que juegan estas diferencias frente a la implementación de las políticas lingüísticas como el PNB son diversos, pero señalan al mismo objetivo y es el hecho de que la puesta en marcha del PNB nunca fue homogénea en los sectores privados y públicos, así

como en los niveles de básica primaria y secundaria, refiriéndonos a recursos, docentes y horas de exposición. La evaluación enfocada en la eficiencia del idioma es un factor que no puede tenerse en cuenta por sí solo; aquí se debe hablar de un conjunto de factores como el uso de la lingüística, la formación docente, la experiencia, la actualización, las competencias profesionales, entre otros. Estos agentes deben ser considerados para ser equitativos y justos en la inserción del PNB para todos los sectores del país (Brown, 2006).

Es imperativo hablar de la formación docente y de la necesidad de acciones que apunten a su formación y desarrollo en el ámbito profesional y el mejoramiento del trabajo en el aula. Esto es responsabilidad del gobierno local y nacional. Cabe anotar que, en los últimos años, la formación de docentes de lenguas extranjeras ha tenido un crecimiento importante y de esta manera se da un aporte para mejorar la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje y en consecuencia se trabaja en pro de alcanzar los objetivos del PNB. De esta manera es posible trabajar en dos alcances: programas para docentes que quieran alcanzar un nivel aún mayor de sus competencias y, intervenir los currículos de las escuelas normales, para asegurar que los docentes normalistas, quienes por lo general trabajan con los primeros años de escolaridad, tengan competencias buenas en una segunda lengua, en este caso el inglés, esto sobre todo para el sector público, puesto que, en Colombia, es de vital importancia trabajar en pro de la formación bilingüe en niños y niñas (Herrera, Kavimandan y Holmes, 2011).

Se debe ver al bilingüismo no como una forma de entrenamiento para los estudiantes en torno a un mundo globalizado con necesidades y exigencias económicas, sino por el contrario, como la manera de fomentar en la población una conciencia de la diversidad lingüística y cultural no solo del país sino del mundo, que se conviertan en ciudadanos con interés de conocer y proteger la diferencias lingüísticas y culturales. Hecho esto el MEN deberá reconsiderar las herramientas, los estándares y la legalización de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia y, además, hacer un estudio de proyectos que busquen el desarrollo integral de las competencias no solo comunicativas, pero también intercultural y plurilingüe (Kumaravadivelu, 2001).

CONCLUSIONES

Hasta aquí, es claro que la Constitución de 1991 hace un reconocimiento a la pluralidad cultural y lingüística del país, aceptando además el derecho a la educación bilingüe. Este hecho jurídico, de gran envergadura política sienta las bases para el diseño de planes y programas que se orienten a la conservación de las lenguas minoritarias y a la creación de programas de educación bilingüe. No obstante, veintinueve años después de proclamada la Constitución de 91 es notable la falta de inversión educativa que, por un lado proteja y promueva el estudio de las lenguas indígenas y, por el otro lado, cree políticas educativas adecuadas para la enseñanza del inglés en instituciones educativas. De ahí, la importancia de replantear la enseñanza de lenguas en Colombia, sobre los paradigmas clásicos que han regido las construcciones culturales, políticas y sociales; reflexión que permite valorar y comprender la situación lingüística actual desde una visión didáctica de las lenguas que se percibe como una didáctica del plurilingüismo, tanto de los elementos vitales como la relevancia espiritual de las lenguas. En relación a las lenguas indígenas, como ya se ha venido explicando, es importante trabajar con los más jóvenes para mostrarles que su cultura aún está viva y con los adultos mayores abrir espacios educativos en el que se transmita el uso de la lengua de una generación a otra.

De esta manera, las prácticas de alfabetización deben examinarse desde la labor que hacen las familias colombianas con la primera infancia, dado que el lenguaje es el componente más relevante en la existencia de la especie humana, pues es el lenguaje no es un medio para transmitir información, ni tampoco es una simple herramienta, sino que el lenguaje es el entorno que define todo el quehacer del ser humano, por lo que sí se espera tener un impacto profundo desde las políticas públicas para el cuidado de las lenguas nativas y para la naturalización del inglés como una segunda lengua que esté en las mismas condiciones que el castellano para todo el territorio colombiano, se debe hacer un énfasis fuertemente enfocado en la alfabetización familiar (De-La-Peña, Parra-Bolaños y Fernández-Medina, 2018).

Para Rosenberg (2011), existe la necesidad de propiciar nuevas y mejores actividades formativas como resultado de los rápidos cambios del mundo y la velocidad de la producción del conocimiento. Estos procesos de formación deben transformar prácticas tradicionales basadas en concepciones de los pro-

fesores como simples técnicos reproductores de saberes elaborados por otros. Además, estas apuestas educativas deberían, sobre todo, redefinir el papel del docente, “relegitimando y garantizándole su lugar en el aula como agente de transmisión de valores y contenidos” (Rosemberg, 2011: 3).

La variedad y cada vez más complejas demandas que la sociedad le plantea al ejercicio de la función docente hacen recomendable que el profesorado disponga en su [formación] de las competencias propias del liderazgo transformacional, que le permiten promover aprendizajes en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación, y convocar a los participantes del proceso educativo para conformar una comunidad educativa que posibilite la consistencia y coherencia de las visiones, motivaciones, estrategias y compromisos de sus integrantes (Calderón, 2001: 135).

Se hace necesario que el gobierno como ente regulador apoye en un mayor grado los programas de aprendizaje y concientización de los hablantes y no hablantes, con el fin de que se sientan motivados a querer aprender otro idioma, entendiendo que esto realizaría un aporte significativo tanto en su carrera profesional, como en el mejoramiento de su calidad de vida. Una población con diversidad lingüística y cultural, estará mejor preparada para encajar en este mundo globalizado donde ya no existen las fronteras para el conocimiento y donde es de suma importancia adaptarnos a todos los cambios que esto trae consigo, y más en el ámbito de la educación, donde cada vez van a ser menos los espacios físicos y más los virtuales.

Finalmente, para mejorar las políticas públicas y alcanzar una mejor apropiación de las mismas se hace necesario adecuar los programas de uso del inglés al contexto colombiano sin dejar de lado la preparación a exámenes estandarizados y de comparación internacional a través del diseño de programas académicos que se enfoquen en las necesidades y contextos en los que el inglés es enseñado. Es necesario crear atmósferas angloparlantes como: programas radiales, noticias, encabezados alrededor del contexto institucional (o local), enganchar el inglés de manera transversal a todo el marco curricular, aumentar dramáticamente la cantidad de horas en colegios privados y públicos para la enseñanza académica y anecdótica del inglés, capacitar o graduar docentes con un nivel pedagógico profesional que realmente cumpla con un nivel lingüístico mínimo de B1 o mucho más alto, enseñar inglés para propósitos reales y conmutativos que promuevan el aprendizaje útil, aplicativo y significativo, además de generar es-

pacios de formación familiar para hacer que el inglés se enseñe desde la primera infancia en todos los hogares colombianos y en los demás entornos sociales y culturales existentes.

REFERENCIAS

- Arango, C. (2019). Oriente Sonoro: tecnología e imaginarios de territorio en las canciones. In: A. Carlos, ed., *Desarrollo y territorio III: Comunidad, familia y educación*, 1st ed. [online] Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, pp.31-48.
- Arango, C. (2016). Familia imaginada: los hilos imaginarios de lo familiar. In: C. Arango, ed., *Desarrollo y territorio: Investigación en Ciencias Sociales*, 1st ed. [online] Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, pp.95-111.
- Bickford, C. (2003). "Preparing Children to be Global Citizens: The Importance of Early Introduction to Foreign Languages." Soleil.
- Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and The Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowles, A. (2002). "Bonjour, Teacher. Guten Tag, Too." *New York Times*.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). New Jersey & London: LEA.
- Brown, H.D. (1980). "The optimal distance model of second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 14: 157-164.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 112-130.
- Cohen, A. D., y Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Collier, V. (1988). "The Effect of Age of Acquisition of a Second Language For School.
- Curtis, S. (1996). "Language Learning and the Developing Brain." *Learning Languages*. Winter.
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20.
- Donath, L. (2003). "The Critical Period Hypothesis: Origins, Directions and Implications". Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, O. (1994). *Help Your Child with a Foreign Language*. Hodder and Stoughton Educational, London England.
- Ellis, R. (1997). *Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1989). "References on Age Factor." Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S., Madden, C., Preston, D., y Selinker, L. (1989). *Variation in Second Language Acquisition Volume II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon England: Multilingual Matters LTD.
- Giammusso, I. (2018). *Immigrants Psychopathology: Emerging Phenomena and Adaptation of Mental Health Care Setting by Native Language*. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 14: 312322. <https://doi.org/10.2174/1745017901814010312>
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2008). *The practice of English language teaching* (4th ed.). London: Pearson, Longman.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven instruction for culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Herrera, S., y Murry, K. (2011). *Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Herrera, S., Kavimandan, S., y Holmes, M. (2011). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Ioup, G. (1989). "Immigrant children who have failed to acquire native English." *University of New Orleans. Variation in Second Language Acquisition*. Chapter 10. Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.
- Johnston, J. (2002). "Elementary Foreign Language. Questions Generated at the First Meeting of the Elementary Foreign Language Committee." Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, L. (1976). *25 centuries of language teaching*. Rowley MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1999). "Misunderstandings about bilingual education: The nature of the problem, what we can do about it, and a reason to be optimistic (1999)". *Language Books*.
- Kumaravadelu, B. (2001). *Toward post method pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Lanning, K., Pauletti, RE., King, LA., y McAdams, DP. (2018). *Personality development through natural language*. *Nature Human Behaviour*, 2(5), 327-334. <http://doi.org/10.1038/s41562-018-0329-0>.
- Liceras, J. (1986). *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Germany: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Lichtman, K. (2016). *Age and learning environment: Are children implicit second language learners?* *Journal of Child Language*, 43(3), 707-30. <http://doi.org/10.1017/S0305000916000030>

org/ 10.1017/S0305000915000598.

- McClendon, L. (2000). "Middle School Foreign Language Programs: Excellence for All Students in 2000 and Beyond." NASSP Bulletin.
- McLaughlin, B., Blanchard, A., y Gesi, O. (2002). "Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children". Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1992). "Educational Practice Report: 5 Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn". University of California, Santa Cruz.
- Nagai, K. (2002). "A concept of 'critical period' for language acquisition---Its implication for adult language learning." Osaka Nougai High School, Evening Course.
- Nitsch, W. (1999). "Notes concerning strategies of education for the benefit of learners from socially and culturally disadvantaged communities." 9/1999. Center for Educational Studies in the North and South. Carl von Ossietzky University Oldenburg.
- O'Malley, J. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). Understanding second language acquisition. London: Hodder Education.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Oxford.
- Oxford, R. L. (2011). Teaching and researching language learning strategies. Harlow, Essex, UK: Pearson Longman.
- Patel, M. F., y Jain, P. M. (2008). English language teaching: Methods, tools and techniques. Jaipur, India: Sunrise Publishers & Distributors.
- Ramírez, A.G., y Politzer, R.L. (1978). "Comprehension and production in English as a second language by elementary school children and adolescents". In E.M. Hatch (Ed.) Rowley, MA: Newbury House.
- Robinson, P. (2003). "Issues in Second Language Acquisition Research: An Introduction to the PacSLRF Symposia." Aoyama Gakuin University.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10(2), 209-231.
- Shield, A., y Meier, RP. (2018). Learning an Embodied Visual Language: Four Imitation Strategies Available to Sign Learners. Frontiers in Psychology, 30(9), 811-819. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00811>.
- Szyszka, M. (2017). Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search of an interplay. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Vigliocco, G., Ponari, M., y Norbury, C. (2018). Learning and Processing Abstract Words and Concepts: Insights From Typical and Atypical Development. Topics in Cognitive Science, 10(3), 533-549. <http://doi.org/10.1111>.
- Wach, A. (2016). L1-based strategies in learning the grammar of L2 English and L3 Russian by Polish learners. System, 61(8), 65-74.
- Winitz, H. (1981). "Input considerations in the comprehension of first and second language. Annals of the New York Academy Sciences, 379, 296-308.
- Wode, H. (1989). "Maturational changes of language acquisitional abilities." University of New Orleans. Variation in Second Language Acquisition. Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.