

**TRANSLINGÜÍSMO Y APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO COMO UN
MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE DINÁMICA EN DOS COLEGIOS PÚBLICOS DE PEREIRA**

Tesis para la obtención del grado de doctor en ciencias de la educación

Por

Enrique Arias Castaño

Asesor de tesis

Dr. Alberto Fajardo

Universidad Tecnológica De Pereira

Doctorado en Ciencias de la Educación

RUDECOLOMBIA

Cade Pereira

2017

RECONOCIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	10
1.1 JUSTIFICACIÓN	12
1.3 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	14
1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	23
1.5 ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN	25
1.6 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	32
1.6.1 SUB-PREGUNTAS	32
1.7 OBJETIVOS.....	32
1.7.1 OBJETIVO GENERAL.....	32
1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
MARCO TEÓRICO	34
2.2 EDUCACIÓN BILINGÜE	41
2.4 MARCOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE	47
2.5 TRANSLINGÜISMO	50
2.6 APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO: ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE	59
2.7 ESTADO DEL ARTE.....	69
METODOLOGÍA.....	87
3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.2 TRADICIÓN INVESTIGATIVA	92
3.3 MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	97
3.3.1 DIARIOS DE REFLEXIÓN	98
3.3.3 RECUERDO ESTIMULADO	102
3.6 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	104
3.8 PARTICIPANTES.....	105
3.9 INTERVENCIÓN.....	107
3.10 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	120
3.11 ROL DEL INVESTIGADOR.....	124
3.12 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	125
HALLAZGOS	128
4.1 TRANSLINGÜISMO COMO PEDAGOGÍA BILINGÜE	128
4.2 POSIBILIDADES E IMPOSIBILIDADES DEL MODELO BILINGÜE DESDE LA INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CONTENIDO	163
4.2.1 POSIBILIDADES PARA LA INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CONTENIDO	164
4.2.2 IMPOSIBILIDADES PARA EL DESARROLLO DEL CONTENIDO EN INGLÉS	188

4.3 CONSIDERACIONES DE LOS DOCENTES CON RESPECTO AL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO BILINGÜE	199
4.3.1 PERCEPCIONES HACIA EL ROL DE LA PLANEACIÓN DE CLASE COMO ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE AICLE Y TRANSLINGÜÍSMO	199
<u>CONCLUSIONES</u>	<u>207</u>
5.1 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y DE INVESTIGACIÓN	215
5.2 LIMITACIONES	218
<u>APÉNDICES</u>	<u>234</u>
NO. 1. DIARIO DE REFLEXIÓN	234
NO.2. MUESTRA DE ANÁLISIS	235
NO. 3. MATERIAL CREADO POR LOS DOCENTES INTEGRANDO LENGUA Y CONTENIDO, Y TRANSLINGÜÍSMO	236
NO. 4. CARTA DE CONSENTIMIENTO	239
NO. 5. IMPLEMENTACIONES DE CLASE DEL MODELO BILINGÜE	240

RESUMEN

Este estudio intentó explorar qué se puede ver en la aplicación de un modelo bilingüe dinámico basado en la integración de translingüismo, contenido y lengua en términos de la aplicación de este proceso. Como resultado, hubo profesores de primaria quienes implementaron lecciones con los tres componentes como parte de del modelo bilingüe institucional de los colegios en Pereira, Colombia

Bilingüismo es el primer término que guía los componentes teóricos, educación bilingüe y sus marcos con el siguiente constructo, donde se explica la educación bilingüe dinámica (García, 2009), como mecanismo marco del contexto colombiano. En la misma línea, como ideología bilingüe se establece la heteroglosia (Bakhtin, 1981), la cual promueve la co-existencia de la L1 y L2 en el mismo contexto. Seguidamente, translingüismo como uno de los tres constructos que soportan el modelo. Baker (2011) lo define como la enseñanza sistemática bilingüe a través de la inclusión de L1-L2 en el escenario de práctica. En propósitos pedagógicos, García y Li (2014) resaltan que el translingüismo es una herramienta para los bilingües para apalancar el desarrollo de lengua y contenido. Y como constructo final, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) el cual Marsh (2002) explica que esto provee diferentes miradas de la lengua, no solo como fin, sino como recurso del proceso de aprendizaje.

El estudio fue llevado a cabo en dos colegios públicos donde los docentes fueron entrenados en lengua para implementar sus clases de contenido en inglés. Como resultado, un modelo de educación bilingüe dinámico fue diseñado para facilitar las sesiones. Los datos fueron recolectados a través de recuerdo estimulados de cada lección, Diarios de reflexión de los docentes, y artefactos de las implementaciones, incluyendo planes de clase, planes semanales, materiales y producciones de los estudiantes. Los resultados indican que la implementación del modelo bilingüe dinámico tiene tres resultados: el primero, el rol pedagógico del translingüismo en el modelo bilingüe donde el translingüismo es presentado como una estrategia bilingüe en las clases

de contenido. Además se describe el apalancamiento del inglés y de las temáticas por medio de la L1. Segundo, se identificaron las posibilidades de integrar lengua y contenido en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, asimismo las restricciones en el contexto. Finalmente, las percepciones de los docentes hacia el modelo dinámico bilingüe implementando lengua, contenido y translingüismo. Seguidamente, se presentan limitaciones, implicaciones pedagógicas y de investigación, por último las conclusiones.

Palabras claves: Translingüismo – Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua – Educación bilingüe - Heteroglosia

ABSTRACT

This study intended to explore what could be seen in the application of a dynamic bilingual model based on the integration of translanguaging, Content and Language in terms of the implications of such process. As a result, there were primary-content teachers who carried out lessons integrating the three components as part as the institutional bilingual model from two state schools in Pereira, Colombia.

Bilingualism is the first term to guide the theoretical components; bilingual education and its frameworks is the following construct, explaining Dynamic bilingual education (Garcia, 2009) as a way to frame Colombian context. In the same line, as a bilingual ideology heteroglossia is established (Bakhtin, 1981), which promotes the co-existence of L1 and L2 in the same context. Translanguaging as one of the three constructs which sustain the bilingual model. Baker (2011) remarks it as the systematic bilingual instruction through the inclusion of L1-L2 in one scenario. In terms of pedagogical purposes, García and Li (2014) highlight that translanguaging is a tool for bilinguals to leverage content-language development. And the final construct is the content and language integrated learning (CLIL) which Marsh (2002) explains that it provides a different view of the language, not just as an aim, but also as a source of learning process.

The study was conducted in two state schools where teachers were being trained in language to implement their classes in English. As a result, a dynamic bilingual model was designed to facilitate teachers' sessions. The data was collected through video stimulated records of every taught lesson; teachers reflective diaries; and artifacts from the implementations, including lesson plans, weekly planners, teachers' materials, and students' productions. The findings indicate that the implementation of the dynamic bilingual model has three results: first, the pedagogical role of translanguaging in the dynamic bilingual model where translanguaging is presented as a bilingual strategy in content classes, besides it is described as a leveraging tool of subject themes in English. Secondly, it was identified the possibilities of integrating language and content for

students learning process, as well as its restrictions in the context. Finally, teachers' perceptions towards the dynamic bilingual model implementing translanguaging and CLIL. Thus, limitations, research and pedagogical implications are followed, and conclusions as the final chapter.

Keywords: Translanguaging – Content and Language Integrated Learning – bilingual education - heteroglossia

A mi Dios,

Mi Lina, Mateo y Simón,

El triunfo es de ustedes

RECONOCIMIENTOS

Solamente los que han pasado el proceso de realización de un doctorado saben el rol que desempeña la familia en esta etapa de la vida. Mi familia ha estado ahí para apoyarme, soportarme y ayudarme de múltiples formas. A mi negra porque desde que la conocí ella me ha hecho mejor y sin ella no estaría acá. A mis hijos por soportarme y por dejarme trabajar cuando debería estar jugando con ellos. Del mismo modo, quiero agradecer a mis papás por presionarme tantas veces, a mis hermanas por seguirme y alentarme, y a mi suegra por ayudarme tantas veces con mis hijos. También, a mi mejor amigo Sergio Paulo, porque yo sé que él oraba para yo poder terminar.

Asimismo quiero agradecer a mi mentor académico, el doctor Alberto Fajardo por incomodarme tantas veces para hacerme mejor, por alentarme a seguir y por hacerme saber que él estaba ahí para apoyarme.

Adicionalmente, quiero valorar con estas palabras todo el equipo de CHANGE quienes creyeron que sí se puede tener educación bilingüe pública. Muy bien hecho.

Y nunca menos importante, a mi Dios porque toda la gloria y la honra son para ÉL.

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

Es asunto reconocido en términos teóricos cómo la enseñanza en lenguas ha transitado por enfoques y métodos que se estructuraron según las tendencias de la educación, y las perspectivas de la lengua extranjera (Celce-Murcia, 2001). La autora establece que una de las posibles razones es que los docentes no pueden ser conscientes de las bases históricas y de los avances en el área. Desde el Ministerio de Educación de Colombia se buscó fundamentar dichos elementos para construir conceptos comunes y así entender los panoramas vigentes en el campo de las lenguas. La Guía 22, documento gubernamental colombiano que regula la formación en lenguas de primero de primaria a grado once de secundaria, define la lengua extranjera como la que “no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren uso permanente para la comunicación” (Guía 22, 2006. p5). Esto enmarca un análisis lingüístico más allá de lo educativo, puesto que establece el idioma con una mirada más enfocada hacia aspectos sociales. Es por ello que Ruiz (1995) enmarca tres visiones de la segunda lengua, donde se le concibe más allá de una asignatura, sino que se proyecta hacia las posibilidades sociales y/o institucionales. Él distingue la lengua como problema, como derecho y como recurso. Cada una de las perspectivas plantea los lineamientos que guían la toma de decisiones frente al idioma.

Si se considera como problema, la segunda lengua se orienta hacia la relación entre el rol de ésta y la materna, donde se enmarcan los problemas que se generan en la sociedad y en la educación por el hecho de estar estas dos lenguas en contacto. Es decir que se reconocen afectaciones sociales, de enseñanza y aprendizaje, además de las lingüísticas por la relación que se establece entre los dos idiomas. Por otro lado, como derecho se dimensiona desde las oportunidades legales que tienen las comunidades minoritarias para luchar por sus derechos lingüísticos y garantizar una educación bilingüe; así que se entiende que más allá de las posibilidades, ser bilingüe es un requerimiento en este caso. Varios autores (García, 2009; Baker, 2001, 2006; De Medía, 2002; Ada y Baker, 2001) consideran que la educación bilingüe es de las elites en los contextos latinoamericanos, incluyendo Colombia, es decir que existen diferentes comunidades que no tienen oportunidad de acceso a la educación bilingüe.

Finalmente, Ruiz incluye la lengua como recurso, donde reconoce el valor del conocimiento y la competencia en las lenguas en las esferas sociales, educativas y económicas para el mundo moderno y multicultural. Desde esta perspectiva, se plantea la el inglés como un recurso para los estudiantes de las instituciones que hacen parte de esta investigación. Se visiona la posibilidad de que el inglés no sea visto solo como una asignatura del currículo, sino que se proyecte como la oportunidad para los estudiantes de tener acceso a un contexto diferente de uso de la lengua en donde la lengua no sea solo el fin, sino el medio de aprendizaje. Asimismo, Harrison (2007), manifiesta en su estudio que la lengua como recurso les permite a los usuarios participar en aspectos sociales, y en dominios en económicos y políticos. Es así que se hace necesario que en Colombia, las

instituciones y el contexto nacional, reconozcan la lengua inglesa como una herramienta fundamental para el desarrollo de la educación con elementos que les permita a los aprendices ser parte de cualquier contexto internacional, no solo por su conocimiento de la lengua, sino porque pueden acceder a diferentes oportunidades, es lo que propone este estudio.

1.1 Justificación

Las políticas educativas colombianas conciernen con la planeación lingüística en inglés primero, en la forma como se articula el español y la lengua inglesa para el establecimiento de objetivos lingüísticos en los estudiantes; segundo, el hecho de requerir mejor formación en lengua inglesa, pues el porcentaje de los docentes de inglés con B2, es solo de un 15%, según el Ministerio de Educación. Finalmente, la desarticulación con las áreas de contenido, ya que el inglés es considerada una materia del currículo, no un eje articulador del mismo (Bonilla, 2012. MEN, 2011). De este modo, el planteamiento del desarrollo de una propuesta de educación bilingüe español-inglés desde un modelo translingüístico con la integración de lengua y contenidos, permite plantear la construcción de un modelo de educación bilingüe adaptado que se pueda considerar como una opción de formación para aplicar al sistema público colombiano. Es así que la enseñanza de los idiomas se presenta desde la perspectiva que tiene que ver más allá de lograr la competencia comunicativa o el desarrollo lingüístico, puesto que cada lengua asume un rol que permite usarla como recurso de aprendizaje, no como fin.

Por otro lado, el translingüismo como estrategia de enseñanza expone a los aprendices a actividades que trascienden los métodos de enseñanza de dos lenguas que tienen

diferentes contextos de uso, es decir que el translingüismo establece una relación esquemática sobre el uso de la lengua objetivo y la lengua materna de los aprendices (Li, 2011). El translingüismo sistematiza la práctica de enseñanza con diferentes momentos donde cada lengua es usada con diferentes roles que determinan el desarrollo de las competencias en las dos lenguas. Adicionalmente, se establece un tercer rol, el cual es la enseñanza de contenidos. El contenido es otro recurso que los estudiantes usan para el aprendizaje de la lengua, estos dos elementos constituyen una relación interdependiente, ya que los estudiantes aprenden del contenido a través de la lengua, y aprenden de la lengua a través del contenido. Según Marsh (2002) la integración de lengua y contenido permite que los estudiantes estudien contenidos temáticos y la lengua extranjera dentro de un mismo escenario de clase.

En países como Colombia, se ve la lengua extranjera como una oportunidad para que la educación tenga un desarrollo con posibilidades de interacción mundial, es decir bajo una mirada internacional, incluyendo estándares internacionales para el desarrollo de la educación en lenguas. Es por esto que se ha avanzado en el rol de la lengua extranjera dentro del panorama nacional, plasmado esto en la Ley de bilingüismo 1651 de 2013 estipula:

Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación (Congreso de la República, 2013)¹.

¹ Congreso de la República. (2013). Ley de bilingüismo. Ley 1251. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>

Consecuentemente, Bonilla (2012) complementa diciendo que el problema de la visión de la educación en lenguas en Colombia radica en dos aspectos; primero es que se sigue considerando que la enseñanza del inglés está enfocada en la forma, se enseña la lengua como tal, es decir que algunos contextos se enfocan en los aspectos estructurales del idioma, como lo describe el Ministerio de Educación:

El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma (MEN, 2016)².

Los dos apartes refieren a las posibilidades que para el país representan el hecho de tener mejor educación en lengua inglesa, además de las oportunidades que surgen al obtener procesos alternativos de formación en la misma. En segundo lugar, no aparece evidencia de la lengua materna como factor de fundamento para el desarrollo de la lengua inglesa. Para entender de dónde viene la política en lenguas nacionales, es necesario hacer un recorrido en los antecedentes del problema donde se establezca un análisis cronológico y unos considerandos frente a lo planteado y los resultados logrados.

1.3 Antecedentes del Problema

La enseñanza del inglés, en el sistema educativo colombiano, ha pasado por diferentes cambios en los últimos 20 años. Lo primero que se debe referir es que según la

² Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. [Citado 23 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

Constitución de 1991 en el Artículo 10, se estableció que el idioma oficial de Colombia es el castellano, y se determinó que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Al Colombia tener más de 56 comunidades indígenas con lenguas diferentes, se considera una nación bilingüe, al tener comunidades que manejan la lengua indígena y el español como segunda lengua.

Por otro lado, la Ley General de Educación, de 1994, en el artículo 21 apartado M, constituyó la enseñanza de una lengua extranjera desde la primaria, la cual estipula que los fines son adquirir la comprensión y la capacidad de expresarse. En el ciclo de secundaria se estructura hacia que el estudiante comprenda y tenga la capacidad de expresarse en una lengua extranjera, haciendo la salvedad que en este ciclo se asigna un licenciado en lenguas. En primaria, en la mayoría de los casos, es el mismo profesor para todas las áreas. Hasta ese momento, no se enmarcó nada más dentro del proceso de enseñanza de las lenguas e incluso la lengua a ser enseñada. No se establecieron los lineamientos de cómo debía ser orientada, ni cuáles serían los criterios para la determinación de la lengua extranjera. Adicionalmente, a pesar que la Ley dice que el idioma extranjero es obligatorio dentro de las áreas fundamentales del currículo, el Artículo 31 dice que será competencia de cada institución el énfasis vocacional o intensidad de cada asignatura.

Cuatro años después, en 1998, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó los Lineamientos Curriculares de idiomas extranjeros con el fin de:

Dar orientaciones pedagógicas para que los docentes del área apropien elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos. Asimismo se busca que los docentes a partir de los Lineamientos curriculares,

puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera... (Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros, 1998. P 11).

Se plantea que las orientaciones dadas por los Lineamientos eran descriptivas en la caracterización de los métodos de enseñanza del inglés para la aplicación exacta en cada escenario de clase. Además, proveían unos parámetros para la consolidación curricular de la enseñanza de la lengua extranjera, inglés. En el año 2004, el Ministerio de Educación genera el Plan Nacional de Bilingüismo el cual plasma una serie de procesos que buscan establecer un seguimiento más riguroso y sistemático a cada una de las propuestas que se consoliden dentro del país como eje para que se convierta en un país bilingüe. Los procesos que cubrieron desde esta “macro” propuesta fueron, desde el diagnóstico nacional en términos de enseñanza de la lengua inglesa, los perfiles lingüísticos tanto de docentes como de estudiantes en básica y media, y el estado del arte del bilingüismo en el país. Cuando se realizaron los diagnósticos se visualizaron muchas de las necesidades y falencias que el sector educativo poseía en términos de conocimiento de la lengua extranjera (inglés) por parte de los docentes y de los estudiantes.

A través de múltiples pruebas estandarizadas, el Ministerio de Educación Nacional ha mostrado que los educadores de diferentes partes del país no poseían competencias lingüísticas suficientes para enseñar la lengua en el nivel educativo que ellos orientan, es decir que el perfil lingüístico de los docentes no coincidía con las necesidades de los estudiantes por ciclo educativo. El Ministerio de Educación Nacional³ había descrito la

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ponencia Políticas Educativas de enseñanza de Inglés “English Next: qué sigue para Colombia?”. Mayo 9 de 2006.

enseñanza de lengua inglesa con las siguientes estadísticas nacionales en materia de bilingüismo:

- Existen 450 mil personas que tienen el nivel de inglés intermedio -B1⁴ (el 1% de la población).
- 35 mil personas que tienen el nivel de inglés avanzado -C1 (menos del 0,08% de la población).

Estas primeras estadísticas mostraron que los niveles esperados por el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y las instituciones, no eran las necesarias para el contexto nacional, pues las competencias requeridas por los docentes no correspondían a las expectativas propuestas. Los hallazgos en las pruebas estandarizadas llevaron al Ministerio de Educación a considerar la implementación del programa nacional de bilingüismo por etapas (Colombia Aprende, 2012). La primera etapa fue la capacitación docente, con la cual el MEN buscaba que los profesores fueran capacitados en formación profesional en lengua y metodología. La segunda etapa fue la oficialización de unas políticas lingüísticas donde el Ministerio buscaba que el sistema educativo nacional estuviese articulado, es decir que los estudiantes de educación básica y media consolidaran una formación en lengua inglesa en términos de niveles y que los docentes estuviesen preparados para formar estos estudiantes en competencias comunicativas.

En el 2011, el Ministerio de Educación presentó el nuevo direccionamiento de las políticas nacionales en términos de formación en lenguas extranjeras, lo cual hizo que

⁴ Los estándares básicos en el contexto del Programa Nacional de bilingüismo son los siguientes: A1 (Principiante, grados 1 a 3), A2 (Básico, grados 4 a 7), B1 (Pre-intermedio, grados 8 a 11) B2 (intermedio), C1 (pre-avanzado) C2 (Avanzado). Los tres últimos, son estándares esperados para educación superior.

cambiara el nombre de proyecto nacional de bilingüismo a Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras, donde se enmarcan las realidades nacionales y las propuestas para el desarrollo del bilingüismo, como lo dice el objetivo del proyecto: “Desarrollar competencias comunicativas en inglés a educadores y estudiantes del sector para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado”. Es de resaltar que los valores de la universalidad y la internacionalización apenas se hacen evidentes en los nuevos objetivos del Ministerio en la búsqueda de dar un enfoque a la enseñanza de las lenguas más hacia el uso de la lengua inglesa, en vez de solo enfocarse en su aprendizaje.

El ministerio presentó de nuevo las estadísticas que muestran cómo, a pesar de 5 años de implementación del plan nacional, los resultados siguen mostrando los bajos niveles de competencia en lengua extranjera. Además, se puede interpretar de estos resultados que se indican valores sobre los niveles de competencia lingüística y no centrados en el desarrollo de competencias en lengua aplicadas a disciplinas académicas. Por ejemplo, la estadística muestra el indicador centrado en el dominio del inglés según un nivel específico, pre intermedio o intermedio, no en la aplicación de la lengua a una disciplina del conocimiento.

Indicadores	Línea de Base	Meta	Meta
		2011	2014
1. % de estudiantes	11 %	15 %	40 %

grado 11 con
dominio de inglés
en Pre Intermedio
B1

2. % de docentes de	15 %	19 %	100 %
inglés con dominio			
de inglés en			
Intermedio B2			

En la tabla No. 1, los indicadores muestran la línea base y las cifras esperadas por el Ministerio. Se presenta que el porcentaje de estudiantes con el nivel que corresponde a lo establecido en la Guía 22: el reto, es de solo el 11%, y los docentes de inglés con nivel que corresponda a la formación de estos estudiantes es de 15%. Es decir, que los estudiantes de grado once deben ser competentes en un nivel pre-intermedio (B1), y los docentes que enseñan en este grado en un nivel intermedio (B2). Sin embargo, esto solo da cuenta del conocimiento del inglés y no tiene en cuenta la aplicabilidad del mismo en la formación académica, y de la articulación con otras áreas.

Adicionalmente, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) realizó un proceso de caracterización de los docentes con competencia en lengua extranjera. Esta caracterización diagnosticó docentes de educación básica y media. De manera similar a como lo presentó el ministerio, el ICFES identificó que los resultados de

los niveles de competencia en lengua extranjera no corresponden, ni al nivel de formación que los profesores deberían tener, ni a la formación que deben establecer con los estudiantes. Esto centrado, de nuevo, en la competencia en lengua inglesa tanto de docentes como de estudiantes, pero se identifica el rol que debe asumir la formación en la lengua dentro de la formación académica de los aprendices.

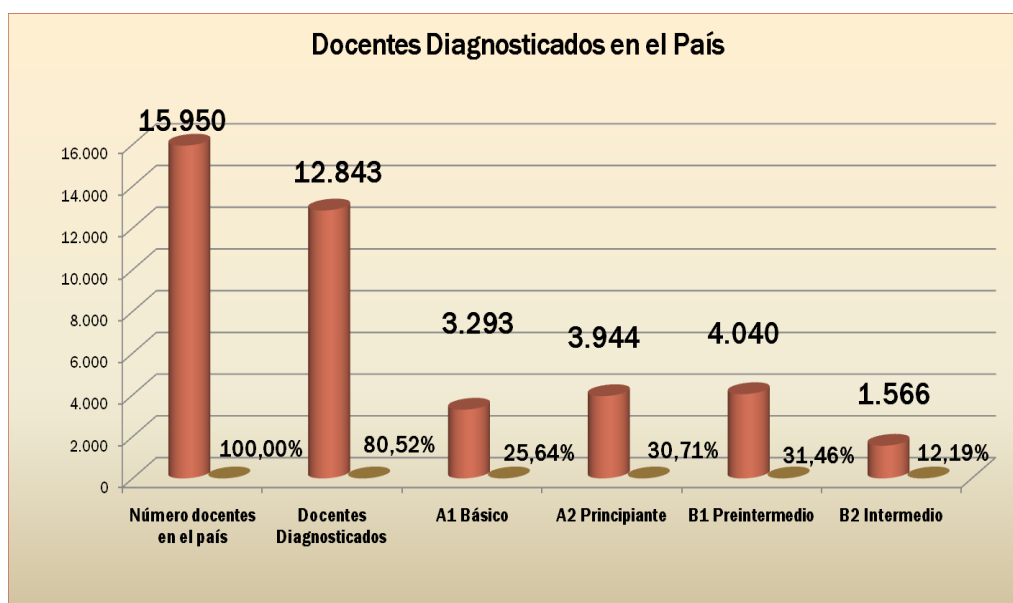


Figura 1. Docentes diagnosticados en Colombia en 2011 en competencia en lengua inglesa.

Esta gráfica da cuenta de cómo casi más de 7000 docentes están en un nivel principiante; es decir, el 55% por ciento de la población docente no cuenta con el nivel que corresponde a su formación, o al nivel que los estudiantes deberán alcanzar al final de su proceso académico. En este diagnóstico, no se reconocen las metodologías que están usando los docentes, los recursos con que cuentan las instituciones, y menos la

articulación curricular que manifiesta un rol del inglés dentro de la formación de todas las áreas académicas como lo es la lengua española.

Asimismo, el Ministerio de educación estableció que aparte de la competencia lingüística, los docentes no cuentan con metodologías actuales que permitan a los estudiantes tener prácticas comunicativas tanto en las aulas como en las instituciones (Ministerio de Educación, 2011)⁵. Siendo más específico en el contexto de Pereira, la prueba de estado Saber-11 muestra los resultados de 2007-2010, los cuales revelan que el 7,8% de los estudiantes obtuvieron el nivel de lengua A2 (Básico-alto); el 32,9% de ellos se ubicaron en nivel A1 (nivel básico); el 52% de los estudiantes obtuvo un A0 (Nulo.⁶); sólo el 5,5% de los estudiantes se ubicaron en el nivel B1 (Intermedio). Esto da cuenta de los mismos análisis ya planteados, donde se caracteriza desde la competencia lingüística y no desde las competencias cognitivas académicas.

En respuesta a la necesidad de desarrollar habilidades lingüísticas en lengua extranjera en Colombia, el Ministerio de Educación formuló el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE). En particular, este proyecto representa una visión en el país, la cual incluye la aplicación y uso de los conocimientos en lengua inglesa para impactar áreas como la ciencia, la tecnología y el comercio, esto con el fin de promover la competitividad económica y profesional en contextos internacionales. Esta propuesta nacional enmarca el desarrollo de políticas lingüísticas que buscan consolidar el país como una nación bilingüe desde diferentes

⁵ Ministerio de Educación. (2011) Jornada Nacional de Bilingüismo. Reporte Diagnostico Nacional.

⁶ Es una adaptación del MEN a la clasificación del MCERL ya que el nivel A0 como tal no existe en dicho documento.

escenarios, incluyendo la educación como eje del programa, por eso se hace necesario caracterizar todo el proceso de formación en lenguas que el gobierno colombiano ha llevado a cabo en los últimos años.

Es así que resulta importante establecer propuestas que ayuden a consolidar no sólo el desarrollo de competencias en la lengua extranjera, sino propuestas que permitan establecer espacios de uso de la lengua extranjera de forma significativa desde la integración con otras áreas académicas. Esto es, que se generen propuestas para que los aprendices se expongan a espacios bilingües de aprendizaje, más allá del inglés como meta.

Además, se establece una propuesta desde el planteamiento de que la educación bilingüe, donde se entiende cómo el idioma es un medio de aprendizaje, no exclusivamente la meta; es decir, que se articule con procesos de formación académica más allá de solo la lengua como fin, sino como un recurso para la adquisición de nuevo conocimiento. En diferentes contextos del país se plantea cómo el mejorar los procesos de formación en lengua inglesa puede llevar al bilingüismo (Zuleta, 2015)⁷. En esta línea, Zuleta comparte cómo en Medellín se forman en lengua inglesa con el fin de incrementar sus perfiles laborales. Del mismo modo, el departamento del Quindío, dentro del contexto regional ha implementado pilotajes bilingües en instituciones públicas del

⁷ Zuleta, A. (2015). El tema del bilingüismo en Colombia. Blendex. (Publicado 17 diciembre de 2015). [Citado 23 de abril de 2016]. Disponible en: <http://idiomasblendex.com/el-tema-del-bilinguismo-en-colombia/>

departamento donde se han intervenido establecimientos educativos con el desarrollo de procesos de formación y enseñanza del inglés (Gobernación del Quindío, 2017)⁸.

Así se presenta la posibilidad de generar educación bilingüe en un contexto de Instituciones públicas en el cual el idioma asuma el rol de mediador de otros contenidos dentro del proceso de formación de los aprendices. Y además se considere el rol de la primera lengua dentro del aprendizaje de la segunda como fundamento o herramienta de consolidación lingüística. Es por esto que Gumperz y Cook-Gumperz (2005) establecen que los colegios necesitan crear espacios interactivos donde es seguro para los usuarios acceder a todos los recursos lingüísticos, en vez de tratar de mantener las lenguas separadas. Por esto, Lee, Hill,- Bonnet, y Gillispie (2008) manifiestan que la separación de las dos lenguas para propósitos instruccionales se proyecta como la oportunidad de disminuir el uso de los dos códigos como recursos para resolver problemas o como estrategia de indexicalidad.

1.4 Formulación del problema

Según Ada y Baker (2001), De Mejía (2002) y Guerrero (2010) la educación bilingüe puede plantear dos formas de ser excluyente, la primera tiene que ver con el privilegio o tiene relación con las clases sociales más altas. Esta educación, en idiomas

⁸ Gobernación del Quindío. (2017). Quindío Bilingüe y Competitivo. Disponible en: <http://quindio.gov.co/noticias-2017/noticias-junio-2017/7487-gobierno-departamental-se-alista-para-implementar-el-programa-quindio-bilinguee-y-competitivo-en-los-municipios>

internacionales, ha sido un privilegio para los que ya tienen privilegios. La segunda tiene que ver con la estructura curricular, puesto que la educación bilingüe, entendida como la oportunidad para el aprendiz de estar expuesto a las dos lenguas (inglés-español), se relaciona con las elites sociales y económicas en Colombia, ya que los colegios que han logrado construir modelos de enseñanza, son de carácter privado de costos muy altos (De Mejía, 2002). Por esto, construir un diseño de educación bilingüe, que se adapte a la educación pública, es un desafío; en el sentido que debe considerar las realidades donde la educación bilingüe asuma otro rol y donde la estructura curricular se dimensione en las dos lenguas, inglés y español.

Adicionalmente, la educación en lenguas se ha centrado en el desarrollo de la lengua objetivo como única meta, de forma aislada con relación a la formación en primera lengua de los aprendices y a la estructura curricular que fundamenta los contenidos académicos de la formación básica y secundaria de los estudiantes, e inclusive, se ha enfocado en competencias comunicativas, formación en lengua inglesa, enmarcadas desde los Estándares de la Guía 22⁹, documento oficial construido por el Ministerio de Educación, donde se constituyeron las competencias esperadas por agrupaciones de grados, adaptados del Marco Común Europeo de Referencia. En este documento se establecieron los niveles de competencia esperados por grado desde la educación primaria hasta la secundaria, enfocándose en la formación en inglés, sin embargo no se

⁹ Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. [Citado 23 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

incluye la posibilidad de usar el conocimiento adquirido en lengua inglesa en otras áreas de la formación.

1.5 Alternativas de solución

Es así que el Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada (GILA)¹⁰ construyó la propuesta denominada Proyecto de Intervención en Bilingüismo Change (Cambio), ya que se considera que al realizarlo se busca un "CAMBIO" dentro de la educación a la cual acceden los niños y niñas, y extender una invitación a los docentes a ser parte del mismo. Este proyecto existe desde el año 2012 y se estableció desde una alianza entre SUEJE (Servicio Universitario del Eje Cafetero), y el grupo de investigación. La propuesta inicial se enmarcó con el fin de diseñar una estructura curricular que permitiera articular la asignatura de inglés con las áreas de matemáticas y ciencias naturales; además, se diseñó un proceso de formación docente en lengua inglesa para los docentes de áreas de contenido; finalmente, se proyectó la implementación de clases integrando la enseñanza del inglés a los contenidos curriculares de las instituciones.

El proceso inició con dos fases, la primera tuvo que ver con la formación de docentes de inglés en la enseñanza de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), además de la formación en lengua inglesa para los

¹⁰ Grupo de investigación adscrito al programa de licenciatura en lengua inglesa, de la Universidad Tecnológica de Pereira

docentes de áreas de contenido, dentro de la cual se diseñaron estructuras iniciales curriculares para cada grado de las instituciones. La segunda se refiere al proceso de apropiación e implementación en las clases. Dentro de estas etapas se han reportado avances en sentidos específicos del desarrollo del proyecto en aspectos como el incremento en número de horas de inglés a la semana (6 horas), esto combinado con las implementaciones en las áreas de ciencias, matemáticas, artes y tecnología. El proyecto Change ha constituido el modelo desde el AICLE y el translingüismo como un desarrollo institucional en cada uno de los colegios, ya que en él han hecho parte administrativos, padres de familia, y obviamente la comunidad docente. Esto ha establecido nuevos espacios de aprendizaje bilingüe en cada de las instituciones públicas y ha roto barreras sociales que la educación bilingüe puede tener, ya que las metodología implementada ha expuesto y desarrollado en los estudiantes la lengua inglesa desde contenidos curriculares y los contenidos curriculares desde la lengua inglesa.

Según Ada y Baker (2001) cuando la segunda lengua no es una asignatura, sino que es el medio para acceder a contenidos del currículo, los niños y niñas tienen la posibilidad de mayores experiencias con el idioma y les permite usarlo para varios fines relacionados con el aprendizaje y diferentes situaciones en su diario vivir. Adicionalmente, García (2009) argumenta que la educación bilingüe beneficia colectivamente a la comunidad académica, ya que según ella, esta educación tiene el potencial de ser una práctica de educación transformadora, haciendo que los educandos sean capaces de expandir y estimular sus intelectos e imaginación, y permitiendo ganar formas de expresión y acceso a diferentes formas de ser en el mundo.

Es así que se hace necesario establecer propuestas que ayuden a consolidar no solo el desarrollo de competencias en la lengua inglesa por parte de los docentes y estudiantes, estableciendo espacios de uso de la segunda lengua más allá de lo comunicativo, estrategias que generen propuestas donde se conciban modelos que busquen contextos lingüísticos de uso de la lengua en espacios académicos, donde los aprendices se expongan a espacios bilingües de aprendizaje, más allá del inglés como meta que no es usado con otro fin, sino dentro de las áreas del currículo. Esto es que el rol que adquiere el aprendizaje de la segunda lengua dentro de los contextos educativos, generalmente se enfocan hacia ella misma y no hacia su uso con propósitos que los estudiantes puedan usar en otras áreas.

De este modo, la propuesta de desarrollar un modelo de educación bilingüe pública adaptado al contexto colombiano, se convierte en una propuesta contemporánea, donde se integra el translingüismo y AICLE, presentando las posibilidades que tienen los estudiantes al tener acceso a mejor educación, enfocada en valores internacionales y que les permita acceder a un modelo de educación que plantea el rol de las lenguas más hacia las posibilidades de uso, y no sólo dejarlas en su rol de asignaturas del currículo. Adicionalmente, se incluye un elemento innovador dentro del contexto colombiano como modelo de educación bilingüe: este es el translingüismo, el cual realiza procesos metodológicos de desarrollo bilingüe en inglés y español a partir de los contenidos académicos. Es decir, que desde un marco teórico bilingüe heteroglósico, esto es que el español y el inglés sean desarrollados con fines académicos, para lo cual se busca que los estudiantes establezcan interrelaciones entre las dos lenguas. García y Li (2017)

establecen que existen diferentes programas que promueven el desarrollo de Segunda lengua apuntan al “no” uso de la lengua materna de los aprendices, esto dado por el soporte de “solo-inglés” (p.59). Por eso Cummins (2007, 2008) muestra cómo la mayoría de los programas bilingües se enfocan en el desarrollo de dos “individuos¹¹”. García et al. (2017) describen programas como el BEA (sigla en inglés de Acto de Educación Bilingüe) buscan separar las lenguas para evitar contaminación entre las lenguas y hacer más fácil el proceso de adquisición para el aprendiz. Además Lee, Hill,- Bonnet, y Gillispie (2008) concuerdan diciendo que la educación bilingüe dual hace lo mismo, puesto que realizan procesos paralelos en las dos lenguas aislando el desarrollo de los sistemas lingüísticos y las prácticas integradas entre las lenguas.

A partir del marco heteroglósico, el tipo de educación bilingüe dinámico, parte de esta propuesta, prestó más valor a la primera lengua de los estudiantes, ya que permitió que ellos pudieran usar la lengua sistemáticamente para identificar cuál era el impacto en los aprendices desde lo que ellos ya tenían de su bagaje en su lengua materna; además con la relación de los contenidos, existe la posibilidad para ellos de usar lo ya adquirido en español, para el desarrollo de los contenidos en inglés. El translingüismo se convierte en el proceso en el que los estudiantes pueden acceder a dos bases de datos (inglés y español) con el fin de formular esquemas de producción de pensamiento, y trasciende al concepto de alternancia de código donde se enmarcaba, el uso de la primera lengua en los procesos de enseñanza de los idiomas como una deficiencia, y se enmarca según Canagarajah

¹¹ Traducción del autor

(2011) como la habilidad de hablantes multilingües para intercambiar lenguas, tratándolas como un solo sistema integrado.

Por consiguiente, el proceso de desarrollo de este estudio analiza la implementación de clases de inglés basadas en la integración de lengua y contenido desde el translingüismo. Esto parte de la formación de docentes en primaria, la cual desarrolla dos ejes. El primero es la formación lingüística que busca desarrollar las competencias en lengua extranjera, el segundo se enfoca en formación en el modelo de enseñanza basada en contenidos, además de metodologías propias de la educación bilingüe. Estos dos procesos serán articulados con el fin de desarrollar competencias en lengua inglesa en los docentes de primaria de las dos instituciones basadas no sólo en aspectos netamente lingüísticos, sino que tengan la posibilidad de crear ambientes de aprendizajes coherentes con las necesidades nacionales e internacionales. El currículo de las dos instituciones ha sido intervenido en términos de modificaciones metodológicas y estructura teórica, con el fin de buscar educación bilingüe para lo cual se hace necesario implementar un enfoque que desarrolle la segunda lengua de forma más significativa al integrar materias de contenido y la lengua objetivo, y que el enfoque establezca las dos lenguas como recursos para el desarrollo lingüístico y de contenido.

En el campo de adquisición de segunda lengua, Abello- Contesse (2009) muestra resultados de la relevancia de la edad de desarrollo, el autor describe esto como un aspecto crucial por el momento cuando el proceso inicia. El autor dice que la edad se cruza con elementos sociales, afectivos, educativos, y experienciales, estableciendo una relación entre el desarrollo de aprendizaje y el éxito del mismo. Igualmente, Ada y Baker

(2001) manifiestan que cuando los niños aprenden el idioma en la primaria, este proceso ocurre de manera “informal, inconsciente, casi accidental”. (p. 168). Es así que, la enseñanza no se centra en el idioma, sino en el desarrollo de los contenidos académicos a través de él, lo cual hace que la lengua se adquiera de forma natural, planteando la posibilidad de que los niños puedan llegar a ser bilingües. Y aun cuando Cummins (2005) no usa el término “translingüismo”, sí habla de la necesidad de estrategias bilingües para evitar lo que él denomina “dos individuos” donde incluye la atención sistemática a los cognados para establecer relaciones cros-lingüísticas. Además, Cummins enmarca que debe haber proyectos de clases conjuntos donde los estudiantes de diferentes lenguas puedan acceder a sus bagajes lingüísticos para usar más de dos lenguas.

Consecuentemente, Bonilla (2012) dice que es necesario establecer metodologías más holísticas en las que la lengua se concibe como medio de comunicación, y que es necesario enseñarla a través de enfoques basados en contenidos, de otro modo, será imposible para los estudiantes establecer procesos de comunicación reales. En cuanto a la articulación de lengua y contenidos se plantea el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) como modelo de enseñanza ya que AICLE enfatiza el aprendizaje acerca de “algo”, en vez del aprendizaje acerca de la “lengua”. Este interés ha sido esparcido a contextos de inglés como lengua extranjera (ILE) en los que se ha visto cómo los programas pueden crear ambientes bilingües en contextos monolingües (Davies, 2003).

Ortega (1999) lo explica al decir que el desarrollo del bilingüismo se ha concebido desde la responsabilidad de hacer una sociedad o una institución bilingüe, depende de los

docentes de inglés. Es decir que se ha limitado el desarrollo de las políticas nacionales a los docentes de inglés (reflejado en las estrategias de ejecución del Ministerio de Educación), y no se ha dimensionado la responsabilidad y la necesidad de articulación con todos los procesos académicos dentro de la educación. Es por esto que varios autores enmarcan la necesidad de re-conceptualizar la enseñanza de las lenguas para poder propiciar el bilingüismo en los ciudadanos (Lange, 1987; McKay & Wong, 1988; Tedick & Walter, 1995; Baker, 2001; 2006; García, 2009). Estos autores concuerdan en que se requiere de una visión diferente frente a la enseñanza de las lenguas para lograr alcanzar un proceso de bilingüismo efectivo. Para esto, se presentan las preguntas de investigación y objetivos de la propuesta como ejes que enmarcan los fines del mismo. De este modo, una teoría en la integración de lengua, contenido y translingüismo en vez de las prácticas tradicionales de bilingüismo tiene el potencial de transformar lo llevado a cabo en el aula y los desarrollos institucionales en enseñanza de la lengua inglesa dentro de los colegios de Colombia.

Contribución al nuevo conocimiento

El hecho de plantear un modelo de educación bilingüe pública que considere la relación entre contenidos académicos y la primera lengua de los aprendices establece un aporte al conocimiento en términos teóricos y en términos de políticas lingüísticas. Es decir, el hecho de establecer un análisis sobre el uso sistemático y articulado del español y el inglés desde el translingüismo, y la integración de contenidos aporta al desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza de las lenguas en contextos de instituciones públicas del

municipio de Pereira, Risaralda, que propenderán para el diseño de modelos bilingües en contextos donde antes no se habían concebido.

1.6 Pregunta de Investigación

¿Cómo se configura un modelo de educación bilingüe dinámica que responda a la formulación de políticas públicas en Colombia desde la integración de lengua y contenido, y translingüismo en dos Instituciones educativas públicas de la ciudad de Pereira, Colombia?

1.6.1 Sub-preguntas

- ¿Qué aplicaciones pedagógicas manifiesta el uso del translingüismo en un modelo de educación bilingüe en dos colegios públicos de Pereira?
- ¿En qué medida la integración de lengua y contenido propician o restringen procesos de educación bilingüe en los dos colegios públicos participantes en este estudio?
- ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de las instituciones participantes frente al modelo de educación bilingüe propuesto para dos colegios públicos de Pereira?

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo General

Examinar la configuración de un modelo de educación bilingüe desde la integración de lengua y contenido, y translingüismo en dos colegios públicos de Pereira

1.7.2 Objetivos específicos.

- Determinar las aplicaciones pedagógicas del translingüismo en un modelo de educación bilingüe en dos colegios públicos de Pereira.
- Establecer hasta qué punto la integración de lengua y contenido propicia, complementa o restringe procesos de un modelo de educación bilingüe en dos colegios públicos de Pereira
- Interpretar las percepciones de los docentes frente a un modelo de educación bilingüe propuesto para dos colegios públicos de Pereira

Capítulo 2:

MARCO TEÓRICO

El desarrollo del análisis teórico establece los referentes que permiten configurar procesos de educación bilingüe, los cuales se hacen necesarios para poder determinar los distintos elementos que se deben tener en cuenta para proponer un diseño. De esta forma, se enmarca el bilingüismo como el primer concepto, para dimensionar y especificar los enfoques y apreciaciones hacia lo que implica ser bilingüe; posteriormente, se presenta la educación bilingüe con sus modelos y tipos para la construcción de lineamientos que guíen un proceso de implementación; después se enmarca el translingüismo para establecer la relación bilingüe entre el español y el inglés, y todo el soporte metodológico desde los fundamentos teóricos que permiten llegar al Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE). Estos conceptos guían la recopilación del estado del arte desde cada uno de ellos que permite entender lo que se ha realizado en investigaciones similares en el área y en el contexto colombiano, teniendo en cuenta que en educación bilingüe heteroglósica y translingüismo no existen referentes similares en el país.

2.1 Bilingüismo

Bilingüismo es un término que ha sido discutido por varios años por sus múltiples definiciones. Lo primero que se debe caracterizar es el bilingüismo de una persona, es decir como un individuo, o el bilingüismo que caracteriza un grupo social, región o país. Establecer una definición única de bilingüismo sería limitante y arbitrario ya que podría excluir otras distinciones que son propias del concepto. Históricamente, primero se

enmarca Bloomfield (1933, PP. 55-56) quien define bilingüismo desde la perspectiva del "control casi nativo de dos lenguas". Según Baker (2006), es maximalista y resulta ser limitada en el sentido que no se distingue qué significa "control" o cuál sería la referencia para determinar "nativo". Por otro lado está Diebold (1964) quien habla de bilingüismo incipiente ya que cuenta con habilidades básicas en la segunda lengua, es decir que el individuo conoce ciertas frases o saludos. Estas dos definiciones dan un margen muy amplio o restringido de lo que un "bilingüe" puede excluir o incluir, muchos posibles perfiles que se podrían considerar o no bilingües. Otra conceptualización que ha sido cuestionada, es la que Thiery (1978) postula en el sentido de considerar a un "verdadero bilingüe" como alguien que es reconocido por los miembros de las dos comunidades con el mismo nivel social y cultural.

Grosjean (1982) cuestionó lo propuesto en el sentido que los "verdaderos bilingües" que Thiery estudió habían aprendido la lengua antes de los catorce años de edad, hablaban las lenguas en casa, se habían cambiado de una comunidad de lengua a otra y habían sido enseñados en las dos lenguas. Por lo tanto, para Grosjean la visión que presenta Thiery, junto con la de Bloomfield, excluyen muchos perfiles de bilingües puesto que en las conceptualizaciones anteriores de Thiery y Bloomfield se ven a los bilingües como aquellos que son reconocidos como monolingües en cada lengua, puesto que tienen fluidez como nativos.

Avanzando en elementos conceptuales, Macnamara (1967) y Haugen (1969) coinciden en que el bilingüismo es un proceso continuo que desarrolla las cuatro habilidades a medida que va progresando en cada lengua, es decir que las percepciones

que se han planteado hasta ahora, tienen que ver con el nivel de suficiencia en las dos lenguas. De acuerdo con Hamers y Blanc (2000), bilingüismo se refiere a la habilidad de algunos individuos, que son parte de una sociedad, de interactuar en dos lenguas. Ellos también argumentan que la perspectiva común dice que ser bilingüe significa ser capaz de comunicarse en dos lenguas perfectamente, sin embargo, ellos no coinciden con esta mirada, ya que para ellos, no es necesario tener suficiencia como nativo en las dos lenguas para ser bilingüe. Hamers y Blanc argumentan que cuando dos o más lenguas están en contacto, ellas pueden estar en un nivel individual, interpersonal y en sociedad en un estado de balance o en una variación, esto es que los usuarios tienen la posibilidad de tener un desarrollo particular que les permite hacer parte de contextos sociales en dos lenguas. Los autores dicen que ellos no están de acuerdo la perspectiva común acerca de ser bilingüe fundamentados en que una persona puede ser bilingüe aun si él/ella no tiene suficiencia como nativa. Una persona puede ser bilingüe si él/ella puede comunicarse exitosamente en ambas lenguas aun sin un manejo perfecto.

Es decir que la caracterización sobre el concepto de bilingüismo distingue las diferencias entre ser parte de una comunidad bilingüe o como un individuo bilingüe. Es diferente cuando se habla de un bilingüismo de grupo social (como los raizales y el Creole en San Andrés) o de un país como en Canadá donde el francés y el inglés están en contacto. Según Baker (2006) se debe distinguir el bilingüismo como una posesión individual o como una posesión social. Él argumenta que esta distinción determina las definiciones sobre bilingüismo ya que es diferente hablar de un bilingüismo individual o de un bilingüismo social.

Otra forma de caracterizar el bilingüismo individual está determinada por dos factores la competencia de lengua y el uso de ella (Baker, 2006, p.3). Valdés y Figueroa (1994) y así como Baker, sugieren que la definición de bilingüismo se debe determinar por: 1. habilidad: algunos bilingües activamente hablan y escriben en dos lenguas como habilidades productivas; otros son más bilingües más pasivos y pueden tener más desarrolladas las habilidades receptivas (lectura y escucha). Es decir que para algunos bilingües las habilidades pueden estar más desarrolladas, para otros pueden estar en el desarrollo de etapas tempranas en la segunda lengua.

Así que la habilidad, según Valdés y Figueroa (1994) es en proceso continuo y que cada persona tiene un desarrollo y un dominio diferente. 2 Uso: esto se refiere a los "dominios" donde la lengua se adquiere y se usa. Por esto cada individuo tiene diferentes propósitos, puesto que los contextos de uso pueden variar, hogar, escuela, trabajo, TV, etc. Esto determina las formas de uso. 3. El balance de las dos lenguas: Baker, así mismo, dice que la habilidad en dos o más lenguas o su uso no es siempre igual. A menudo hay una lengua dominante. 4. La edad del desarrollo del proceso bilingüe. Cuando el niño desarrolla el proceso bilingüe desde el nacimiento se conoce como bilingüismo simultáneo. Si el proceso se realiza después de los tres primeros años de edad se conoce como bilingüismo secuencial o consecutivo. 5. El Desarrollo es otro elemento caracterizado por Baker. El autor describe cómo el hecho de que el individuo tenga una lengua bien desarrollada y otra lengua en etapas tempranas de desarrollo como bilingüismo incipiente. Adicionalmente, cuando la segunda lengua está en un desarrollo mayor, es bilingüismo ascendente; cuando una lengua está en detrimento es bilingüismo

recesivo, terminando en una atrición permanente o temporal. 6. La Cultura es un factor intrínseco del proceso bilingüe. Baker dice que un individuo con una alta competencia en las dos lenguas puede ser relativamente monocultural. En contraste de algunos monolingües que se pueden volver biculturales.

El proceso de aculturación ocurre con el desarrollo bilingüe. Esta aculturación se refleja en comportarse de formas adecuadamente correctas dentro de la cultura, conciencia de esto y confianza para expresarse biculturalmente. Los contextos donde la cada lengua es adquirida y usada el Hogar, la escuela, entre otros, determinan el tipo de bilingüismo presente. Es decir que cuando un grupo usa más de una lengua se conoce como comunidad endógena. Caso contrario cuando hay ausencia de una segunda lengua, se conoce como exógena.

Adicionalmente, cuando un contexto busca remplazar una lengua minoritaria por una mayoritaria, se denomina bilingüismo substractivo. Este fenómeno ocurre entre los inmigrantes bilingües, Valenzuela (1999) identifica que esto ocurre contribuye al rompimiento de la cultura de los estudiantes, la identidad étnica, y para crear división lingüística, cultural y social. Por el contrario, el bilingüismo aditivo busca el mantenimiento y desarrollo de las dos lenguas, es decir mantener la diglosia (García, 2009). A nivel nacional, Guerrero (2010) establece que el tipo de bilingüismo ofrecido en Colombia tiene características de ser de "Elite" por darle mayor énfasis a la segunda lengua (inglés), pero que en el fondo por su forma de implementación, es más a fin con la definición de bilingüismo "popular" en el sentido que el desarrollo bilingüe es más obligado que un proceso voluntario.

Es así que se adiciona el término diglosia que se entiende como el fenómeno social donde están dos lenguas en contacto, el cual corresponde a los modelos propuestos por Fishman (1976) y Hornberger (1991). Diglosia busca el mantenimiento y enriquecimiento de las dos lenguas, por eso Cummins (1984) manifiesta que la competencia en las dos lenguas no se establece en lugares separados del cerebro, y no actúan de forma separada tampoco. Por eso desde la teoría de la Competencia Subyacente, usando la figura del iceberg, el autor propone que en los elementos estructurales superficiales las lenguas pueden ser diferentes, pero existe una interdependencia cognitiva que permite establecer relaciones lingüísticas prácticas dentro de ellas. Aún más, DeGroot (2011) investigando en cognición y funcionamiento multilingüe, encontró las lenguas de los bilingües actúan de forma integrada en las habilidades de escucha o habla.

Es por esto que García y Li (2014) dicen que la mirada hacia el bilingüismo como dualidad debe cambiarse por una mirada dinámica. En este sentido, se dice que un niño “desarrolla una lengua y en la escuela adiciona la segunda, y termina hablando las dos” (García, 2009, p 116). Por eso Galindo, Loaiza y Botero (2013) establecen que las competencias en cada una de las lenguas del bilingüe no son aisladas, sino que dependen del entorno en que se utilizan. En este sentido, García y Li (2014) manifiestan que aun cuando la interdependencia que plantea Cummins busca acercar los sistemas lingüísticos (L1 – L2), siguen siendo dos esquemas delineados por las características lingüísticas de las dos lenguas. Sin embargo, los autores proponen que un bilingüismo dinámico es un solo sistema lingüístico con características integradas que son usadas según las necesidades, el contexto, o los factores de interacción.

Finalmente, la definición de bilingüe emergente como Wiemelt (2015) describe, son bilingües dinámicos quienes son capaces de hacer uso de las dos lenguas como recursos. Esta clase de percepción de bilingüismo busca dejar de lado la concepción de déficit dada por otras caracterizaciones de bilingüe en donde contextos como el de Estados Unidos, donde Aprendices de Lengua Inglesa (sigla ELLs en inglés), o Estudiantes con Suficiencia Limitada en Inglés (sigla en LEPs en inglés) son reconocidas formas de manifestar el proceso de desarrollo como una deficiencia (García, 2009). La autora declara que las políticas y los programas mal interpretan el concepto de bilingüismo y llevan a iniquidades educativas desde las otras denominaciones, y dice que al ver los aprendices como bilingües emergentes se potencializa la capacidad de desarrollo de las dos lenguas en un mundo globalizado. Esto mismo ocurre en Colombia donde no se describen a los participantes de las comunidades como bilingües, se hace como aprendices y supeditado a un nivel de competencia.

De este modo, el bilingüismo se percibe con una serie de elementos que caracterizan un individuo o grupo social según su aproximación hacia las lenguas, y que permite que el individuo bilingüe se adapte a las necesidades propias de la situación donde las lengua(s) estén en contacto. Como se mencionaba anteriormente, en Colombia, se ha enmarcado el proceso de bilingüismo como un elemento ligado al Sistema Educativo, por lo cual cualquier apreciación hacia el mismo está supeditada hacia el aprendizaje del inglés. Esto hace que los estudiantes, profesores y comunidad en general siempre se caractericen por el nivel de lengua. Es por esto que se hace necesario re-conceptualizar el bilingüismo hacia una mirada más amplia a la dada hasta ahora. Si se

establece el bilingüismo emergente como la opción de describir a los participantes de las comunidades, se perciben como bilingües potenciales y no solo como aprendices de lengua que daría una apreciación más estructurada sobre lo que se puede lograr en el Sistema educativo, es decir no solo la consecución de un nivel de competencia, sino la posibilidad para los usuarios bilingües de adquirir y usar todos los repertorios lingüísticos de sus lenguas en los diferentes contextos de interacción.

2.2 Educación bilingüe

Al igual que el término bilingüismo, el concepto de educación bilingüe es difícil definirlo de una única forma. Baker (2006) dice que el término de educación bilingüe se refiere en unos casos, para los individuos que ya hablan dos lenguas, y otras veces se refiere a los individuos que están estudiando idiomas adicionales, quienes en la mayoría de los casos ya saben una mayoritaria, el español, para dar un ejemplo en el caso colombiano. El mismo Baker (2006) expande el concepto argumentando que la educación bilingüe se refiere a más de un idioma, el autor sugiere que se debe considerar que la estructura curricular debe garantizar la formación de los aprendices en las dos lenguas en contacto.

García (2009, p. 6) dice que la educación tradicional se enseña como lengua extranjera, es decir que el proceso de formación tiene como fin la lengua como tal. Adicionalmente, en esta educación, es una asignatura más del currículo, mientras que en la educación bilingüe (EB), el idioma se usa como medio de instrucción, es decir que se enseña contenido a través de una lengua adicional diferente de la L1 de los estudiantes. La autora establece tres elementos que caracterizan la educación bilingüe, primero, esta

provee educación general orientada en dos o más lenguas, es decir formación académica; segundo, esta educación desarrolla múltiples visiones de las lenguas, esto es la materna, la objetivo, y las culturas; por último, la educación bilingüe motiva la apreciación sobre la diversidad humana. Además, García manifiesta que la educación con programas en idioma extranjero (PIE) a menudo solo usa la L2 para la instrucción. Mientras que la educación bilingüe incluye instrucción adicional en espacios donde los estudiantes pueden estar expuestos a la L1 y L2 de forma sistemática. García termina con la postulación de que la diferencia más notoria entre la PIE y la educación bilingüe es el fin de cada una de estos enfoques de enseñanza, esto es que el rol y el fin de las lenguas en contacto son diferentes. En la Tabla No. 1 la autora compara aspectos generales de estos programas, donde muestra que la meta de la educación en un idioma extranjero es aprender uno adicional, en cambio, la educación bilingüe establece el uso de las lenguas para...

... educar generalmente, significativamente, equitativamente, y para la tolerancia y la apreciación de la diversidad... la educación bilingüe concibe no solo la adquisición de lenguas adicionales, sino ayudar a los estudiantes a ser globales y ciudadanos responsables de funcionar a través de culturas y mundos, esta es una visión que va más allá de los límites escolares, en donde la educación tradicional opera. (García, 2009, p.6)¹²

	Educación bilingüe	Educación en segunda lengua o lengua extranjera
Meta dominante	Educar significativamente y algún tipo de bilingüismo	Competencia en lengua adicional

¹² Traducción del autor

Meta académica	Educar de forma bilingüe y ser capaz de funcionar a través de las culturas	Aprende una lengua adicional y se familiariza con una cultura adicional
Uso de la lengua	Lengua usada como medio de instrucción	La lengua adicional se enseña como una asignatura
Uso de enseñanza de la lengua	Usa algo de forma de las dos o más lenguas	Usa principalmente la lengua objetivo
Énfasis pedagógico	Integración de lengua y contenido	Instrucción en lengua explícita

Tabla 1. Diferencias entre educación bilingüe y educación en lenguas (García, 2009, p 7)

Adicionalmente, es necesario que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad con valores que trascienden las fronteras del salón de clase, local, y lo conciben como un espacio global, donde los límites no se restringen a lo físico. A pesar de la definición en que la educación bilingüe se basa en el uso de dos o más lenguas en la educación, Baker (2001) argumenta que la educación bilingüe no es simplemente “una lengua más otra lengua, igual dos lenguas” (p.182). Él dice que esta visión reduce la perspectiva al uso de dos o más lenguas de forma separada, es decir que es la simple suma de prácticas monolingües, por lo cual hace que la competencia total y separada de las lenguas por parte de los estudiantes se conciba como el ideal. Esto se basa en la teoría de Cummins (2000), en la que él plantea que en el proceso de desarrollo de una lengua, el aprendiz adquiere una serie de habilidades y de conocimiento metalingüístico que puede ser replicado en la segunda lengua, es decir que la L1 no se aísla de la L2, sino que por el

contrario los aprendices tienen la posibilidad de replicar lo aprendido en una a la otra. Esta teoría Cummins, la denominó como Suficiencia Común Subyacente o teoría del iceberg (SCP o CUP en inglés).

A continuación, en la figura No. 1, se ilustra el postulado de Cummins, en la que SCP provee las bases para el desarrollo de la primera y segunda lengua. Esto quiere decir que cualquier desarrollo que se lleve a cabo en una lengua, tendrá efecto en la otra lengua. A partir de esta teoría se explican las razones del por qué aprender una lengua adicional se hace más fácil. Lo que describe la figura es cómo existe una zona interdependiente, denominado Suficiencia Común Subyacente, donde el aprendiz combina lo aprendido en la L1 con lo aprendido en la L2, y esto, a su vez, sirve como fundamento para las dos lenguas se enriquezcan una de la otra.

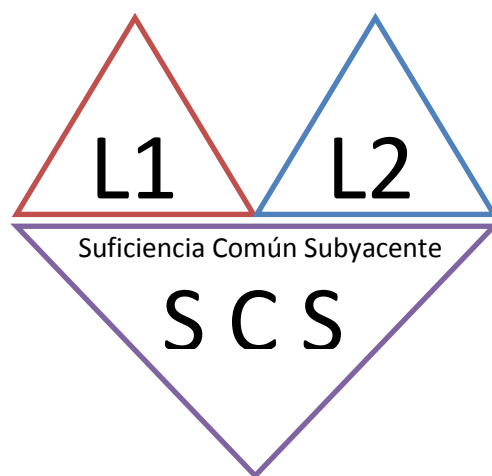


Figura 2. Suficiencia Común Subyacente (Cummins, 2000)

Dentro de esta misma caracterización Cummins (2000) enfatiza que se deben distinguir dos formas de reconocer la lengua. Como se estableció anteriormente en las

definiciones de bilingüismo, un aspecto es el conocimiento de la lengua y otro es el uso de la misma. Esto quiere decir que en términos de aplicación de la lengua a contextos utilitarios. Un contexto es el comunicativo donde se utiliza la lengua con estructuras y funciones comunicativas básicas, las cuales Cummins denominó *Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas* (BICS sigla en inglés); y otro es el contexto académico donde el proceso cognitivo tiene una mayor exigencia, por lo que el uso de la lengua requiere unas mayores competencias que van más allá de las comunicativas, la cual denominó *Suficiencia Lingüística Cognitivamente Académica* (CALP sigla en inglés).

Adicionalmente, se requiere de mayores elementos lingüísticos que permiten interactuar en dichos contextos y que constituyen un proceso de desarrollo de la lengua diferente al de una clase basada en un enfoque netamente comunicativo. Esto quiere decir que en contextos de educación bilingüe, la lengua requiere no solamente de BICS para los procesos de interacción, sino que requiere que los estudiantes desarrollen CALP para poder usar la lengua en contextos académicos. En la Figura No. 2, se postula el análisis planteado por Cummins incluyendo todos los factores anteriormente mencionados desde la definición de bilingüismo, puesto que se establece una relación entre competencia, enfoque de enseñanza y habilidades cognitivas. En la figura No. 2, la columna que refiere a suficiencia se enfoca al conocimiento que tiene el usuario de la segunda lengua, mientras que en la columna que se refiere al uso, se enfoca en las habilidades comunicativas o cognitivas que el aprendiz va a desarrollar según la relación de enfoque de enseñanza de las lenguas, y según las competencias cognitivas, que pueden ir desde las comunicativas básicas hasta las académicas.

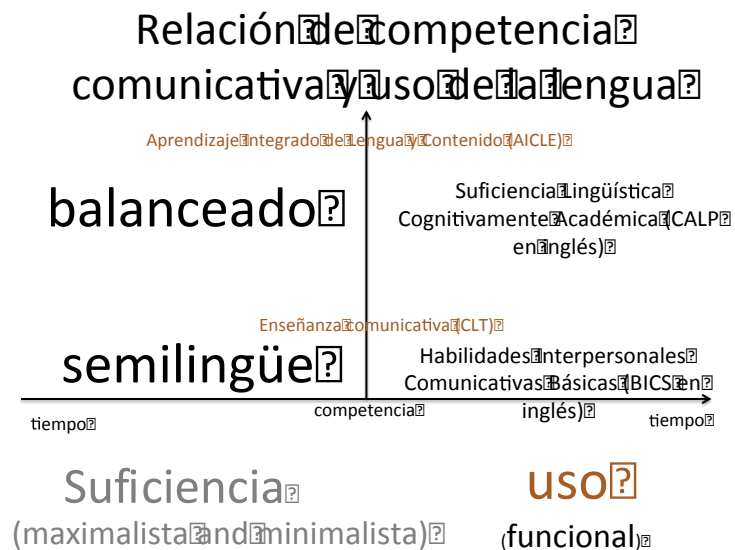


Figura No. 3. Relación de Competencia comunicativa y uso de lengua¹³

Según Obando (2005) las características básicas de un programa de educación bilingüe son: primera, el continuo desarrollo de la lengua materna (L1); segunda, la adquisición de la segunda lengua (L2); Y por último, la enseñanza de las áreas de contenido se hace en las dos lenguas, L1 y L2.

Ahora se presentarán los tipos de educación bilingüe para contextualizar los parámetros a caracterizar una institución como bilingüe. Existen diferentes modelos y tipos de educación bilingüe. García (2009) manifiesta que los modelos son muy criticados ya que tienden a ser descontextualizados de las realidades escolares, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua adicional. La autora continúa diciendo que esto ocurre porque quienes toman las decisiones y quienes establecen las políticas importan modelos que no tienen que ver con el contexto, ni con las realidades de los niños, y los colegios. Mackey

¹³ Elaborada por el autor de la propuesta

(1978, p. 6) anticipó mucho de esta discusión y previno el hecho de importar “modelos como una fórmula mágica” para el éxito en la educación, así:

La discusión abstracta o generalizada de si un modelo es mejor que otro puede ser sin sentido y dañina. Es sin sentido porque lo que es educación deseable para un grupo depende de un contexto particular en que sus niños van a vivir o trabajar. Es dañina porque cualquier presunción de que hay un modelo mejor y universalmente aplicable, está ligada a llevar a las personas a escoger el equivocado. Además, al tratar de hacer un modelo operacional, aunque sea el equivocado, la institución, (la universidad, el colegio o la clase), tiende a convertir el propósito del sistema en hacer que el modelo funcione.

Es así que la mayoría de tipologías en educación bilingüe involucran valores muy amplios que buscan incluir características contextuales y estructurales (Baker, 2001). Por esto se presentan las generalidades de los programas para terminar presentando el tipo aplicado al estudio. Los tipos son basados en las propuestas dadas por Baker (2006).

2.4 Marcos Teóricos de la Educación Bilingüe

Los modelos que se han desarrollado desde el siglo XX se enfocaron a un bilingüismo social, en el que el concepto principal era la diglosia, y un monolingüismo de cada una de las dos lenguas como norma (García, 2009). Así, la autora establece que los resultados esperados se enmarcaban en la suficiencia en dos lenguas desde normas monolingües, es decir con procesos de lengua aislados una de la otra. Quiere decir que las políticas enmarcan desarrollos bilingües pero con enfoques monolingües, ni procedimientos, ni articulaciones en las dos lenguas. Esto lo define García como creencias monoglósicas, las cuales asumen que la legitimización de prácticas lingüísticas es solo

promulgada por monolingües. Así, al tener las dos lenguas en contacto se representan diferentes formas diglósicas de inclusión de las dos lenguas en un mismo contexto. Esto varía según los usuarios de las lenguas, según los contextos y las orientaciones de las políticas lingüísticas como tal. De este modo se distinguen dos tipos de educación bilingüe monoglósica: substractiva y aditiva (García, 2009, 116).

En el análisis de la educación bilingüe en diferentes países y comunidades alrededor del mundo se ha descubierto la complejidad lingüística de ciertos grupos sociales y de ciertas comunidades, al incluir variables que van más allá de la educación, es decir como fenómenos sociales de migración o de colonización. Con todas las variaciones de bilingüismo que se expusieron en la definición de este concepto, se reconoce que los contextos y los usuarios tienen desarrollos y diferentes propósitos con las dos lenguas, esto se define como prácticas lingüísticas heteroglósicas. Esto determina la co-existencia de normas de discurso bilingüe, y de translingüismo, los cuales han comenzado a ser más comunes y a competir con prácticas monoglósicas (García, 2009, p, 117). Blackledge & Creese (2014) amplían diciendo que como concepto sería heteroglosia y como ideología, heteroglósico, es decir que es la diversidad de prácticas lingüísticas en las sociedades modernas tardías. Este nace desde el concepto de Bakhtin (1981), el cual surgió como el reconocimiento a la presencia de varias lenguas y códigos en contacto, y además lo planteó como recurso que establece la multidiscursividad y múltiples voces¹⁴. Así, Bakhtin decía que la heteroglosia describía cómo las lenguas en uso envolvían varios idiomas, y él enmarca el análisis en la co-existencia de diferentes formas lingüísticas y la

¹⁴ Traducción del autor.

presencia de diferentes lenguas y dialectos en un mismo contexto, lo que definió como pluralidad lingüística¹⁵ refiriéndose al fenómeno desde el nivel lingüístico donde dos lenguas son enriquecidas mutuamente.

Es así que en ciertos contextos, como en Europa o Canadá, el desarrollo de educación bilingüe ha trascendido del hecho de ser diglósico, es decir dos lenguas en contacto en un mismo contexto; o incluso substractivo, para revitalizar una lengua que ha perdido uso; o aditivo, reconociendo la comunidad como bilingüe, pero el desarrollo no es hacia una sola lengua desde el contexto escolar, esto es un enfoque monoglósico. Por lo cual, García describe que existen dos marcos teóricos de educación bilingüe que tienen que ver con elementos más allá de la alternancia de lengua, de la adición de la lengua o del mantenimiento de ella, siendo estos tipos de educación bilingüe: recursivo y dinámico.

Lo primero que se debe estructurar teóricamente es la educación bilingüe dinámica donde existen desarrollos lingüísticos de escenarios multimodales, es decir que crean múltiples relaciones interdependientes entre las lenguas en contacto (García, 2009). La autora también afirma que este tipo de educación es heteroglósico porque el desarrollo de bilingüismo en el programa de esta propuesta es concebido como un continuo desarrollo de dos o más lenguas. La principal característica de la educación bilingüe dinámica es que permite la coexistencia simultánea de diferentes lenguas en la comunicación, por ejemplo el inglés y el español dentro del contexto, acepta el translingüismo y apoya el desarrollo de múltiples identidades lingüísticas con el fin de

¹⁵ Traducción del autor

guardar la equidad, la eficiencia y la integración, para responder a las necesidades locales y globales al mismo tiempo (García, 2009, p. 119). Es decir que el desarrollo de la educación bilingüe dinámica permite tener diferentes orientaciones con simultáneos encuentros lingüísticos que permite que los estudiantes puedan tener aprendizajes lingüísticos simultáneos. En este sentido, un marco teórico de educación bilingüe (español-inglés) con ideología heteroglósica, que considere las dos lenguas, es completamente más apropiado, ya que se considera que el conocimiento que los estudiantes ya tienen del español fundamenta el desarrollo de la lengua inglesa. Además, los desarrollos que se tienen en español se buscan replicar en el inglés, es decir que no se busca la supremacía de ninguna de las dos lenguas (español y/o inglés), sino la coexistencia de ellas.

2.5 Translingüismo

Para poder comprender desde fundamentos estructurales lo que translingüismo refiere, se debe dimensionar lo que Bakhtin (1981) establece, quien usa el concepto de heteroglosia para describir las múltiples prácticas que se tienen sobre las relaciones interdependientes entre las lenguas, las cuales dimensionan otras construcciones de educación bilingüe. Así, desde la educación bilingüe dinámica en la ideología heteroglósica, se entiende que el desarrollo cognitivo de los aprendices con dos lenguas en contacto debe ser un fin del aula de clase. Por esto, el translingüismo y la heteroglosia son dos conceptos que se refieren a prácticas lingüísticas, que en el salón de clase dan voz

a los aprendices en el sentido que activa todo el rango del repertorio lingüístico (Blackledge & Creese, 2014). La heteroglosia permite entender desde elementos teóricos la necesidad y las oportunidades de aplicar una enseñanza bilingüe basada en translingüismo. La heteroglosia y el translingüismo permiten que el aprendiz establezca diferentes formas de hacer uso de sus recursos lingüísticos, de su conocimiento, de su bagaje para el enriquecimiento de sus repertorios y para generar interdependencia entre ellos a partir de las lenguas en contacto en el aula de clase.

Primero que todo se debe describir que el translingüismo no se puede entender como la alternancia de código. Lewis et al (2012) distinguen translingüismo de la alternancia de código enmarcando que la alternancia de código se asocia a la separación de las dos lenguas en contacto (ideología monoglósica); mientras el translingüismo acepta la flexibilidad del aprendizaje a través de dos o más lenguas, “particularmente en los salones bilingües, el translingüismo como un concepto que trata de cambiar la práctica reconocida de la separación de las lenguas, y busca establecer asociaciones conceptuales” (p.65). Así mismo, García y Leiva (2014) expanden la diferencia diciendo que la alternancia de código refiere a la mezcla o alternancia de dos lenguas o códigos estáticos, mientras translingüismo se sustenta en una nueva realidad de “lenguar”, que genera interdependencia entre las lenguas, dando valor a cada una de ellas en el proceso de construcción del discurso bilingüe (p. 204).

El concepto de translingüismo es un concepto que se usó en galés, en Colegios de Gales en los años 80, principalmente por Cen Williams (1994). Y popularizado por dos textos, de

Baker: Fundamentos de la educación bilingüe y el bilingüismo¹⁶, (2001, 2006, 2011) y de Ofelia García (2009): Educación bilingüe en el siglo 21.¹⁷. Williams (1994) describió la primera práctica pedagógica en salones bilingües donde la información receptiva, desde las habilidades de lectura y escucha, se hacía en una lengua y las habilidades de producción, habla y escritura, en otra lengua. El autor encontró que el uso de dos lenguas en el salón de clase es beneficioso para el desarrollo de habilidades lingüísticas de las dos lenguas. Sin embargo, en el 2009, García estableció que el translingüismo podía ser concebido como una “motivación para prácticas discursivas bilingües, translingüismo es un enfoque hacia el bilingüismo que no se centra en las lenguas como ha sido los casos, sino en las prácticas bilingües que son observables” (p.44). De la misma forma, Baker dice que el “translingüismo es el proceso de crear significado, formar experiencias, ganar entendimiento y conocimiento a través del uso de dos lenguas”

(2011, p288).

Adicionalmente, Williams argumenta que más que el tiempo asignado a cada lengua en el currículo y las clases, lo que importa es el uso y las actividades desarrolladas para cada lengua, esto con el fin de desarrollar la Suficiencia de Lengua Cognitivamente Académica (SLCA) (traducción de CALP, Cummins, 2000). Con base en estos elementos, se considera que las lenguas, en el contexto colombiano español e inglés, tienen el mismo valor dentro del desarrollo del aprendizaje, y que el conocimiento previo en cada una de

¹⁶ Foundations of Bilingual Education and Bilingualism - Traducción del autor

¹⁷ Bilingual Education in the 21st Century – Traducción del autor

las lenguas es un factor que contribuye no solo para el desarrollo de la lengua como tal, sino que establece una mayor posibilidad de uso de contenidos académicos, ya que las clases están enfocadas más en el desarrollo de temáticas, más que en clases de lengua. Esto implica que la planeación requiere de un desarrollo más estratégico, es decir desde la combinación del uso de las lenguas en tiempos específicos dentro de la clase y desarrollo de los contenidos con base en estos momentos.

Williams (1994) adiciona desde sus investigaciones que existen estrategias que desarrollan las dos lenguas y los contenidos con resultados exitosos. Él encontró que el “translingüismo” funciona desde la estructura de iniciar la clase con un ejercicio de escucha, de lectura (desde un libro, un párrafo, etc.) desde una lengua y el desarrollo (la discusión, escritura, realizar un ejercicio, etc.) en la segunda lengua. Quiere decir que la recepción y la producción se llevan a cabo usando diferentes lenguas, sistemáticamente.

Para [Li](#) (2011), el translingüismo es ir entre diferentes estructuras lingüísticas y sistemas, incluyendo diferentes modalidades (hablar, escribir, cantar, escuchar, leer, recordar) en diferentes momentos de la interacción. Li describe el translingüismo como un espacio transformador, ya que crea un espacio social para los usuarios multilingües, donde permite hacer conexiones entre, experiencias de los usuarios, sus actitudes, sus creencias e ideologías, sus capacidades cognitivas y físicas en un desempeño coordinado y significativo para el proceso de desarrollo de las dos lenguas. El autor enmarca un espacio de translingüismo desde la noción de un escenario particularmente relevante para los multilingües, no solo por su capacidad para usar múltiples recursos lingüísticos para formar y transformar sus propias vidas, sino también por el espacio que ellos crean a

través de sus prácticas multilingües o translingües, el cual tiene su propio poder transformativo.

Li (2011) continúa diciendo que el translingüismo envuelve dos conceptos, *creatividad* y *criticalidad*. Para él, estos conceptos no han sido explorados completamente desde las dimensiones de las prácticas multilingües. Li, citando a Li y Wu (2008) propone que la creatividad es “la habilidad para escoger entre las siguientes y fluctuantes normas y reglas de comportamiento incluyendo el uso de lengua” (p. 1223). Esto se refiere entre ir de lo ya establecido a lo nuevo en términos de lengua, es decir que alterna entre lo convencional y lo original, traspasa los límites de las lenguas para crear. Criticalidad, para el autor, se refiere a la habilidad “para usar evidencia apropiada, sistemática y profunda para informar miradas culturales, sociales y fenómenos lingüísticos, para cuestionar y problematizar la información recibida, y para expresar miradas adecuadas a través de respuestas a situaciones (p.1223). Según Li, los dos conceptos dependen uno del otro ya que el usuario no puede traspasar esos límites lingüísticos sin ser crítico, y la mejor característica de ser crítico es creativo. Esto implica que en el proceso de enseñanza se lleve un proceso sistemático de uso de las dos lenguas, no por falta de desarrollo lingüístico en la lengua objetivo (inglés), sino en la posibilidad que adquieren las lenguas al desarrollar conceptos que van a enriquecer una lengua a la otra. Esto es que el estudiante desarrolla mecanismos para ser más allá de aprendiz de lengua, sino que se convierte en un usuario de ella por los procesos críticos y creativos que asume por el translingüismo.

Por otro lado, Baker (2006) enmarca cuatro potenciales ventajas del translingüismo. Primero, el translingüismo puede promover un entendimiento más

completo y profundo de las áreas de contenido, ya que si el aprendiz comprende los conceptos en las dos lenguas, realmente los ha aprendido. Segundo, en un contexto monolingüe, el aprendiz puede desarrollar producción dentro de la clase sin necesariamente comprender el concepto. En este caso, desde el translingüismo, el estudiante está estableciendo fundamentos desde las dos lenguas, esto significa que está asimilando el concepto dos veces. Es decir que si el aprendiz recibe el concepto en una lengua y lo produce en otra, implica que debe haber procesado y asimilado el concepto desde procesos cognitivamente más demandantes. En el caso de comunidades bilingües donde la lengua minoritaria es la usada por los padres, ellos podrán proveer soporte para las asignaciones del colegio. Por último, Baker (2006) establece que si el translingüismo se desarrolla desde hablantes de la lengua 2 y aprendices de la lengua 2, la articulación conllevará al desarrollo de las habilidades de la segunda lengua al tiempo con el aprendizaje del contenido. Esto se convierte en el salón de clase como un mecanismo que provee recursos lingüísticos al aprendiz para maximizar la comprensión y el logro de las metas de aprendizaje. De este modo, las dos lenguas son usadas de forma integrada, funcional y dinámica para mediar con el entendimiento, el habla, la alfabetización, y el aprendizaje (Lewis, Jones & Baker. 2012).

García (2009) amplía el concepto de translingüismo al referirse a las múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües dan cuenta de “sus mundos bilingües”. Ella adiciona diciendo que un enfoque para enseñar y aprender basado en Translingüismo no es alternancia de código, sino es un ajuste que regula el bilingüismo sin una separación funcional diglósica. Esto es que el uso de las dos lenguas se controla desde el proceso de

enseñanza, y no se separan las lenguas dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir que las dos lenguas en contacto no es un elemento aleatorio, sino que se diseña pensando en las dos lenguas y el papel que cada una va a cumplir en la clase.

Pedagogía Translingüe

El desarrollo del translingüismo se ha ligado a lo que llamo prácticas translingües, las cuales buscan potenciar los desarrollos cognitivos de los estudiantes desde sus repertorios lingüísticos. Para poder entender más el concepto de pedagogía translingüe, es fundamental comprender que el concepto de translingüismo se origina en inglés como verbo, el cual iría unido al verbo “lenguar”, el cual Becker (1988) acuñó en inglés al enmarcar que el desarrollo de la lengua es continuo, y no estático, es decir el crecimiento lingüístico es un proceso, por lo cual si es en dos lenguas será de la misma forma. Por esto, se establece que se hace necesario incluir en el español esta interpretación de constante desarrollo lingüístico, que se denominaría lenguar, y que cuando ocurra en dos o más lenguas sea translenguar. Por lo tanto, el translingüismo, como fenómeno, se definiría como el proceso sistemático de inclusión de dos lenguas en el desarrollo de clases bilingües, las cuales se enfocan más allá del desarrollo de competencias comunicativas en cada una de las lenguas, sino que se enfoca en la posibilidad de generar educación bilingüe con enfoques que permiten el desarrollo de contenidos temáticos en las dos lenguas al mismo tiempo. Adicionalmente, se consideraría que este tipo de educación bilingüe se podría aplicar en cualquier tipo de contexto donde las lenguas sean incluidas de forma balanceada. Es decir que el translingüismo permite que el desarrollo lingüístico

adquirido en la lengua materna se pueda utilizar como estrategia para desarrollar los contenidos, así mismo, el desarrollo de la segunda lengua refuerza la suficiencia cognitivamente académica de la lengua uno (L1) replicado en la lengua 2 (L2).

Del mismo modo, Hornberger y Link (2012) expanden la perspectiva educativa diciendo que los educadores deben reconocer, valorar y construir a partir de los múltiples repertorios de los estudiantes. Esto lo soporta Helot (2014) argumentando que los docentes deben ser conscientes en las nuevas formas de entender las experiencias bilingües, ya que las políticas lingüísticas son restrictivas frente al uso bilingüe de las lenguas, porque limita la interacción con las dos lenguas en los contextos, ya que las políticas se enfocan en el desarrollo monolingüe de la segunda lengua sin tener en cuenta la primera. Así, la autora establece que el translingüismo es un medio para contrarrestar la “inseguridad lingüística” en el aula de clase (p.12), en el sentido que los estudiantes pueden sentir como desde su lengua materna comprenderán la segunda lengua ya que los contenidos han sido ya vistos en esta. Esto debe asegurar que los educadores entiendan que el bilingüismo balanceado es un mito, y que el translingüismo es una fuente lingüística disponible para los bilingües para que se puedan comunicar de forma significativa.

En el estudio de análisis de momentos de translingüismo y el espacio translingüe, como una construcción discursiva de identidades, Li (2011) describe cómo las prácticas y espacios de translingüismo se convierten en la posibilidad de generar múltiples desarrollos lingüísticos, académicos multilingües. El estudio enmarca cómo la creatividad y criticalidad son valores fundamentales dentro del translingüismo, ya que el hecho de que

los participantes crecieran en comunidades multilingües, les permitió desarrollar prácticas y espacios de translingüismo que les generó identidades y de establecer posiciones que consolidaron como escenarios propicios de bilingüismo y multilingüismo. El autor analizó no solamente el desarrollo de las lenguas, sino también cómo los participantes fueron creativos al jugar con las palabras, el establecimiento de relaciones sociales bilingües y multilingües, y la utilización de un método denominado Momento de Análisis, el cual significa las acciones momentáneas que fueron, desde una perspectiva semiótica altamente significativos. Igualmente, Canagarajah (2011) concluye que el translingüismo establece parámetros como que las lenguas son parte del repertorio el cual se accede para propósitos comunicativos; las lenguas no están aisladas o separadas, sino que forman un sistema integrado para los bilingües, además que las competencias bilingües surgen de las prácticas locales donde las lenguas adquieren roles; las competencia se basa en no separar las competencias de cada lengua, sino una competencia múltiple que funciona “simbióticamente” para las lenguas un solo repertorio, y por estas razones, la suficiencia en los bilingües está enfocada en la construcción de repertorios, ejemplo de esto es que el desarrollo de habilidades en las diferentes funciones sirven para las diferentes lenguas, en vez del dominio de cada una de las lenguas por separado (p. 4).

De este modo, se determina que las prácticas bilingües heteroglósicas dadas por el translingüismo son más que la simple alternancia aleatoria de lenguas donde por diferentes razones se mezclan los códigos, ya que el Translingüismo hace uso de las dos lenguas en el contexto de forma sistemática, estratégica, y con fines precisos (Helot, 2014). Por esto, las barreras ideológicas que perciben la separación de las lenguas en el

proceso de enseñanza/aprendizaje en el salón de clase, son redimensionadas por los autores que han trabajado en aulas translingües que perciben cómo surgen nuevas miradas de la educación bilingüe, y la necesidad de re-pensar las pedagogías bilingües a partir de salones translingües. Estos espacios se refieren a escenarios donde prácticas translingües son implementadas con el fin de sacar provecho de todos los recursos lingüísticos y cognitivos de los participantes como bilingües emergentes.

2.6 Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido: enfoque metodológico de la educación bilingüe

La educación bilingüe se ha concebido desde metodologías monoglósicas que han propendido por la apropiación monolingüe de la segunda lengua, y como se vio desde el Translingüismo, la necesidad de metodologías que consideren el desarrollo bilingüe es una prioridad en las aulas de clase actuales, esto con el fin de validar implementaciones de lecciones bilingües. Teniendo esto en cuenta, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE-CLIL en inglés) relaciona el modelo heteroglósico con el modelo dinámico, ya que como Fishman (1989) establece

la propagación de AICLE obedece a que los fundamentos de integrar el contenido y la lengua obedecen a la educación como su mayor objetivo, puesto que no es solamente el desarrollo bi-multilingüe, sino obtener las habilidades y el conocimiento necesario, ya que la educación bilingüe debe justificar a sí misma filosóficamente como educación (447).

En esencia AICLE fue pensado como metodología que permite tener acceso al desarrollo en segunda lengua desde procesos educativos bilingües, Marsh (2002)

establece que ha trabajado en educación bilingüe y en el AICLE, y por esto define el concepto como las condiciones donde las materias son enseñadas como medio para que una lengua objetivo tenga enfoque dual al desarrollar aprendizaje de la misma y aprendizaje de los contenidos. Esta definición apunta a que en la lección de AICLE no se desarrolle la lengua como un ítem aislado, sino que sea aprendida como un medio funcional para aprender contenido. De acuerdo con Marsh *ibíd.*, el AICLE tiene dos fundamentos al integrar el estudio de una asignatura y el estudio de la lengua. Graddol (2006) hace referencia al AICLE cuando él menciona que la educación basada en el AICLE difiere de la educación regular en lengua extranjera en el sentido que los aprendices no se supone que tengan alta competencia en la lengua objetivo para usar el AICLE. Esto sugiere que el AICLE contribuye enormemente al mejoramiento de habilidades de lengua de los aprendices, y además implica varios desafíos para los profesores tales como el aseguramiento del entendimiento del contenido y no solo de la lengua, maximizando el enfoque basado en habilidades, y enseñando basado en el contexto, además de la enseñanza de la lengua contextualizada, siempre siendo funcional, es decir que se pueda usar en situaciones y contextos reales.

Asimismo, Troncale (2002) resalta que cuando se selecciona el contenido, se deben tener en cuenta las necesidades de los estudiantes para que el proceso de aprendizaje sea significativo, y no sea frustrante para los ellos. Lightbown y Spada (2004) complementan lo que Troncale dice desde el hecho de que los profesores deben crear una atmósfera positiva en el salón de clase donde los aprendices disfruten su aprendizaje, ya que el contenido es apropiado y relevante de acuerdo con sus capacidades, es decir que las

metas de aprendizaje son desafiantes pero al mismo tiempo, realizables y claras con el fin de contribuir a la motivación para aprender.

Finalmente, a través de la implementación del AICLE la motivación de los aprendices puede incrementar, aparte de que la lengua es vista de forma diferente, reconociéndose como de las características que más distinguen el AICLE. Marsh (2001) asegura que el AICLE se trata de usar la lengua para aprender, provocando “hambre” (p.24) por aprender; la conclusión de Marsh se fundamenta desde el hecho de que el AICLE da a los estudiantes oportunidades para pensar y desarrollar sus habilidades comunicativas generales aun desde la primera lengua. El enfoque de Marsh lleva a la conclusión de que la lengua es vista como un vehículo para transportar el contenido

Otra conclusión obtenida desde el punto de vista de Marsh es que la lengua objetivo tiene una mirada “utilitaria” (p.24) desde AICLE, ya que la lengua adquiere un rol diferente a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sentido de que la lengua se adapta a las necesidades de los aprendices dentro del contexto de aprendizaje. Ruiz-Garrido & Fortanet Gómez (2009) confirman lo que Marsh dice explicando que el uso de la lengua en el AICLE se adapta a las necesidades de los aprendices en relación con las situaciones que ellos enfrentan en la vida real y la lengua que ellos usan en estas situaciones.

Desde otra perspectiva, Crandall & Tucker (1989) enmarcan que se completa la deficiencia lingüística de los estudiantes al incluir una relación entre lengua y contenido. Ellos postulan cómo el desarrollo de lengua y contenido ha ido en aumento en países

como Estados Unidos para la enseñanza de lengua como segunda o lengua extranjera, mostrando como resultado que la relación entre lengua y contenido permite construir prácticas bilingües que le dan soporte a los aprendices en dos lenguas. Adicionalmente, Shang (2006) manifiesta los desafíos que enfrentan los aprendices en el desarrollo de los contenidos por la falta de competencia lingüística en lengua inglesa y el uso en programas de inmersión en colegios. Así, en su estudio se enfatiza que el desarrollo integrado de lengua y contenido puede ayudar a los aprendices a usar la lengua objeto para expresar sus pensamientos en diferentes temas y a usarla como una herramienta para aprender acerca de otras asignaturas en los colegios. Uno de los resultados de este estudio evidenció que el autor se enfocó en incrementar el conocimiento en áreas de contenido y promover en las habilidades de pensamiento crítico y la fluidez en inglés. Puesto que la implementación desarrolló la relación de lengua y contenido, los aprendices tuvieron la oportunidad de explorar su aprendizaje desde los temas, en vez de los cursos como tal, y aprendieron cómo expresarse desde la segunda lengua por los tópicos específicos.

Coyle (1999) va más allá en la discusión y agregó que el AICLE no es un procedimiento fijo para la enseñanza ni de idiomas ni contenido, sino que se trata de un enfoque flexible que puede ser moldeado para adaptarse mejor a la situación donde se necesita. Por eso el autor dice que estas pueden variar desde una situación donde todos los profesores en un área acuerdan integrar el lenguaje dentro de sus materias a profesores de idiomas con el objetivo de incluir alguna forma de contenido en sus clases, o simplemente teniendo proyectos extra-curriculares donde se elige un tema base de

contenido, pero el desarrollo del lenguaje también se considera. En este sentido, AICLE es un enfoque que se desarrolla y se adapta a las circunstancias académicas.

Coyle (1999) explica con más detalle algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta con el fin de adaptarse a los diferentes contextos AICLE; éstos se conocen como "las 4 Cs de AICLE" - contenido, comunicación, cognición y cultura. Ella sostiene que estos son factores que se entrelazan entre ellos y en la enseñanza de idiomas; por lo tanto, todos deben ser considerados al momento de crear una actividad basada AICLE. El autor expande diciendo que en primer lugar, el contenido es el punto de referencia, a partir de aquí se decide lo que va a ser enseñado y cuales consideraciones lingüísticas son necesarias; el contenido está sujeto a la temática del proyecto.

A continuación, la cognición es importante porque para que AICLE sea eficaz, debe ser desafiante para los estudiantes de alguna manera e ir un poco más allá de su nivel actual con el fin de que tengan que pensar y analizar la información que se les presenta. En este caso, debe haber consideración para la taxonomía de Bloom (1956), la cual establece diferentes niveles de procesos cognitivos que varían de habilidades de pensamiento de orden bajo a superior. La comunicación también se considera ya que se ha afirmado que el lenguaje en uso es la mejor manera de ser aprendido; esto significa que con el fin de tener una experiencia AICLE exitosa, los alumnos deben ser capaces de interactuar cuando están aprendiendo el idioma. Por último, la cultura es un factor que está integrado en todo el proceso; por lo tanto, de acuerdo con Coyle (1999), se encuentra en su lugar correcto en el centro de este enfoque. Esto se refiere a la conciencia de uno mismo y los demás, en otras palabras, nuestro sentido de la ciudadanía, lo que sin duda

hace parte del lenguaje y el contenido que se enseña a nuestros estudiantes. Estos aspectos, y la forma en que se manejan, deben ser considerados con el fin de crear una lección AICLE.

Coyle (1999) explica:

...el marco de las 4 Cs (comunicación, contenido, cognición, y cultura) sugiere que es a través de la progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión de los contenidos y la participación en el procesamiento cognitivo, la interacción en el contexto comunicativo, el desarrollo de conocimientos y habilidades de lenguaje, así como la adquisición de una consciencia intercultural, que AICLE efectivo ocurre (p.4).

En vista de estas ideas, Coyle (1999) presenta un argumento muy claro de los diferentes aspectos a tener en cuenta al desarrollar un enfoque AICLE. Se trata sin duda de que las 4 Cs son de gran importancia, ya que cubren una amplia gama de cuestiones que pueden presentarse durante el proceso de aprendizaje de idiomas basado en contenido. Si todos ellos se tomados en cuenta, los estudiantes son más propensos a tener una experiencia de aprendizaje significativo. Sin embargo, después de haber definido y explicado los pilares del enfoque AICLE, es necesario incluir algunos de los retos de la vida real que se presentan al intentar aplicar este enfoque.

De este modo, se piensa, en un principio, que un hablante nativo de la lengua extranjera que sea calificado en un área de contenido sería el más adecuado para el trabajo; sin embargo, pronto se hizo evidente que los hablantes nativos de otros países no están familiarizados con el sistema educativo, con las prácticas de enseñanza del país de implementación, ni la cultura o la ciudadanía del lugar, las cuales son unas de las 4 Cs de

AICLE, como se explicó anteriormente. Es por esto que se ha empezado a pensar que tal vez los profesores más apropiados para el trabajo son los profesores de contenidos tradicionales que han sido entrenados en la lengua extranjera, ya que no es necesario para ellos tener una competencia nativa en el idioma para llevar a cabo una lección AICLE exitosa. (García, 2009).

Yo también estaba preocupada por mis conocimientos del idioma al hacer AICLE, hasta que me di cuenta que no tenía necesidad de ser un modelo perfecto, como un hablante nativo. No creo que tal perfección realmente exista (Marsh, Marsland, y Sternberg [citado en García, 2009, p. 214]).

El segundo desafío señalado por el autor es que hay una falta de material disponible para los profesores que deseen integrar la enseñanza de idiomas con las materias de contenido. Este es un gran reto ya que crear material no es solamente difícil, sino también toma mucho tiempo, algo que la mayoría de los profesores simplemente no tienen. Aunque puede haber material de parte de los profesores que ya han tratado de adaptar AICLE a su salón de clases, éstos pueden que no sean apropiados para cada contexto específico. Esto es debido al hecho de que este enfoque es tan entrelazado con el contenido específico que se está enseñando.

Un tercer desafío abordado por el autor, es uno que es difícil de afrontar ya que, en su mayoría, queda fuera de las manos de los profesores. Esto se refiere a la evaluación que se administra a los estudiantes, especialmente los exámenes de egreso. Debido al hecho de que la mayoría de los exámenes, sobre todo cuando se trata de una lengua extranjera, están estandarizados, no tienen en cuenta el enfoque o la metodología a la

cual los estudiantes fueron expuestos. En otras palabras, una prueba estandarizada no puede probar lo que los estudiantes saben realmente, ya sea en contenido o en el lenguaje. Este ha sido el caso cuando se trata de alumnos que han pasado por la educación AICLE y se espera que presenten exámenes que se basan en torno a las normas monolingües, ignorando por completo su desarrollo de contenidos en lengua extranjera. Por lo tanto, los resultados de estos exámenes no pueden siempre ser válidos debido al hecho de que ellos no muestran exactamente lo que el alumno realmente sabe. Esto puede llevar a que los profesores adapten sus prácticas en el aula con el fin de cumplir con los requisitos de certificación; por lo tanto, limitando la interacción de la vida real en la lengua extranjera a ciertas respuestas predeterminadas tales como respuestas de una o dos palabras o gestos de la cabeza para mostrar que entienden (García, 2009). Mientras esto puede ser adecuado para que pasen más tarde un examen, no refleja verdaderamente el propósito de integrar la lengua extranjera en la clase de contenido.

Por último, García (2009) sostiene que, debido a la baja formación de los docentes en este enfoque, puede haber una mala aplicación en el aula. Esto ha ocurrido debido al hecho de que los profesores se les dice que se les permite usar una pequeña cantidad de cambio de código (*code-switching: pasar de un idioma al otro*) con el fin de explicar ciertos puntos o por precisión léxica. Sin embargo, se ha encontrado que los profesores han malinterpretado esta flexibilidad, y terminan enseñando el contenido generalmente en su lengua materna, parcialmente introduciendo algunos conceptos en la lengua extranjera. Como resultado, terminan enseñando una lista de vocabulario en la lengua extranjera, bajo la impresión de que se están integrando el idioma en el contenido.

De este modo, se establece que AICLE es una metodología que considera diferentes relaciones, la primera y más evidentes, es entre lengua y contenido, ya que el aprendizaje de cada uno de los estos elementos depende uno del otro. La lengua es enriquecida por el contenido en el sentido que el desarrollo cognitivo de los conceptos estimulan el aprendizaje de la lengua objetivo, y el contenido se enriquece de la lengua en el sentido que a medida que el aprendiz aumenta su bagaje lingüístico, el contenido se fortalece conceptualmente.

Otra relación es la de lengua objetivo y la lengua materna, ya que el contenido dado en la L1, es la base para que una vez se dé en la L2 sea adquirido más fácilmente, aparte del bagaje conceptual que el aprendiz puede recurrir al ya poseer aproximación al concepto en su lengua materna, es decir que el concepto sería desarrollado dos veces en las dos lenguas o sería fundamentado en una lengua y fortalecido en la otra. Creese and Blackledge (2010) confirman esto al manifestar que las dos lenguas son fundamentales simultáneamente para combinar la información. Del mismo modo, García y Li (2014) muestran cómo para los aprendices es importante el uso de las dos lenguas para acceder a su repertorio lingüístico, lo cual les permite comprender los contenidos de mejor manera.

Es por esto que AICLE y translingüismo se enriquecen mutuamente puesto que es crucial alternar entre los dos idiomas durante puntos predeterminados de la clase, tocando diferentes partes del contenido en uno de los dos idiomas; no traducir lo que dicen en español al inglés o viceversa, sino que tienen una lección contenido continua que

no se repite en ningún momento, pero intercambia entre los idiomas a propósito. Esto se hace teniendo en cuenta que ni los profesores, ni los estudiantes tienen un dominio muy profundo en el L2; por lo tanto, ser capaz de volver al L1 con el fin de aclarar puntos, explicar ideas complejas, etc. aumenta su motivación y disminuye su ansiedad al haber sido presentados con la tarea de enseñar y aprender contenidos en la segunda lengua. Esto establece la relación con translingüismo, ya que desde un proceso sistemático de uso de las dos lenguas, el contenido es adquirido. Así, la relación entre translingüismo y AICLE se establece como pedagogía bilingüe que predetermina el hecho de que se requieren las dos lenguas para el desarrollo del contenido. Lewis, Jones y Baker (2012) describen que cuando se realiza un translingüismo orientado por profesor, se está asegurando que el desarrollo de los contenidos en segunda lengua, se lleve a cabo de la mejor forma.

La relación entre translingüismo y la integración de lengua y contenido en Colombia no aparece desarrollado en procesos investigativos publicados, es decir después de hacer el rastreo correspondiente, en journals como *Colombian Applied Linguistics Journal*, *Íkala*, *Latinoamerican Journal of CLIL* y *Profile* no hay resultados en este campo, existen diferentes experiencias desde la relación de lengua y contenido, sin embargo al incluir los elementos translingües¹⁸, hacen los estudios limitados desde la perspectiva de la aplicabilidad en términos metodológicos.

¹⁸ Término acuñado por el autor que se refiere a la característica del translingüismo que califica contextos, prácticas, clases, etc.

2.7 Estado del arte

En los siguientes estudios se busca plantear cómo en otros escenarios se han dado investigaciones que han considerado los mismos elementos propuestos por este estudio. En las siguientes experiencias se logra reconocer, desde contextos similares diseños que coinciden con el de esta tesis y permiten, además, comparar resultados para soportar los resultados de este proyecto.

En el contexto colombiano, la Universidad de la Salle presentó un documento llamado Retos del Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia Bilingüe (2012) el cual se centra en un macro proyecto de investigación “Bilingüismo en Colombia: análisis e interpretación de los procesos de implementación del programa Nacional de Bilingüismo (PNB)”. Dicho proyecto buscó fomentar la calidad en la educación, promoviendo el fortalecimiento de las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas que ayudan a formar estudiantes competentes en un ámbito social y laboral abordando la educación básica, media y superior. Adicionalmente, el documento estaba basado en un propósito fundamental el cual busca suscitar el uso de la competencia comunicativa que permita a las nuevas generaciones y a las ya existentes la necesidad de comunicación e interacción haciendo uso del inglés como lengua extranjera. Partiendo desde allí, es indispensable realizar un trabajo de capacitación y formación con los docentes a fin de mejorar la calidad de la educación bilingüe en las instituciones educativas.

Asimismo, Cárdenas (2006) realiza algunas críticas con respecto a la educación bilingüe en el contexto colombiano argumentando que para la enseñanza del Inglés, la

intensidad horaria es limitada; igualmente, la calidad de recursos didácticos es insuficiente y finalmente la falta de capacitación para los maestros es un factor que afecta el proceso educativo. Sin embargo, aunque el artículo “Retos del programa nacional de bilingüismo. Colombia bilingüe” presenta y da a conocer gran variedad de inconsistencias y críticas hacia el plan nacional, no resalta la importancia de implementar programas bilingües públicos. Por otro lado, se establece en el documento la importancia de crear conciencia a los ciudadanos sobre la diversidad lingüística y cultural a fin de que hombres y mujeres sean partícipes de diferentes contextos culturales, respetando valores y costumbres endémicos de cada sociedad. Asimismo, se da un crecimiento intelectual y personal a través de la interacción social. A partir de estos estudios se puede inferir la realidad de cómo el bilingüismo en el contexto colombiano presenta múltiples variables entre ellas la falta de políticas educativas que promuevan la educación bilingüe pública.

Desde lo descrito anteriormente, existen varias perspectivas sobre el bilingüismo y la educación bilingüe que se han explorado a través de diferentes estudios en el área. De este modo se indagaron algunas investigaciones relacionadas a los conceptos anteriores descritos en el marco teórico. Koki (2010) encontró que cuando L1 y L2 se separan de manera forzada en diferentes contextos, la realidad es que los estudiantes tienden a mezclar los idiomas debido a que intentan compensar la falta de conocimiento en uno o el otro. Asimismo el autor exploró las interacciones entre los estudiantes en un programa de Inmersión dual, donde su objetivo fue dar voz a los estudiantes, poniendo de relieve sus puntos de vista sobre el sistema. Esto se hizo mediante la realización de la etnografía del aula, y la recogida de datos descriptivos sobre los siguientes temas: las interacciones entre

los estudiantes que contribuyan a fomentar el bilingüismo en el programa, los retos que enfrentan los maestros de inmersión recíproca en el origen y el desarrollo de la competencia bilingüe, y qué acciones pueden tomar los profesores para superar tales desafíos. El investigador recopiló datos a través de observaciones y entrevistas a la directora, tres maestros, y diez de sus alumnos durante el período de un año académico. La investigación se llevó a cabo en una escuela que implementa un modelo de 90/10; comenzando con el 82% de español y 18% de inglés en el kínder, cambiando los niveles progresivamente hasta alcanzar un balance de 50/50 en el quinto grado.

Los resultados mostraron que aunque la escuela fue muy clara en su política de sólo utilizar una lengua determinada en un contexto específico, sin espacio para la mezcla de lenguas, la realidad era que la mezcla se llevó a cabo en todas las clases, durante el recreo y eventos escolares. Se informaron los siguientes tipos de interacciones donde se produjeron la mezcla: (1) la conversación, (2) la clarificación (haciendo preguntas y explicándolas), (3) el modelado y la imitación, (4) la interpretación de los compañeros, (5), el uso de la primera respuesta en el idioma en el que se le ha hablado. El autor manifiesta que esto sucedió debido a varias razones, tales como que los estudiantes son tímidos sobre el uso de la segunda lengua, queriendo usar un lenguaje que era más cómodo, y no ser capaz de decir ciertas cosas en el idioma. Por otra parte, los estudiantes informaron que se produjo porque a veces no entendían su segundo idioma lo suficientemente bien; por lo tanto, utilizan su lengua materna con el fin de entender lo que estaban aprendiendo o lo que sus compañeros estaban diciendo. En el mismo sentido, varios estudiantes reportaron mezcla de idiomas con el fin de ayudar a alguien que no entendía,

o simplemente porque se olvidaron en qué período de lengua estaban y utilizaron la lengua con la que estaban más cómodos. En general, se encontró que la mayoría de los estudiantes estaban en contra de la regla de no mezclar.

Asimismo, se encuentra una investigación desde la Universidad del Quindío, donde Galindo, Loaiza Y Botero (2013) presentan un estudio en que el bilingüismo, biliteracidad y la competencia intercultural son analizados para su aplicación en el contexto escolar. Los autores enmarcan el análisis teórico de los tres conceptos como fundamento de su implementación en el aula. Es así que transitan por las diferentes formas de conceptualizar el bilingüismo, la biliteracidad y la interculturalidad para luego presentar dos estudios de caso basados en los términos ya mencionados. El primer caso es desde una niña de 11 años cuyas características son basadas en el hecho de que sus padres son bilingües (francés-español). A partir de ahí, los autores describen el diseño investigativo donde aplicaron instrumentos de análisis basados en las escalas de bilingüismo y prácticas bilingües de Baker.

Los autores diseñaron escalas adaptadas donde caracterizaron el perfil de la participante y sus papás. Asimismo, les realizaron entrevistas, y analizaron documentos personales y materiales escolares que describen al final los momentos y roles de las lenguas. Los resultados se presentan desde los contextos, usos y elementos propios de cada una de las lenguas (francés-español). Los hallazgos se basan en las características de biliteracidad de la niña identificando que por las metodologías de enseñanza de la literacidad, su proceso de desarrollo cognitivo y las prácticas bilingües la participante adquirió ciertos elementos bilingües. Además, los autores caracterizan la niña desde el

tipo de bilingüismo como funcional, coordinado y bicultural según el encuentro y uso de las lenguas. Finalmente, el análisis de la producción textual de la participante denota solidez en las distintas tipologías. Los autores terminan concluyendo los diferentes tipos de bilingüismo que la niña posee, además los distintos contextos de exposición a literacidad en cada lengua le permiten ser bilingüe en el hogar y en el contexto escolar. A su vez la interacción bilingüe le ha permitido fortalecer su competencia de lectura y escritura bilingüe.

Juntamente, Gort & Pointier (2012) encontraron que ambos idiomas se pueden usar conjuntamente en la misma aula, siendo un apoyo para el bilingüismo emergente de los estudiantes. Los autores llevaron a cabo una investigación sobre las pedagogías bilingües en las aulas de preescolar en dos idiomas. Se exploró la naturaleza del habla del profesor, haciendo especial hincapié en la forma en que usaron inglés y español durante las diferentes interacciones en el aula. Por otra parte, los investigadores estaban interesados en saber las funciones de las prácticas lingüísticas de los maestros en las interacciones bilingües, así como sus elecciones de idioma en las interacciones bilingües con niños.

El estudio se realizó en dos aulas de preescolar bajo un programa aditivo de dos idiomas Inglés/Español en los Estados Unidos; dos maestros fueron asignados a cada salón de clases. El programa siguió una política lingüística de separación en la que se animaba a los profesores a modelar un uso monolingüe de cada idioma de destino, y no se estimaba la mezcla de idiomas. Cada par de maestros implementó esto de diferentes maneras: en un salón de clases dividieron el uso del lenguaje en función de tiempo; español fue

utilizado por las mañanas, mientras que el inglés se utilizó en las tardes. En el otro salón de clases, los profesores adoptaron una estrategia de "un profesor / un idioma" en la que cada maestro se encargó de utilizar uno de los idiomas de destino; por lo tanto, crearon un contexto de lengua de instrucción bilingüe.

Los participantes eran los profesores y los estudiantes: las cuatro profesoras eran mujeres que habían completado carreras de dos años en la educación de la primera infancia, y eran hablantes nativas de español. Las edades de los estudiantes participantes oscilaron entre 4 y 5 años, reflejando la diversidad de la comunidad en términos de formación cultural, étnica, lingüística y socio-económica.

Además, los autores, Gort y Pointier (2012) resaltan que los profesores utilizaron cada idioma de manera estratégica y flexible para dar cabida a las necesidades de los estudiantes, así como para negociar varias funciones en el aula; modelaron el uso de la lengua de destino con el fin de promover su participación en las actividades del aula, al expandir sus respuestas como "sí", o "muy bueno", haciendo preguntas para aclarar lo que dijeron los estudiantes, el uso del habla monolingüe para dar instrucciones, etc. Los maestros también utilizaron prácticas lingüísticas monolingües con el fin de proporcionar el vocabulario académico relevante en el idioma de destino, para evaluar los conocimientos de los estudiantes, y para proporcionar nueva información con el fin de ampliar el esquema de los niños.

Desde el translingüismo se han realizado estudios desde diferentes perspectivas. Caganarajah (2011) encontró que el translingüismo es un fenómeno que ocurre naturalmente, esto a partir de los docentes y estudiantes quienes espontáneamente

recurren al translingüismo en el ambiente escolar. El autor obtuvo este análisis desde estudios como el de Lin & Martin (2005) y Heller and Martin-Jones (2001). Por el contrario, teóricos como García (2012), Crees y Blackledge (2010), Baker (2006) y Kano (2012) están convencidos que el translingüismo es una estrategia heteroglósica que integra el uso de las dos lenguas en salón de clase promoviendo el proceso de aprendizaje. Siendo este el enfoque del presente estudio.

Basado en esto, Crees y Blackledge (2010) llevaron a cabo un estudio denominado: ¿Translingüismo en el aula bilingüe: una pedagogía para la enseñanza y el aprendizaje?¹⁹ Esta investigación se ejecutó en comunidades de lenguas chinas y gujaratis en el Reino Unido. Y se orientó en describir un enfoque flexible bilingüe para la enseñanza y aprendizaje en el que los niños y niñas fueran educados con estrategias de instrucción bilingüe, permitiéndoles el uso de dos o más lenguas. Los autores realizaron cuatro estudios de caso trabajando en dos escuelas complementarias en estas comunidades. Los estudiantes y profesores fueron audio-grabados durante las clases, y durante los periodos de descanso. Igualmente, muestras documentales y fotografías fueron recogidas. Frente a los resultados los autores observaron que participantes se beneficiaron pedagógicamente desde el translingüismo. Del mismo modo, existió una necesidad de usar las dos lenguas, la primera y la lengua objetivo en el aula puesto que buscaban la confianza de los estudiantes, los valores y la identidad. Finalmente, encontraron que el translingüismo provee oportunidades para motivar a la audiencia, y este estudio reconoce que los

¹⁹ Traducción del autor de *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?*

profesores y estudiantes usaron su primera lengua para diferentes propósitos como explicaciones y narraciones.

En la misma línea, Kano (2012) desarrolló un estudio con diez estudiantes japoneses de doce a dieciséis años en New York. El propósito de este fue investigar el rol del translingüismo como una herramienta instruccional, y construcción de significado los aprendices bilingües. El método principal usado fue el recuerdo estimulado, el cual implementó en cada sesión. Ella encontró que por el uso del translingüismo los estudiantes bilingües estuvieron motivados en las clases, y además mostraron preferencias con el uso de este método. Finalmente, concluyó que los aprendices se inclinaron hacia la recepción del translingüismo en las clases en términos de propósito de uso de las dos lenguas.

Igualmente, Nambisan (2014) plantea en su estudio proveer fundamentos teóricos del translingüismo en un contexto de segunda lengua y examinar si existe interés entre los profesores al implementar el translingüismo. La investigación se llevó a cabo en ocho salones con el mismo número de docentes quienes implementaron clases incluyendo translingüismo. La autora resalta que ha habido estudios en contextos de lengua extranjera, quiso identificar si había diferencias o similitudes en las implementaciones de los dos contextos en comparación con estudios previos, además de dimensionar cómo los profesores valoran y practicaban con el uso de la lengua materna de los estudiantes en clase. Los resultados indican que hubo una separación entre las actitudes y las prácticas de los participantes usando translingüismo. La investigadora establece que aunque la

mayoría de los participantes creen que el uso del translingüismo es importante, una pequeña muestra hizo uso de él. Y aunque la porción de implementaciones fue reducida, tiene elementos para teorizar y establecer parámetros teóricos y prácticos al momento de implementar el translingüismo. Para concluir, estos resultados son relevantes para este estudio, debido a que ellos dan muestra de cómo la inclusión del translingüismo en el aula ha impactado el desempeño de profesores y estudiantes en ambas lenguas. Asimismo provén ideas de los usos estratégicos y pedagógicos que el translingüismo tiene.

Varios estudios sobre el tema del AICLE proponen resultados relativos a la forma en que este enfoque tiene un efecto positivo en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera en el contexto del aula de los estudiantes; utilizando la lengua con propósitos determinados, tales como la adquisición de información de contenido que estimula el proceso de aprendizaje de idiomas de los estudiantes. En un primer momento, se toma en cuenta la contribución de Patel (2009) en el área, ya que ilustra algunas de las dificultades que se encontraron cuando un programa AICLE se implementó en todo el país de Malasia, y se exploró el papel de los recursos, así como los propios estudiantes.

Patel *ibíd.* continúa describiendo la aplicación del AICLE en Malasia diciendo que cuando AICLE se discute en contextos académicos, a menudo se le da mucho énfasis al papel de los profesores, el programa de capacitación y a los recursos necesarios, pero no lo suficiente a los estudiantes como parte del proceso. Como ilustra la autora, el AICLE se comenzó a implementar en Malasia en 2003, principalmente en las clases de matemáticas y ciencias, y para que esto fuera tan exitoso como lo ha sido, una gran cantidad de dinero se invirtió por parte del gobierno. Esta inversión fue principalmente en términos de

recursos, específicamente tecnológicos, así como cursos de perfeccionamiento para profesores. Por otra parte, un sistema de compañeros fue implementado mediante el cual los maestros de contenido tenían acceso a un profesor de idiomas en caso de que alguna vez necesitaran ayuda en los idiomas o incluso en la planificación de lecciones. Esta adaptación política a gran escala se llevó a cabo a lo largo de varios años, y como explica el autor, un gran esfuerzo se puso en él. Sin embargo, Patel propone la pregunta - ¿qué pasa con los estudiantes? Patel presenta un punto que es relevante para el presente estudio, que se centra en la implementación de un modelo bilingüe dinámico a través de la formación de profesores en una escuela pública, y la provisión de las herramientas que puedan necesitar para llevar a cabo implementaciones del AICLE; sin embargo, el enfoque no está puesto en los estudiantes, o qué tipo de sistema de apoyo puedan necesitar para ser receptores exitosos de la metodología. En este sentido, es algo que tiene que ser tomado en cuenta y los profesores deben ser conscientes de cómo dar apoyo a los estudiantes a través de cada clase implementada usando AICLE.

Así mismo, se explora el estudio de caso de Varkuti (2010), en el que los resultados sugieren que los estudiantes expuestos a metodologías AICLE tenían una mejor comprensión de la lengua extranjera en contextos académicos y no académicos en comparación con los estudiantes expuestos a programas de lenguaje intenso. El autor llevó a cabo un estudio de caso sobre el efecto que el enfoque AICLE tiene para la enseñanza de lenguas sobre la competencia lingüística de los alumnos, tanto en el uso coloquial como académico, esto comparado con los estudiantes de un curso intensivo de enseñanza de lenguas extranjeras, en el contexto húngaro. Varkuti (2010) planteó la

hipótesis de que el uso de AICLE en el aula tendría más éxito que el uso de la enseñanza de idiomas intensivo a fin de mejorar el aprendizaje de idiomas. Por otra parte, el AICLE mejoró no sólo las competencias lingüísticas, sino también el desarrollo cognitivo de los estudiantes, manifestado en los contextos en los que se utiliza, con fines de desarrollo de lengua, o de desarrollo del idioma (académicas y no académicas).

Para este estudio, hubo dos grupos de participantes: Los estudiantes AICLE se conocen como el grupo experimental; este estaba formado por 816 estudiantes de ocho grados diferentes de húngaro-inglés de secundarias de enseñanza bilingüe (escuelas, clases o grupos) elegidos al azar. El grupo de control, por otra parte, consistió en 631 estudiantes de nueve escuelas secundarias convencionales monolingües elegidos al azar que participan en diversos programas de idioma Inglés intensivo. Ambas escuelas tienen como objetivo que los alumnos alcancen un nivel C1 (Marco Común Europeo de Referencia) en el resultado de los exámenes. (Varkuti, 2010)

Varkuti (2010) informa que en términos de la competencia lingüística, los del grupo de AICLE se desempeñaron significativamente mejor que aquellos en el grupo de control. Los estudiantes AICLE obtuvieron mejores resultados en todas las áreas de conversación que el grupo control, ya que tenían "un vocabulario más amplio socialmente, usaron reglas básicas de gramática de forma correcta con más frecuencia y emplearon las habilidades necesarias para poder producir respuestas correctas en las pruebas" (Varkuti, 2010, 14). Además, mostraron no sólo un dominio mayor en la producción de inglés conversacional, sino también una conciencia sociolingüística en el uso de la lengua (como se muestra por un ejercicio específico en la prueba).

Cuando se trató de la competencia lingüística académica, se encontró que los estudiantes AICLE se desempeñaron significativamente mejor en la prueba de lenguaje académico cognitivamente más exigentes que los del grupo de control. Curiosamente, aunque los estudiantes AICLE lograron resultados significativamente mejores en cada ejercicio, el mismo patrón de dificultad se encontró en ambos grupos; es decir, ambos grupos obtuvieron los resultados más altos y más bajos en los mismos ejercicios (cada ejercicio probó una competencia lingüística diferente). Esto demuestra que ciertas áreas de la enseñanza de idiomas son más difíciles para los estudiantes que a otros, sin importar el enfoque utilizado.

Finalmente, en el estudio de caso de Lasagabaster y Sierra (2009), los datos recogidos sugieren que los estudiantes tienen una actitud general más positiva hacia el aprendizaje de la lengua cuando se exponen a las metodologías AICLE, que cuando están expuestos únicamente a estrategias de enseñanza de inglés tradicionales. Lasagabaster & Sierra (2009) realizaron un estudio sobre las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de idiomas. El propósito de este estudio fue el de centrarse en cómo el uso de AICLE, en comparación con las metodologías estándar de inglés como lengua extranjera, afectó las actitudes de los estudiantes en el País Vasco hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, así como su lengua materna. Con el fin de hacer esto, Lasagabaster y Sierra (2009) se centraron en dos factores: género como un factor de actitud y, nivel sociocultural, medido por el nivel educativo de los padres. Los autores utilizaron estos factores para comparar las actitudes de los estudiantes que reciben instrucción AICLE con los que recibieron clases de inglés regulares.

Los participantes en esta investigación fueron 287 estudiantes de secundaria de cuatro escuelas vascas diferentes, divididos en dos grupos de edad: estudiantes de tercer año de educación secundaria (SE3) que tenían de 14 a 15 años (116), y estudiantes de cuarto año de educación secundaria (SE4) que eran mayores de 15-16 años de edad (172), estos son los dos últimos años de la educación obligatoria en España. Los grupos se dividieron adicionalmente en 115 recibiendo instrucción EFL tradicional, y 172 recibiendo instrucción basada en AICLE. Por último, el 40,3% eran hombres y el 59,7% eran mujeres. (Lasagabaster y Sierra, 2009, p. 4)

Según los resultados, los autores reportaron que en términos de actitudes hacia el inglés como lengua extranjera, en tanto los estudiantes SE3 y SE4, hubo un nivel significativamente más alto de actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera en los que recibieron instrucciones basadas en AICLE, en comparación con los que recibieron la instrucción tradicional de inglés como lengua extranjera (ILE). Los estudiantes tienden a anotar el aprendizaje de ILE como "necesaria" e "interesante", mientras que el grupo de control era más propenso a calificar la lengua como "innecesaria" y "aburrida". También se encontró que el género tuvo una diferencia significativa en ambos grupos de inglés como lengua extranjera y AICLE, ya que las estudiantes tuvieron actitudes significativamente más positivas hacia el aprendizaje de un idioma extranjero que los estudiantes varones. Por último, Lasagabaster y Sierra (2009) reportan que en términos de actitudes hacia vasco y español como lenguas obligatorias, para los del grupo SE3, los estudiantes AICLE tenían actitudes significativamente más positivas hacia el

español, pero no hacia el vasco, mientras que en el grupo SE4 los estudiantes AICLE mostraron actitudes significativamente más positivas hacia los dos idiomas.

En el contexto colombiano, Corso y Robles (2011) realizaron un estudio sobre la integración de las matemáticas donde indagaron los tipos de andamiaje y las instrucciones dadas por un docente de primero de primaria de un colegio bilingüe en Santa Marta. El estudio empleó participaciones en clase desde observaciones y entrevistas para determinar los resultados en el área. Los autores encontraron cómo las ayudas visuales y el uso del español ayudaron al desarrollo de lengua y contenido. Adicionalmente los autores identificaron que las matemáticas tienen mucha relación con la lengua extranjera en el sentido que tienen conceptos, palabras, lenguajes que no encajan con el diario vivir. Por esto, Corso y Robles sugieren que el profesor debe diseñar mecanismos de mediación entre la lengua, la asignatura, el bagaje del estudiante y el nuevo conocimiento a adquirir. Aunque los estudiantes habían estado expuestos a educación en segunda lengua a lo largo de la primaria, la lengua de referencia fue el español. Así que la alternancia de código o el cambio de registro fue un elemento determinante en el proceso diario de clase, especialmente en términos de desarrollo de conexiones entre el contenido y la segunda lengua.

Corso y Robles (2011) describen que el profesor usó una serie de instrucciones basadas en la lección que les permitió a los estudiantes construir andamiajes para la obtención de los objetivos propuestos, ya que les permitió a los estudiantes no solamente aprender, interactuar, sino desempeñarse dentro de las situaciones de clase obteniendo

los resultados propuestos. Finalmente, el uso de estos patrones de enseñanza fue el elemento más frecuente dentro de las categorías de análisis del estudio.

En la relación entre educación bilingüe y AICLE, Baetens (2002) argumenta, desde su estudio en la significancia del AICLE y la relación con la primera lengua de los aprendices, que existe un desarrollo normal de la primera lengua a pesar de la cantidad de instrucción en L2; además, el aprendizaje del contenido no se ve afectado por el desarrollo de la segunda lengua; y por último, que la educación bilingüe es apropiada para cualquier perfil, teniendo en cuenta que en el estudio, él identificó que la educación bilingüe fue hecha para mejorar la enseñanza/aprendizaje desde la L2. El estudio desarrollado en un programa de inmersión en francés en Canadá encontró que la instrucción dada en segunda lengua no causó ningún daño en términos de conocimiento y aprendizaje, ya que la educación bilingüe proveyó los elementos necesarios para los aprendices para interactuar en las dos lenguas en los contenidos respectivos. El autor concluye que es fundamental para la educación bilingüe y para las políticas educativas que los profesores de áreas de contenido asuman un rol activo dentro del desarrollo de los aprendices, puesto que son ellos quienes “prestan” sus asignaturas para las metas lingüísticas en L2. Por eso, propone que estos docentes deban considerar nuevas metodologías para enseñar sus asignaturas ya que la lengua y el contenido deben apoyarse mutuamente para el progreso educativo de los estudiantes. Es así que dentro de los resultados del autor están considerar no solamente EMILE, (Enseignement d’ une Matière par l’Intégration d’ une Langue Etrangère-AICLE en Francés), como el equivalente, sino como una clave para re-orientar la investigación en educación bilingüe.

Adicionalmente, Baetens establece que AICLE permite gran flexibilidad en el diseño curricular en programas de inmersión tardía, temprana y casi temprana, como lo hecho en Alemania y Gran Bretaña (Mäsch, 1993; Coyle, 2002, citados por Baetens). La flexibilidad ayuda en el desarrollo y protección de la L1, desde su interrelación con la L2. Además, el autor establece AICLE como la respuesta a uno de los mayores problemas en la educación en lenguas, que es la motivación para aprender la segunda, puesto que AICLE enmarca la pertinencia de la lengua a partir del estudio de “algo” adicional mientras se adquiere la misma. Finalmente, el autor concluye diciendo que la implementación de AICLE requiere mayor coordinación del sector educativo, en términos de no solo querer mejorar la educación en lenguas, sino que poder establecer relaciones frente al rol de cada uno de los actores de la comunidad académica para poder establecer un puente entre los colegios, las profesiones, como lo que ocurrió en las cámaras de comercio de Francia.

En relación con translingüismo, está el estudio de Kano & García (2012) donde se utilizó el translingüismo como una herramienta pedagógica para estudiantes japoneses en un curso de escritura en inglés en New York. El estudio buscaba desarrollar competencias escriturales académicas en un contexto de K-12 a partir de la integración de las dos lenguas de los aprendices. La autora describe a partir de este estudio de caso descriptivo cómo el translingüismo funcionó como un mecanismo cognitivo dentro de comunidades bilingües y multilingües, y además analizó su rol dentro del contexto como una herramienta de enseñanza para el desarrollo de la construcción significado entre aprendices bilingües. Kano postula el hecho de que el translingüismo ha sido discutido ya desde hace años, aún existe falta de claridad sobre la aplicación y la caracterización. Ella lo

define como el proceso en el que se recibe información en una lengua y se produce en otra, y omite detalles o ignora el pensamiento, que para el estudio fue la base del análisis.

El estudio fue realizado con 10 estudiantes japoneses de 12 a 16 años, enfocados en el proceso del translingüismo para la escritura de ensayos. La investigación aplicó recuerdos estimulados de las lecciones seleccionadas, en donde la autora analizó el rol del translingüismo como herramienta de aprendizaje. La autora implementó recuerdo estimulado con los estudiantes después de cada clase, esto con el fin de conocer sus reacciones sobre cada lección y las apreciaciones sobre el translingüismo. Desde los resultados, el estudio establece el translingüismo como proceso complejo para los estudiantes ya que ellos combinaron alternancia de código, traducción, y la mezcla de los dos. Adicionalmente, en el proceso de escritura los estudiantes hicieron uso de diferentes técnicas de translingüismo, en las que la autora encontró que generalmente los bilingües experimentados usan el translingüismo de forma muy intencional, controlada; mientras que los bilingües emergentes lo usaron de forma no intencional y no controlada, y estos bilingües usaron su lengua dominante como andamiaje para sus procesos de pensamiento. Finalmente, el estudio encontró que el translingüismo como pedagogía bilingüe, ayuda a reducir el uso excesivo de la lengua dominante, para contribuir al mejoramiento de la lengua más débil y su uso más constante.

El estado del arte permite determinar que el translingüismo y AICLE han sido implementados y analizados en diferentes contextos, y en Colombia, AICLE, ya ha sido analizado en diferentes escenarios. Sin embargo, los dos elementos como modelo de

educación bilingüe no han sido explorados en nuestro país, y menos en contextos de instituciones públicas.

Con estos referentes de estudios en otros contextos, se concluye el fundamento teórico que permite dar paso al diseño de la investigación que busca establecer la metodología que se llevará a cabo en el estudio.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

En el capítulo anterior, se presentaron los fundamentos teóricos desde la revisión de la literatura, donde se abordaron los principios teóricos del translingüismo como eje conceptual del presente estudio y su relación con aprendizaje de contenido y lengua integrados, todo como un modelo de educación bilingüe. Ahora, se presentará la metodología, la cual está planteada desde dos componentes: el primer componente se basa en los valores teóricos que fundamentan el diseño de la investigación, y el segundo componente se refiere a todo el diseño investigativo desde la descripción de la propuesta como tal. Es así que los fundamentos teóricos se dividen en la definición del enfoque de investigación; la tradición investigativa para el esquema y orientaciones de la investigación, y los métodos de recolección de información como mecanismos para entender las formas de recolectar los datos. El diseño de la investigación enmarca en el detalle cada uno de los valores ligados a la propuesta, junto con la descripción contextual de los participantes y la propuesta como tal.

3.1 Enfoque de la investigación

Lodico, Spaulding, Voegtle (2010) plantean que la investigación se puede clasificar según los métodos que se usen para diseñar el estudio y para recoger la información, además de la forma como se difunda el estudio entre otras características. Queda delimitado cómo la investigación cualitativa y cuantitativa difieren de las presunciones en las que se basan, y como difieren en propósitos. Además, se presentan los métodos, el rol del investigador y el grado de generalización en ellas.

Adicionalmente, es fundamental hacer la distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo con el fin de reconocer las orientaciones que guían el análisis de esta investigación. Se establece que la presente propuesta enmarca sus ejes desde lo que emerge al implementar el translingüismo y AICLE como metodología para un modelo de educación bilingüe, lo cual representa un proceso de observación natural sin control alguno, que basará sus resultados desde inferencias que surgirán de los datos recolectados, estos serán analizados con métodos inductivos, que representan razonamientos establecidos llevados a cabo por el investigador en su interpretación.

Desde las perspectivas positivistas, para las ciencias exactas, el uso de la investigación cuantitativa representa mayor validez como fuente de diseño para la producción e innovación. Sin embargo, las ciencias humanas han considerado la investigación cualitativa como una herramienta para sistematizar la información más allá de la perspectiva positivista.

La investigación cualitativa surge desde los cuestionamientos establecidos hacia los enfoques cuantitativos en la validez de una lógica positivista de las ciencias aplicadas al comportamiento humano y a los sistemas sociales, y toma como referente el ideal de la posibilidad de ser neutral, o un investigador no involucrado con el contexto (Rudestam y Newton, 2001), lo cual ha sido replanteado con autores actuales como Flick (2009) quien manifiesta que la concepción neutral y objetiva de la investigación cualitativa no puede ser un ideal, ni una meta puesto que los aspectos sociales de la indagación son completamente naturales, es decir basados en realidades que se configuran sobre percepciones, creencias y pensamientos dados por investigadores quienes no pueden

establecer “verdades absolutas” (p.13). Adicionalmente, los autores establecen que la investigación cualitativa se caracteriza porque los datos se representan en palabras y no en números. Esto hace que se enfoque más en la descripción y los descubrimientos, y menos en pruebas o verificación de hipótesis. (p.36). Polkinghorne (1991) propone que desde las categorías que se establecen en el análisis cualitativo se puede entender fenómenos humanos, además de la posibilidad de investigar basado en la interpretación y el significado que la gente le da a los eventos que viven a diario. (p.112).

Seguidamente, Denzin y Lincoln (1998) mantienen que la investigación cualitativa implica un énfasis sobre los procesos y significados, diferente a las medidas de cantidad, intensidad y/o frecuencia. Según Rudestam y Newton, en el 2001, las nuevas generaciones de investigadores cualitativos enfatizan en la naturaleza socialmente construida de la realidad, y en el contexto que influencia la pesquisa. Así mismo, Burns (1999) dice que una investigación cualitativa se enfoca en las descripciones, interpretaciones y aclaraciones de un contexto o escenario social natural. Por esto, la investigación cualitativa tiene que ver con el análisis de comportamientos. Consecuentemente, Glaser y Strauss (1967) formulan que las teorías de la práctica son generadas desde “los comportamientos o fenómenos”; es decir que son patrones evidenciados en contextos sociales donde se caracterizan ciertos elementos que el investigador reconoce como características de los participantes o de la pesquisa como tal.

Adicionalmente, Fraenkel y Wallen (2003) explican cómo la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se construye a partir de “múltiples realidades” socialmente fundadas por diferentes puntos de vista de la misma situación.

Consecuentemente, los autores siguen diciendo que los investigadores cualitativos son más inquietos hacia el entendimiento de situaciones y eventos desde las propias opiniones de los participantes de la investigación, incluyendo al mismo investigador dentro del contexto. Por la participación y diseño mismo de la investigación cualitativa, los investigadores tienen mucha más flexibilidad en el desarrollo del proceso de recolección y análisis de la información, ya que estos tienden a emerger durante el curso del estudio. Por último, para estos autores, la investigación cualitativa trata de no generalizar más allá de la situación particular, y deja al lector la posibilidad de evaluar la aplicabilidad del estudio. Según los autores cuando hay generalizaciones son muy limitadas en relación con otros contextos, sin embargo Merriam (2009) manifiesta que más allá de determinar causa y efecto, predecir, o describir la distribución de algún aspecto dentro de una población, los investigadores cualitativos se deben enfocar en descubrir el significado de fenómenos en los que estén siendo parte, o en entender cómo “la gente interpreta sus experiencias, cómo construyen sus mundos, y qué significado le atribuyen a sus experiencias”²⁰ (p.5).

Es por esto que la percepción del autor de este estudio establece que la investigación cualitativa enmarca valores que son más contextuales a la hora de presentar realidades. Es decir, que sobre el análisis de escenarios, fenómenos, o situaciones específicas, la investigación cualitativa permite interpretar sobre lo que emerge de la particularidad. A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa fundamenta en

²⁰ Traducción del autor

lo que surge de la misma información recolectada, o sea que permite establecer diferentes patrones de análisis, no se estructura a partir de variables predeterminadas.

Es así que se considera que el estudio cualitativo es mucho más “espontáneo” en la medida en que todos los hallazgos se construyen desde lo que el instante mismo de la investigación da. Al usar registros a través de métodos narrativos como la entrevista o la observación, el estudio se hace desde lo situacional, lo que en el momento ocurre. Esto puede ser limitante, ya que las generalizaciones desde la investigación cualitativa no son posibles. Adicionalmente, al ser situacional, la recolección de información puede tener valores evidentes solo en un momento, aparte de la perspectiva subjetiva establecida desde el investigador.

En primer lugar, se enmarca el enfoque de la investigación como cualitativo, primero que todo se determina teniendo en cuenta que este estudio se basó en el análisis de un fenómeno social que fue caracterizado a partir de métodos cualitativos. Este tiene que ver con percepciones, pensamientos, y opiniones expresadas por los participantes y por el mismo investigador en los recuerdos estimulados. Además, reportó los comportamientos de los participantes, es decir las actitudes y reacciones que los docentes podrían mostrar en cada una de las clases en la intervención. El enfoque cualitativo se caracteriza además desde el hecho de que no existe manipulación, obstrucción, o control de los datos que surjan de la implementación.

Adicionalmente, se considera cualitativo ya que la fuente principal de datos es el contexto como tal; quiere decir que se interpretaron los datos a partir de situaciones

naturales originadas en las implementaciones del AICLE y translingüismo de las clases, en donde se llevaron a cabo procesos de observación. Consecuentemente, la información fue recolectada y representada expresando la voz de los participantes y el investigador, no en números, es decir que el análisis vino de las propias expresiones dadas por los participantes. Así cada comentario u opinión de los profesores expresados dentro del proceso de formación fuera subjetiva. Así, el rol que se asumió fue como observador e investigador fue de reportar sus inquietudes por eso el paradigma es el interpretivismo. Por último, se consideró el fenómeno a estudiar, todo el sistema complejo que se establece desde la relación de todos los elementos que se articulan dentro del estudio, el diseño, las implementaciones del AICLE y translingüismo, el proceso de recolección y el posterior reporte final.

3.2 Tradición Investigativa

Según el tipo de enfoque investigativo, se distinguen varios tipos de estudio. En este proyecto, se reconoce que el tipo de estudio que permite caracterizar la implementación del translingüismo y AICLE como modelo de educación bilingüe, es el de caso. En ese respecto, Lodico et al. (2010) manifiestan que el de caso es uno de los tipos de estudio más comunes en la investigación cualitativa. Estos autores establecen que el estudio de caso se enfoca en un individuo, pequeños grupos, o individuos dentro de un grupo, y documenta las experiencias del individuo o del grupo dentro de un escenario específico. (p. 35). Sin embargo, George y Bennett (2004) y Merriam (2009) coinciden en que los estudios de casos cualitativos comparten aspectos de otros diseños investigativos cualitativos, pero que la búsqueda de significación y comprensión surge del investigador

por ser el principal instrumento de recolección de información, y desarrollo inductivo de análisis y resultados.

Sin embargo, no todos los escritores están de acuerdo en que un estudio de caso envuelve, necesariamente, una persona. Un estudio de caso es típicamente enfocado en “unidades individuales – un niño, un colegio, una comunidad” (Cohen and Manion, 1991, p.124). De acuerdo con Kumar (1996, p. 99), un caso se basa en el principio que los datos pueden ser “una persona, un grupo, un episodio, un proceso, una comunidad, una sociedad o cualquier otra unidad o vida social”. Por esto, Smith, (citado por Merriam, 1998), fundamenta que los estudios de caso se caracterizan por otras investigaciones cualitativas, por el hecho de que se enfocan en una “simple unidad” o un “sistema atado”.

De acuerdo con Merriam (1998), la “atadura” se refiere a “si hay un límite en el número de personas involucradas que pueden ser entrevistadas o una cantidad finita de tiempo [para observaciones]. Si no hay fin (real o teórico) del número de personas que pueden ser entrevistadas u observaciones que pueden ser llevadas a cabo, entonces el fenómeno no es un sistema atado lo suficiente para ser un caso” (pp. 27-28). Por esto, Stake (2005) apunta a que la atadura es definida en términos de las características que determinan el escenario del caso o el grupo, y las actividades que los conectan. Esto quiere decir que todas las características físicas, afectivas, sociales e incluso de actuación que distinguen el grupo o individuo donde se realiza el estudio se consideran como la atadura. Así mismo, el autor expresa que la investigación de estudio de caso ni es nueva, ni es solamente de los enfoques cualitativos, ya que él dice que el estudio de caso no es en términos metodológicos, sino en lo que es estudiado. Asimismo, Stake (2006, p.1)

especifica que “la unidad de análisis, no el tema de investigación, caracteriza el estudio de caso”, por eso “... los colegios pueden ser nuestros casos, aspectos reales que son fáciles de visualizar... con los casos encontramos oportunidades de examinar el funcionamiento de las cosas, el funcionamiento no es el caso”

Esto surge de análisis previos que Merriam (1988) había establecido frente al tipo de caso, y cuatro de sus características: 1) *particularista* que es el estudio que se centra en una situación particular, un programa, un evento, un fenómeno o una persona; 2) *descriptivo* se refiere a la investigación que recoge una descripción rica del objeto de estudio; 3) *heurístico* que es cuando el lector se enriquece su entendimiento; 4) *inductivo* que es cuando los datos dejan que los entendimientos emerjan del estudio. Por esto el estudio de caso se distingue por la descripción y análisis holístico e intensivo de un ente, fenómeno o unidad social. Así que los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en razonamientos inductivos desde diferentes fuentes de datos. (Nunan, 1992, citado por Merriam, 1998. pp. 18).

De esta forma, se entiende que el estudio de caso como mecanismo de descripción profunda y análisis de un sistema específico (Merriam, 2009) se ha configurado a partir de una unidad como “caso” y como producto de estos estudios. Sin embargo, Yin (2008) argumenta que un estudio de caso analiza un fenómeno empírico y los límites entre este fenómeno y el contexto, por eso Wolcott (1992) percibe el estudio de caso como un “producto final de una investigación de campo” en vez de ser una estrategia o método (p. 36).

Finalmente, Bell postula que un estudio de caso es apropiado para investigadores individuales porque “este da una oportunidad de explorar un fenómeno en profundidad”. (Bell, 1999. p. 10) Ella adiciona que los estudios de caso permiten al investigador enfocarse en situaciones o instancias específicas, y trata de identificar los diferentes procesos de interacción con el medio. Estas instancias ayudan al investigador a crear nuevos sílabos, nuevas adaptaciones de los roles de los docentes, o nuevas etapas del desarrollo de una institución que es el caso de investigación. (Bell, 1999. p. 11).

Es importante también considerar la percepción dada por Bassey (2000, citado por Bell, 1999) acerca de los estudios de caso. Él establece que si un estudio de caso es desarrollado sistemáticamente y críticamente, y este está enfocado en el mejoramiento de la educación, y si los resultados son publicados ayudando a expandir el conocimiento, entonces, el estudio de caso es válido para la investigación en educación (Bassey, citado por Bell, 1999).

Desde la tradición investigativa se plantea que la naturaleza de la investigación lleva a enmarcar el estudio en el de caso. Este estudio buscó establecer a partir de una muestra de docentes dentro dos instituciones del municipio de Pereira, lo cuales se asumen como una simple unidad. Es decir que se enfocó en un grupo de individuos dentro de otro grupo. Esto significó que además de considerar el análisis particular del escenario específico desde la implementación de las clases de los docentes dentro de un contexto amplio, es decir se caracterizaron un número determinado de docentes sobre el 100% de los profesores de los colegios.

Seguidamente, la investigación fue desarrollada desde una perspectiva de caso descriptivo-interpretativo. Con relación al enfoque descriptivo, la investigación buscó explicar las inquietudes, problemas y diferentes situaciones que pudieron ser parte de la intervención. El estudio de caso fue descriptivo ya que enmarcó referentes históricos que registraron lo ocurrido en el proceso de desarrollo del estudio. De nuevo, este tipo de investigación se enfocó en la descripción de ciertos casos los cuales fueron los docentes, las dos instituciones y la implementación de las sesiones basadas en translingüismo, y la integración de lengua y contenido.

Adicionalmente, lo descriptivo tomó lugar cuando el proyecto se enfocó en describir un fenómeno que en el caso de esta investigación fue el desarrollo del proceso de educación bilingüe desde el desarrollo de formación docente para la intervención usando la enseñanza basada en contenidos. En lo referente al tipo interpretativo, la investigación tuvo el objetivo de usar la información recogida para apoyar la formulación de interpretaciones teóricas desarrolladas desde el proceso de recolección. La idea fue recoger, analizar, interpretar y teorizar acerca de la implementación del modelo en las dos instituciones.

Como mencioné antes, la relación que se establece entre translingüismo la enseñanza integrada de lengua y contenido como modelo de educación bilingüe debe ser vista como un contexto o fenómeno para recoger datos ya que en él se distinguieron unos actores (los profesores de primaria).

3.3 Métodos de recolección de información

Para recolectar la información sobre el desarrollo de la implementación del translingüismo y el AICLE dentro de las instituciones, se hizo necesario usar diferentes métodos de recolección que permitieran recopilar las actitudes, creencias y percepciones de los docentes, de sus prácticas de clase y sobre el desarrollo mismo del estudio, puesto que requerían diferentes miradas sobre el mismo fenómeno. Por consiguiente, para recolectar la información se usaron diarios de reflexión, artefactos y recuerdos estimulados basados en las reflexiones de los docentes una vez llevaron a cabo sus implementaciones, esto desde los participantes y el investigador. Ellos aparecen sustentados en los valores teóricos ya descritos.

Adicionalmente, se debe decir que los conceptos de validez y fiabilidad estuvieron enmarcados en el proceso del estudio para sustentar la pertinencia y objetividad de los métodos dentro del desarrollo de la investigación, la recolección y análisis de la información. La validez se determinó a partir de la pertinencia, significatividad y utilidad de las apreciaciones dadas como investigador, las cuales fueron determinadas por los datos recogidos en el estudio. La confiabilidad se determinó a partir de la consistencia de las inferencias propuestas por mí, como investigador, en términos de tiempo, locación y circunstancias. De acuerdo con Fraenkel y Wallen (2003), se pueden considerar los siguientes elementos para garantizar la validez y la fiabilidad: a) El uso de tres instrumentos para recoger datos garantiza que la información será analizada desde diferentes fuentes, en varios momentos. b) Permitir a los participantes del estudio conocer el análisis de los datos y las interpretaciones de los mismos. c) La revisión

constante de mi asesor de Tesis, quien no es participante del estudio. d) La publicación del estudio da a conocer las apreciaciones y análisis y permite representar si lo planteado es coherente con la realidad del contexto. e) Realizar transcripciones de los datos recogidos que son de acceso de los participantes.

Por esto, el manejo de la información fue solo dado por el investigador. Se implementaron unas cartas de consentimiento informado (ver anexo No. 5), donde los docentes permitieron usar sus opiniones para el proyecto de investigación. Se utilizaron seudónimos o códigos para plasmar las opiniones y/o percepciones de los docentes y ellos mismos pudieron conocer los datos recolectados de la investigación.

3.3.1 Diarios de Reflexión

La diferencia entre enseñar y querer ser mejor docente se basa en el uso de la reflexión como estrategia de mejoramiento continuo. Esto radica en que a partir del ejercicio reflexivo, se estructuran prácticas de análisis frente a lo realizado en clase. Los diarios de reflexión se dimensionan como los métodos que se utilizan para recopilar información referente a lo vivido en clase, los cuales les permiten a los docentes llevar a cabo el análisis reflexivo de lo llevado a cabo en el aula.

Spalding (2004) establece que los diarios de reflexión son una herramienta de investigación que promueve el desarrollo de reflexiones críticas de cierto fenómeno que está pasando en un contexto específico y sirve como fundamento para recoger y analizar datos. De la misma forma, la universidad de Oxford Brookes (2012) ha definido los diarios de reflexión como una forma de pensamiento analítico y crítico acerca del progreso en su

desempeño. Estos muestran cómo diferentes aspectos pueden ir interconectados en su trabajo para mejorar o simplemente para procesos investigativos.

Es así que los diarios reflexivos son una herramienta para los investigadores y los participantes al ser la oportunidad para traer a memoria eventos, ideas, experiencias, procesos que son parte del estudio, y que son necesarios para plasmar sus miradas frente al proceso. Además, un diario de reflexión provee elementos para implementar análisis críticos en un escenario de aprendizaje, teniendo en cuenta que este brinda la posibilidad de dar información que está disponible para futuras investigaciones.

Similarmente, Crown (2010) argumenta que las características claves para los diarios reflexivos son identificar, analizar y explorar lo que se ha hecho, entendiendo los escenarios donde toman lugar las acciones. Por esto, según el autor, los diarios reflexivos pueden enmarcar creencias, pensamientos, consideraciones del contexto, y demás aspectos que caractericen los procesos dentro del estudio.

Finalmente, un diario de reflexión permite recoger ideas, pensamientos personales y sobre todo experiencias que los participantes viven en el desarrollo del estudio o de un curso en particular. Así, los diarios de reflexión permiten evidenciar los cambios, variaciones, modificaciones o mejoras que los participantes observan dentro del desarrollo de la investigación o del ejercicio reflexivo.

Los diarios de reflexión fueron métodos que permitieron recoger las percepciones de los participantes desde todos los aspectos del mismo, es decir, desde la experiencia al llevar a cabo las implementaciones de clase usando translingüismo y el AICLE. Los diarios

tuvieron 4 preguntas guiadoras que buscaban que el profesor plasmara reflexiones acerca de la clase, las reacciones de los estudiantes, la relación de lengua y contenido, y su propio proceso de desarrollo profesional. Las preguntas fueron de respuesta abierta y buscaron orientar las respuestas de los docentes (Ver Anexo No. 1).

Las ventajas que representaron los diarios fueron que estos permitieron que los docentes expresaran sus opiniones, percepciones y pensamientos de forma libre en la medida que ellos representaron las vivencias de los docentes al momento de diseñar, implementar y analizar sus clases desde el translingüismo y el AICLE. Además, los diarios recopilaron las respuestas de forma sistematizada semana a semana y permitieron establecer un seguimiento a las implementaciones en términos de fortalezas o aspectos a mejorar que los docentes consideraron. Las desventajas se manifestaron en el hecho de que los docentes se demoraban en devolver los diarios y esto hacía que no se tuviera seguimiento constante de sus percepciones.

Estos fueron llevados cada semana al final de las sesiones de implementación del AICLE y translingüismo esto con el fin de que los docentes pudieran recordar lo sucedido en las sesiones y además tuvieran la mayor posibilidad de descripción de la clase. Así, los diarios se transcribieron y organizaron por preguntas con el fin de configurar el análisis que se iba a llevar a cabo. A partir de esto, se identificaron elementos comunes y se plasmaron los patrones dados por las respuestas de los docentes. Todo esto dado por sus experiencias llevando a cabo sus diseños de clase.

3.3.2 Artefactos

Los materiales y producciones escritas que son parte del contexto proveen información cualitativa. Estos artefactos pueden ser útiles con el fin de tratar de entender los sucesos que hacen parte del contexto (Hancock, Ockleford y Windridge, 2007). Dentro de los artefactos públicos se pueden incluir actas, reportes, material de clase, notas, o privados como diarios personales, cartas, correos electrónicos. Las ventajas de este método se basan en que permiten al investigador obtener el lenguaje y palabras de los participantes o de la comunidad estudiada. Además es una fuente de información no intrusiva ya que da cuenta de lo ocurrido en el contexto analizado. Finalmente, permite al investigador dar cuenta de la realidad del contexto, con elementos que ya son parte del mismo (Creswell, 2014).

Según Yin (2011) cualquiera de los documentos que hacen parte del contexto de estudio puede ser analizado como fuente de información. Asimismo, el autor establece que estos documentos proveen datos verbales, numéricos, gráficos y visuales. Este tipo de información complementan los datos de otros métodos, como observaciones, o entrevistas. En este mismo modo, Yin enmarca que en el contexto educativo, los artefactos pueden ayudar a entender las situaciones que ocurren en el aula, las cuales pueden complementar información contextual del escenario de estudio. Del mismo modo, Lodico, Spaulding y Voegtler (2010) manifiestan que los artefactos son objetos usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o productos del mismo proceso. Por esto que se consideran fuentes de información los planes de clase, los portafolios, los libros de texto,

los boletines, talleres de clase, y demás actividades implementadas en clase que representan los sucesos del aula.

En el estudio se utilizaron los artefactos como una fuente de información que representaban lo llevado a cabo en el aula. Este método complementaba lo dicho por los docentes y lo observado en el recuerdo estimulado. Se utilizaron como recurso de datos los planes de clase, los ejercicios propuestos por los docentes, y el material diseñado por ellos mismos. Estos se recopilaron y escanearon para permitir sistematizarlo y usarlo en el proceso de análisis de los otros dos métodos. En los anexos se incluyen muestras de los materiales diseñados por los docentes, planes de clase diarios y semanales y muestras de las clases usando el material (Anexo 3).

3.3.3 Recuerdo Estimulado

El recuerdo estimulado es un método usado comúnmente en procesos de desarrollo profesional docente ya que permite establecer patrones de reflexión desde el espacio que se establece en el proceso de recolección de información. Así, Alexandersson (1994, p.33) llama al recuerdo estimulado como un método de entrevista avanzado, ya que recoge información de las circunstancias “naturales”, además de construir el entendimiento de un fenómeno por parte del investigador y el participante; es por esto que es considerado un método de entrevista. Eskelinen (1993) compara el recuerdo estimulado con la tradición hermenéutica en el sentido de que en esta tradición investigativa, la intención del investigador es producir una interpretación de un fenómeno desde la mirada de unos informantes quienes conciben e interpretan dicho contexto. Es

por esto que Gass and Mackey (2005, pp. 1-10) caracterizan el contexto metodológico del recuerdo estimulado como un método introspectivo. Ellos definen la introspección como el hecho de que las personas pueden observar sus propios procesos de formación.

En investigación sobre educación, el recuerdo estimulado ha adquirido mayor uso, especialmente en la tradición de investigación en pensamiento en la enseñanza. En este proceso, la atención se enfoca en el pensamiento cognitivo del docente y los procesos de toma de decisiones desde su propio punto de vista. En esta clase de situaciones, es común el uso de métodos que impliquen una clase de reporte verbal, como el recuerdo estimulado, donde el análisis introspectivo se hace evidente (Gass and Mackey, 2000, p. 11).

El enfoque principal para usar recuerdo estimulado, según Eskelinen (1991), radica en la posibilidad de describir las acciones durante la lección tan real como es posible. Esto se enfoca en el interés de caracterizar las experiencias del docente en cada una de las situaciones de clase, además de analizar los procesos de pensamiento llevados a cabo en cada una de estas acciones. El autor añade que el recuerdo estimulado se ajusta para investigar en pensamiento interactivo, ya que por medio de este método es posible descubrir los procesos del pensamiento, lo cuales no pueden ser revelados a través de métodos tradicionales de observación.

Asimismo, Eskelinen (1991), muestra que otra ventaja del método es que elimina el problema de olvidar situaciones de investigación porque la entrevista no se basa en recordar, sino en analizar lo ocurrido. Además, el autor establece que el recuerdo

estimulado es flexible porque el entrevistador y el entrevistado pueden escoger las situaciones a discutir, o a analizar, igualmente el proceso de recolección se adapta a las respuestas y las discusiones establecidas en el espacio, ya que la interacción se desarrolla según las interacciones.

El recuerdo estimulado fue llevado a cabo por medio de reflexiones donde a los docentes se les mostraba video grabaciones de las clases donde ellos implementaron, con el fin de observar los desarrollos de ellas aplicando translingüismo y AICLE. Las grabaciones se llevaban a cabo y se organizaba con el profesor un espacio donde se pudieran reunir para propiciar diálogos sobre el video junto con el investigador. El recuerdo estimulado se llevó a cabo durante 3 meses en los que el investigador usó un formato para tomar notas, y audio grabaciones para describir los elementos presentados en la discusión con el docente. Por otro lado, se buscó describir el rol del español y el inglés en cada uno de los momentos de la clase y su relación con el desarrollo de los contenidos. El recuerdo estimulado permitió ver de primera mano los elementos que sobresalieron en el momento de implementar las clases, por lo tanto, este representó los hechos desde las situaciones in situ.

3.6 Contexto de la investigación

En esta sección, presentaré el contexto, en el que se enmarcó el escenario de la investigación y los participantes del estudio. El contexto se describe a partir de la naturaleza de las instituciones y de las poblaciones de las mismas. Primero debo

mencionar la estructura administrativa de las instituciones, el proceso inició con de la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero Alma Mater quienes ganaron la licitación para administrar las dos instituciones educativas, I.E. A (Tokio)²¹ y I.E. B (Málaga)²². Esta licitación desarrolla la alianza con la asesoría de la Universidad Tecnológica de Pereira en sus programas académicos y sociales. La asesoría se lleva a cabo en términos de los programas específicos que desarrolla cada Institución, y permite que toda la infraestructura académica de la UTP acompañe los procesos de desarrollo institucional de cada colegio, de manera que uno de los programas que entró como alianza estratégica para las instituciones fue la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), el cual estableció con Red Alma Mater el proyecto “*CHANGE Project*” con el fin de establecer el proyecto de bilingüismo, (nombre con que se definió la propuesta en un principio), de las instituciones A y B.

3.8 Participantes

Basado en los fundamentos de estudio de caso, para la investigación se escogieron 6 docentes de las Instituciones, tres de cada colegio, los cuales fueron escogidos aleatoriamente. El número de docentes buscó permitir el control del manejo de la información, no solo al momento de la recolección, sino al momento del análisis. Según Lodico et al. (2010), la investigación cualitativa implica un muestreo intencional, en la cual se seleccionan los participantes que tienen un conocimiento clave para la investigación. Por otra parte, Merriam (1997) especifica los tipos de muestreo, e incluye la muestra

²¹ Barrio de la comuna, Pereira, Risaralda

²² Barrio de la comuna, Pereira, Risaralda

única, la cual "...es un única, atípica, y tal vez tiene los atributos del fenómeno de interés (p. 62)".

Los docentes enseñan en pre-escolar y primaria de las dos instituciones, su nivel de formación está entre Normalistas y licenciados en pre-escolar y primaria, 4 son mujeres y dos hombres, y sus edades están entre 25 a los 45 años. Ellos han adelantado cursos de formación en diferentes áreas, entre ellas, lengua inglesa para su desarrollo personal y profesional.

La mayoría de los profesores de contenido de ambas escuelas son graduados de diferentes carreras universitarias como: Pedagogía Infantil, Educación Física, Deportes y Recreación, Comunicación educativa, y otros programas relacionados con la educación. Los que no tienen al menos un grado de licenciatura, son graduados de una "Escuela Normal", es una institución que tiene como objetivo educar a los estudiantes para ser profesores.

Los siguientes gráficos muestran el máximo tipo de certificación que los diversos profesores de contenido tienen según escuela:

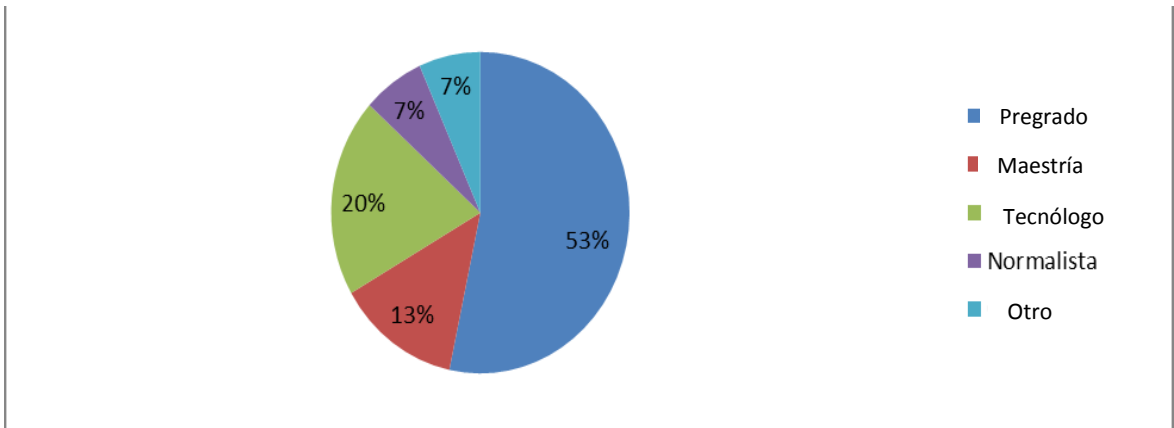
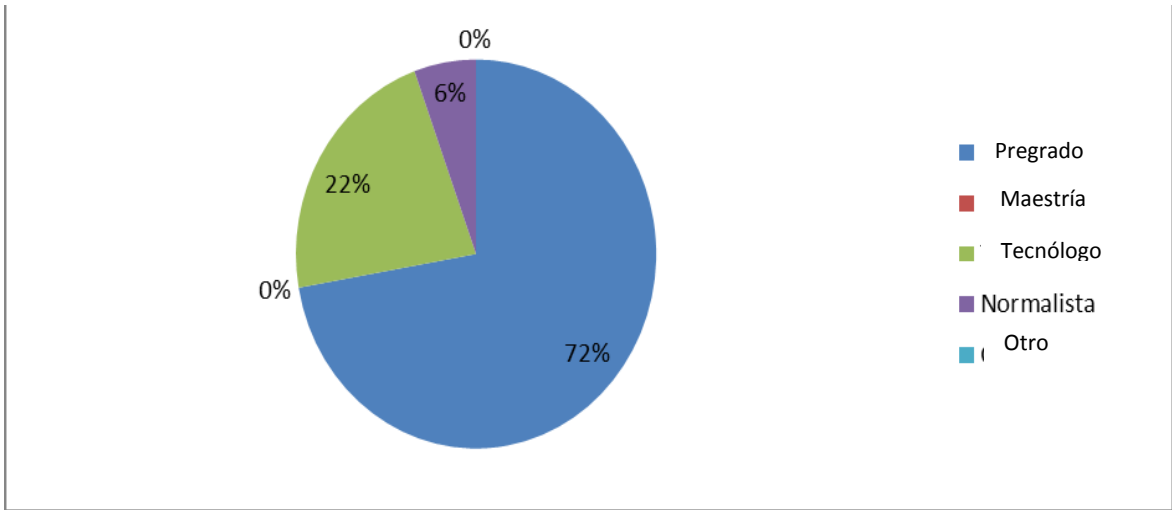


Figura 4. Tipo máximo de cualificación que poseen los profesores participantes de la Instituciones educativas A y B

3.9 Intervención

La propuesta partió de la idea de establecer políticas lingüísticas institucionales que permitieran consolidar los colegios como bilingües. Dicha propuesta surge desde la formación docente diseñada con tres componentes ejes: 1. Capacitación en lengua inglesa. 2. Capacitación en Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

(AICLE) y translingüismo. 3. Implementación del AICLE y translingüismo en las clases. El proceso que se ha llevado a cabo desde el proyecto *Change* ha cubierto las dos primeras etapas en lo que tiene que ver con las capacitación en lengua y metodología. Ahora, desde el marco de la propuesta se buscó analizar las prácticas de enseñanza implementando la integración de lengua y contenido y translingüismo como modelo de educación bilingüe en dos colegios públicos de Pereira. La implementación enmarcó la relación entre el desarrollo lingüístico y de contenidos en español e inglés, esta relación hizo que los dos conceptos se enriquecieran mutuamente desde los referentes de su primera lengua los cuales les ayudaron a desarrollar la segunda.

Proyecto Change: Concepto y estructura

El Proyecto CHANGE se concibió como una propuesta institucional que fue planteada a partir de una estructura sistemática. Es decir que el proyecto fue diseñado basado en un proceso de intervención donde dos colegios públicos se veían inmersos en la realización de cada uno de los componentes de la propuesta, la cual se fundamenta en la implementación del modelo de educación bilingüe dinámico teniendo como base integración de lengua, contenido y translingüismo. El modelo buscaba favorecer a los docentes y empoderarlos con recursos lingüísticos en inglés para integrar dentro de sus clases los contenidos curriculares, y así establecer un rol para el español determinado por propósitos y momentos específicos.

La figura 6 ilustra el modelo donde se entiende que La estructura se representa en los tres componentes: lengua, contenido y translingüismo. El translingüismo se configura como el cimiento del proceso, puesto que se desarrolla la articulación de lengua y contenido a partir de la lengua materna de los aprendices. Esto es, no solamente entender que el sistema lingüístico del español está ya constituido en el aprendiz, sino que este tiene también un repertorio establecido desde el conocimiento que ya han adquirido los

estudiantes a través de este sistema, es decir que han adquirido un conocimiento en diferentes áreas académicas que van constituyendo su repertorio.

El segundo componente integrado es la relación lengua-contenido. Estos dos elementos se enriquecen mutuamente a partir del hecho de que los aprendices aprenden del contenido a través de la lengua; y aprenden de la lengua al estar en contacto a través del contenido. En este sentido, el contenido se vuelve el medio de exposición a la lengua, y ella es el medio para la adquisición del contenido.

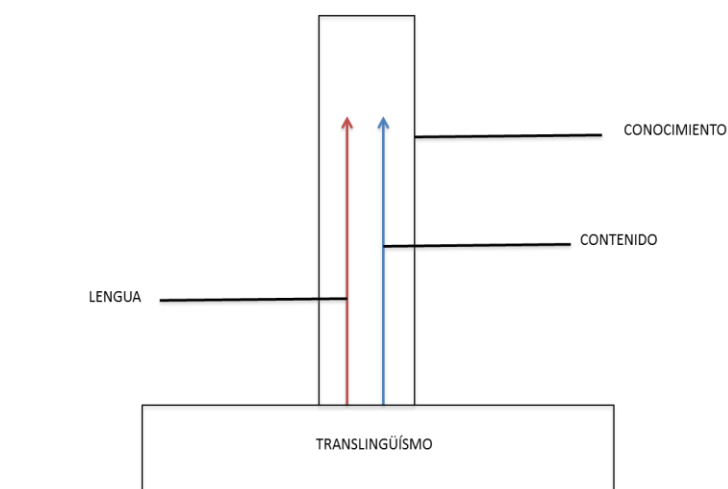


Figura 5. Modelo de educación bilingüe dinámico

De este modo pueda el estudiante crecer poco a poco en su formación académica como bilingüe emergente, y así seguir estableciendo pisos que se representan como el conocimiento adquirido que ya hace parte de los aprendices en las dos lenguas. Esto se evidencia en la Figura 6 al constituirse la relación entre los tres componentes, se cimienta una lista de elementos de apoyo que desarrollan habilidades y potenciales que se denominan repertorio, los cuales permiten establecer principios o bases para la formación académica de los aprendices. Este repertorio no solo aplica para la asignatura del contenido integrado, sino que ya se forma como parte del conocimiento de la persona.

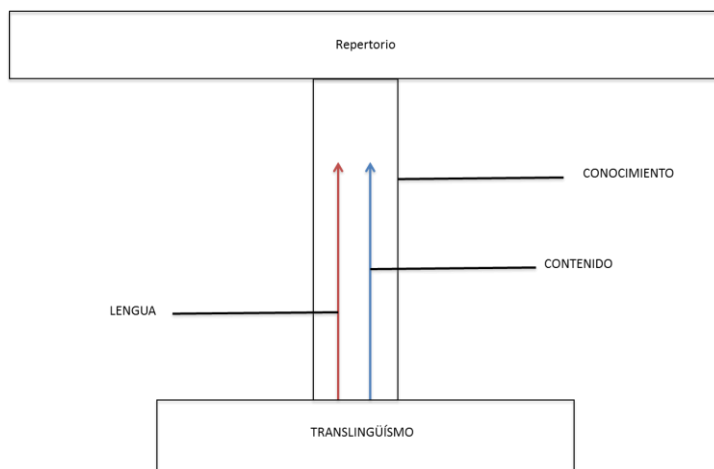


Figura 6. Conocimiento adquirido en las dos lenguas desde el Modelo Bilingüe

Es así que el Proceso de desarrollo del Modelo en la Instituciones educativas se llevó a cabo, a través del Proyecto CHANGE, en tres etapas donde las instituciones proveían a los docentes la oportunidad de tener un acompañamiento para así llegar a las implementaciones de clase en inglés. Si se logra establecer esa relación en las diferentes áreas del conocimiento (Ciencias naturales, matemáticas, Sociales, etc.), el desarrollo académico por parte de los aprendices tendrá un repertorio más amplio y unos cimientos mucho más fuertes.

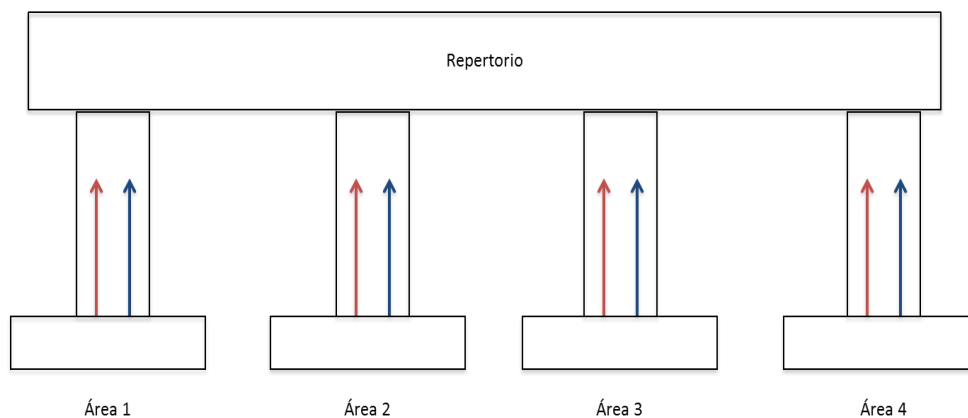


Figura 8. Desarrollo académico desde el Modelo Bilingüe

Así, en la Figura 8 se ilustra cómo el repertorio se constituye de forma integrada para el desarrollo académico de los estudiantes, y como este proceso se basa en lo que se realiza en cada grado, el modelo de educación bilingüe dinámica permitirá que el aprendiz siga creciendo en su proceso de formación basado en lo anteriormente adquirido. Entonces, ya no serán procesos aislados de formación académica, sino que estratégicamente y sistemáticamente se usará el conocimiento previo para desarrollar nuevo conocimiento. Además, la integración de translingüismo, lengua y contenido darán el soporte para que el proceso de implementación del modelo bilingüe sea completamente intencional en la medida que mecanismo de implementación debe considerar los tres elementos para poder ejecutar la propuesta.

De este modo los procesos que se llevaron a cabo fueron: primero, formación en el modelo bilingüe dinámico basado en AICLE y translingüismo; segundo, diseño y planeación de clases basadas en el modelo integrado de lengua inglesa, contenido y translingüismo; tercero, implementación de clases. Esta representación del modelo se plasma en la figura No. 7 en la que se describe cómo el Modelo está rodeado del proceso de implementación basado en los tres componentes del Proyecto CHANGE.

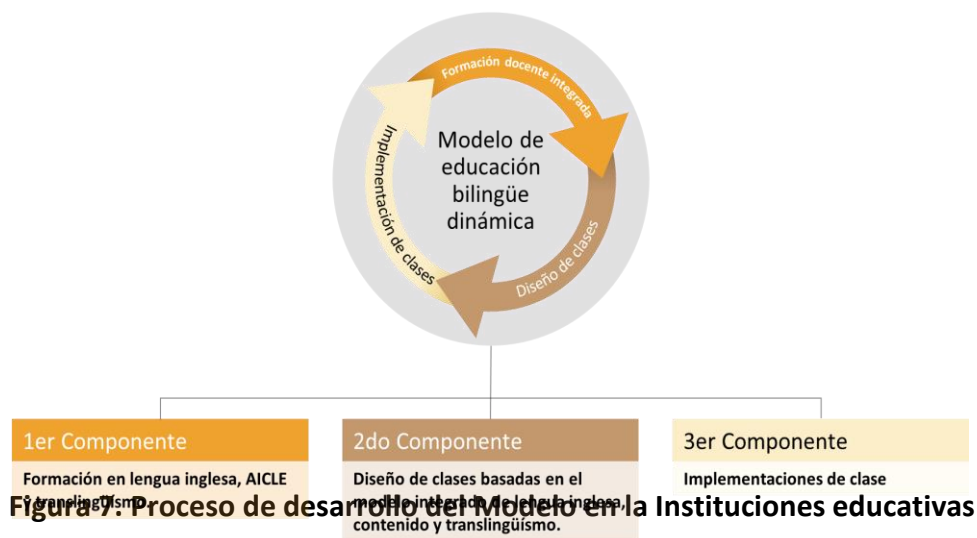


Figura 7. Proceso de desarrollo del Modelo en la Instituciones educativas

1. Formación en lengua inglesa, AICLE y translingüismo.

Para iniciar proyecto, se estableció un análisis de necesidades donde se evidenció que proceso de formación era importante para el proyecto. En ese diagnóstico se entendió que no era simplemente formación en lengua inglesa, sino que era un proceso integrado donde se buscaba que los docentes aprendieran lengua inglesa a la vez de la integración de contenidos y translingüismo en sus clases, puesto que se planteaba los docentes debían ser capaces, no solamente dar sus clases en inglés, sino enseñarles cómo podían hacerlo y el rol de los conceptos desarrollados en lengua materna, los cuales serían usados en las clases de contenido en inglés.

El proceso de implementación del modelo atravesó por dos fases, iniciando con una capacitación explícitamente lingüística y posteriormente incorporando el modelo de enseñanza bilingüe sugerido por el mismo proyecto. La primera tenía que ver con el desarrollo de competencias en lengua inglesa se enfocó en establecer los fundamentos comunicativos para que los docentes en formación pudieran adquirir los planteamientos de las metodologías de AICLE y translingüismo. Así que para iniciar, se implementó la prueba Oxford Online Placement Test (OOPT) como prueba clasificatoria al total de los docentes de las instituciones, así no fueran a ser parte del proceso. Esta ayudó a determinar dos grupos según nivel de competencia.

Con base en los resultados de los docentes en la prueba, se determinó tener un grupo de nivel de suficiencia A1 y el otro en A2 (Marco Común Europeo de Referencia).

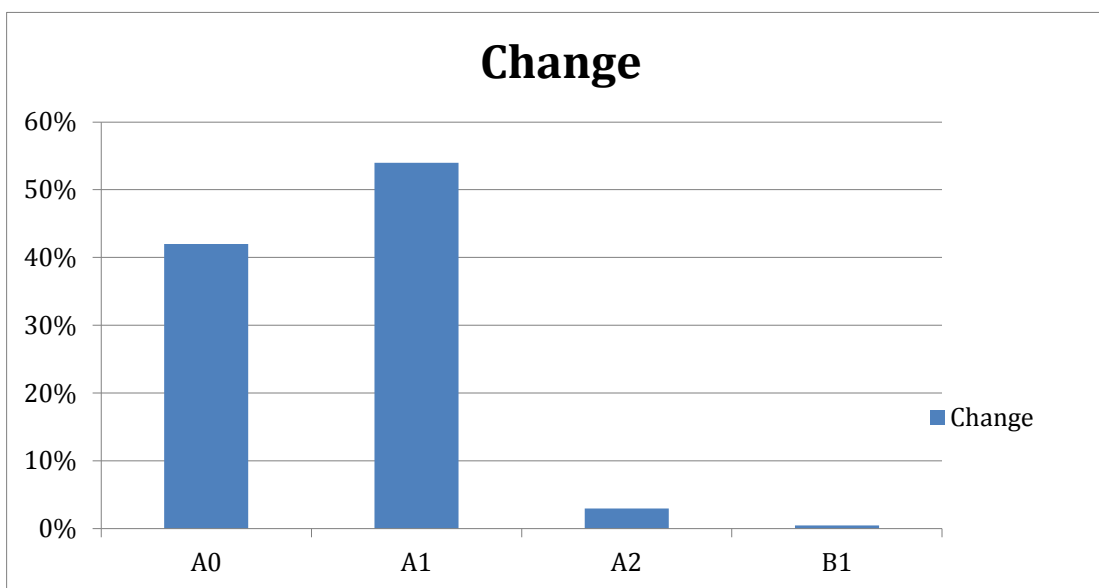


Tabla 2. Resultados de Prueba OOPT

De este modo, el proceso de capacitación de 6 horas a la semana, durante 10 meses, dando un total de 240 horas fue llevado a cabo. Este número de horas corresponderían a un nivel Pre-Intermedio al final del proceso para el primer grupo; y para el segundo un posible B1. El proceso de formación usó estrategias donde el profesor aprendiera pero a su vez le sirviera como referente para aplicar en sus clases. Es decir que los docentes formadores, los cuales fueron docentes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira, usaron estrategias que sirvieran de ejemplo para los maestros en ejercicio de cómo podrían aplicar el modelo en sus clases; es por esto que los docentes recibieron su desarrollo docente integrando el translingüismo, lengua y contenido.

Adicionalmente, los formadores buscaban que los docentes estuvieran expuestos a la lengua inglesa no solo en el escenario de clase sino que se completaron algunas horas de trabajo virtual a través de los siguientes blogs:

<http://languageintheserviceofcontent.blogspot.com/>

<http://pib2012.blogspot.com>.

Por medio de los blogs, los docentes estaban expuestos a distintos ejercicios para desarrollar sus cuatro habilidades, donde ellos podían encontrar ejercicios de escucha, escritura, lectura y habla. Después de desarrollarlos mediante la web, en las clases presenciales recibieron retroalimentación sobre el desarrollo de los mismos. De igual manera el correo electrónico fue usado para potenciar el trabajo y el aprendizaje autónomo fuera del aula. Además se usó la plataforma *Schoology* como soporte de trabajo asincrónico donde los docentes interactuaban con otras fuentes de información donde podían incluir compartirse más ejemplos y ejercicios para los profesores siguieran en su proceso de formación desde su autonomía. En la imagen 1 se muestra los componentes y material de acceso para los docentes.



Imagen 1. Plataforma Schoology

Dentro del proceso se presentaron fundamentos teóricos y metodológicos de AICLE y translingüismo para que los docentes las usaran en clase. Cada sesión de capacitación era un modelo de clase para los docentes en formación, ya que los docentes formadores diseñaban estratégicamente las sesiones en inglés para mostrar cómo ciertos temas podrían ser enseñados. En estas sesiones, los docentes de los colegios obtenían recursos didácticos que les permitirían ir a sus aulas y replicar lo desarrollado en el proceso de formación.

Adicionalmente, las Instituciones usan un planeador de clase semanal, el cual también se usó como fuente de información desde los artefactos, sin embargo desde el proyecto se usó un formato de planeamiento de clase, el cual combina elementos planteados en la metodología, fue adaptado como parte de la estructura del proceso de implementación del modelo de educación bilingüe dinámico. El formato incluía los componentes de la integración de lengua y contenido basados en AICLE y además, desde el Translingüismo, se les pedía los momentos donde harían uso del español y con qué propósito, para anticipar su rol dentro de la clase. A continuación se presenta el formato que guio el proceso:

Unit:		Topic:		Standards:	
Warm up activities:				Language aims:	
Main activities	Teacher's role	Students' role		Timeline	
					
Assessment procedures				Material resources	

Student learning outcomes		
Content	Cognition	Culture
Communication		
Language for the topic	Language for interaction	
Vocabulary	Structure	

Imagen 2. Formato de plan de clase del proyecto

En la primera parte del formato se establecían las generalidades que tienen que ver con un plan de clase de enseñanza de segunda lengua. Este incluye, en la primera fila: nombre de la unidad, el tema de clase, y estándares de la guía 22. En la segunda fila, se presentaban las actividades de introducción de la sesión y las metas lingüísticas. La tercera presentaba las actividades generales donde se describía los roles del docente y de los estudiantes. En esta sección el profesor debía caracterizar el uso del español en términos del momento y de su rol específico en las actividades; además de la línea de tiempo. La cuarta caracterizaba los procedimientos de valoración y los materiales.

En la segunda parte del plan, se incluía todo lo relacionado a la integración de lengua y contenido, teniendo en cuenta las “4Cs” de AICLE (Comunicación, Cognición, Contenido, Cultura). Es así que el profesor debía describir cómo cada “C” iba a ser desarrollada. La primera fila refería a contenido, cognición y cultura. En Contenido, los profesores incluían la temática relacionada con ciencias naturales o matemáticas, en algunos casos los docentes incluyeron otras áreas por los proyectos de aula que ellos estaban llevando a cabo dentro del grado. En Cognición, los profesores usaban las habilidades del pensamiento basadas en el

modelo adaptado de la taxonomía de Bloom, donde ellos describían qué habilidad o habilidades iban a incluir dentro de la clase, esto relacionado a las actividades proyectadas en la sección anterior. Finalmente, en Cultura, los profesores proyectaban los componentes culturales relacionados a la temática. Entendiendo que no solo se proyectaba hacia la cultura objetivo, es decir la anglófona, sino la propia también propendiendo por un desarrollo intercultural. En esta fila, el translingüismo era usado donde el docente también podía incluir el español con propósitos específicos ya que determinaba elementos ya vistos en clase en L1 desde el contenido, o podía usar procesos de pensamiento desde la lengua materna de los estudiantes, o incluso, usar elementos culturales desde el español para hacer énfasis en los componentes interculturales.

En la última fila se incluía Comunicación. Esta se enfocaba en los componentes lingüísticos que la clase iba a incluir. Esto es, “Lengua para el tema”, es decir que acá el docente debía describir los elementos lexicales y estructurales desde el vocabulario y la gramática que la clase iba a incluir. Y en la última columna se incluía “lengua para la interacción”, donde se describía cómo los estudiantes iban a hacer uso del inglés por medio de determinadas actividades. A continuación se presenta un ejemplo de cómo quedaba el formato diligenciado por un docente:

Unit: Environmental Issues		Topic: Toxic Waste		Standards:
Learning outcomes				
warm up activities: showing some interesting images to catch students attention. Students will be discussing around the pictures.			language aims: to develop ability to express cause and effect by using basic conditionals.	
1ª parte	main activities	teacher's role: *Teacher will be showing a presentation related to types of toxic waste, to explain what the concept is and some vocabulary meaning. *Teacher will guide explanation and interpretation of concepts and meanings throughout the presentation. *Teacher will also provide students with some material to work on the topic.	Students' role: *Students will watch the presentation and a video related to improper way to dispose toxic waste by a fuel company. Through the video students will be informed of some diseases caused by this situation. *Students will reflect on the situation by giving response to some provoking questions. *Students will complete two	timeline *Showing students the presentation: (20/25 min) * Students doing the first activity (15 min) *Students doing activity #2 (rest of class)
	assessment procedures	*By completing the activities, I'll be able to see if students understood the basic concepts explained. * Students will give examples with the formulaic expressions and the vocabulary presented by using one of the given activities.		material resources * Computer/Video Beam * Worksheets
Student learning outcomes				
content * Present the different ways of wastes through simple sentences * Show the possible risks of improper waste disposal by using presented vocabulary * Explain the management of some waste products.		cognition * Present possible solutions to improper waste disposal. * Show evidence in relation to the different types of wastes and their treatment.	culture * Providing analysis and possible result on how to adapt, change, or adjust waste management system and culture in Colombia compared to other developed countries' waste management system.	
2ª parte				
Communication				
language for the topic		language for interaction		
3ª parte	vocabulary * toxic waste/risk/hazardous/discarded material/dangerous/affect/produce/cause/damage/pollute/harmful/illness/disease/release	structure * It causes/ it affects/ it damages * If people dispose... Other people will get... * when you dump waste into... You can damage... * Using unnecessary power is bad	* What is .../what does ... mean/that's good/ that's bad for the environment-earth/we can.../we can't.../it's useful to.../I think.../ I don't think...	

Generalidades del plan de clase

4Cs

Imagen 3. Muestra de plan de clase

2. Diseño e implementaciones de clases basadas en el modelo integrado de lengua inglesa, contenido y translingüismo.

Una vez el proceso de formación había avanzado, los docentes comenzaron a diseñar clases para implementar en sus respectivas instituciones. El diseño se basó en las temáticas que correspondían a la planeación curricular de cada uno de los grados. Adicionalmente, se usaron mecanismos virtuales, los cuales se crearon para acompañar el diseño, donde ellos podían ver ejemplos y así seguir modelos para sus clases. En estos medios los profesores encontraban herramientas prácticas para aplicar en el salón de clase, videos, presentaciones, hojas de ejercicios, guías,

que les ayudaban a tener referentes para el diseño de su propio material. Un ejemplo de ello fue el blog, el cual registra ejemplos de clases, muestra de materiales, y aspectos a considerar, la dirección era: <http://empowermentprogram2013.blogspot.com.co/>.

Asimismo, los Colegios dentro de sus proyectos educativos institucionales contemplan los proyectos de aula como una metodología que guía sus desarrollos curriculares interdisciplinarios. Es así que los diseños de clases implementando la metodología debían considerar los proyectos de aula que cada grado estuviera llevando a cabo. En la Tabla 5 se muestra ejemplo de los proyectos de aula por grados, ahí se identifica el eje temático para la articulación de lengua inglesa y contenido.

Proyectos	Grupos Involucrados
La Vaca Pepa	Transición
Farm Animals	Primer Grado
Multicolor animals	Segundo Grado
Exploring the universe	Tercer Grado
Exploring the internal body	Cuarto Grado
The magic of good treatment	Quinto Grado

Tabla 5. Proyectos de aula por grados

Ya para el proceso de llevar a cabo las clases, se entendía que era necesario contar con el apoyo de los docentes formadores, por eso ellos se convirtieron en asesores de los profesores en ejercicio, es así que ellos llevaron a cabo sus sesiones basadas en las planeaciones que preparaban con el equipo asesor del proyecto CHANGE. Las implementaciones donde se llevaban a cabo se acordaban para poder llevar registro de ellas. En el Anexo No. 6 se presenta una muestra de las implementaciones realizadas por los docentes, en donde se da cuenta del trabajo de los docentes integrando lengua, contenido y Translingüismo. Estas implementaciones fueron sesiones seleccionadas estratégicamente, en el sentido que eran los docentes con los asesores quienes hacían el análisis de cuáles tendrían los elementos propicios para la implementación., en términos de manejo de los tres componentes del modelo.

3.10 Análisis de la Información

Para esta investigación, se utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos: recuerdo estimulado, diarios de reflexión y artefactos. Se utilizó el análisis de contenido como mecanismo de sistematización e interpretación de los datos. Para lo cual se estructuró la siguiente secuencia:

1. *Transcripción*: La información recopilada a través de los registros reflexivos y observaciones fue recolectada de forma escrita manualmente, y los artefactos fueron fotografiados. Por esta razón, fue necesario transcribir digitalmente los datos con el fin de que ser codificados, agrupados, editados y compartidos.

En este sentido, las transcripciones de los videos de clase con los que se realizaron los recuerdos estimulados se transcribieron explicando si era una acción de un estudiante

o del profesor; asimismo, los diálogos de clase, donde se describe si es docente o estudiantes; y la información del tablero o si el docente usaba un material específico. Las siguientes convenciones fueron las usadas:

Acción realizada por el docente o por los estudiantes: (...)

Profesor: D

Estudiante: Es

Estudiantes: Ess

Escrito en el tablero: "..."

2. *Comparar los incidentes aplicables a cada categoría:* los datos recogidos se codifican en diferentes categorías que se definen de acuerdo a la información que se encuentra, se ajusta a datos adicionales y se añade en una categoría existente. Después de transcribir la información recogida a través de los recuerdos estimulados, diarios de reflexión y artefactos, se leyó y se agrupó en categorías de acuerdo a las similitudes. Al agrupar, fue necesario asignar un código a cada pieza de información para que el investigador pudiera tener una referencia de su origen en el caso de que fuera necesario ser revisado en una etapa posterior.

Los códigos asignados para los datos incluyen información sobre el nombre y apellido (iniciales) de los participantes, el método de recolección de datos, el número del instrumento (si hubiera más de uno), la diferenciación entre profesores de contenido profesores de Inglés, y el número del ítem (número de pregunta, por ejemplo). Para los diarios de reflexión, los códigos obtenidos tenían este formato: " RL1JCET4"; aquí " RL"

representa el tipo del método de recogida de datos "registro reflexivo (*reflective log*)"; "J" es la inicial del nombre del participante "Jorge" ; "C " es su apellido "Castiblanco"²³, "ET" es sinónimo de "profesor de Inglés (*English Teacher*)"; y "4" se refiere al número de la pregunta en la que se encuentra esta pieza de información. Se ha de añadir que, durante la ejecución de este proyecto, la reflexión también se evidenció a través de las reuniones de los recuerdos estimulados y que fueron grabadas y transcritas también. Por esta razón, algunos códigos de pruebas inician con "V", que significa "Video" o "R", que se refiere a la "reflexión".

Los artefactos fueron fotografiados y se agruparon por tipos, en lo que se configuró como material de clase creado por los docentes, cuadernos de los estudiantes, planes de clase, materiales de los estudiantes y presentaciones de power point o archivos de Word creados por los docentes.

3. *Integración de categorías y sus propiedades*: esta etapa es como el método comparativo constante que se desarrolla mediante la paralelo de los incidentes para centrarse en las propiedades emergentes de los datos. Aquí, las categorías fueron asignadas con un título que describe una idea general de lo que esta cubría, así que era más fácil para que los investigadores continuar asignando información adicional a las existentes. Si un incidente emergente no encajaba en ninguna de las existentes, uno nuevo se creaba con el fin de encontrar nuevos incidentes de apoyo a la categoría. Cuando un grupo no contenía suficientes incidentes, se eliminaba. Durante el proceso de

²³ Seudónimo

agrupación fue necesario cambiar algunos títulos para adaptarlos mejor, los que eran similares tenían que ser combinados y definidos en más detalle.

4. *Delimitación de la categoría:* En esta etapa, el investigador continuó comparando incidentes para ver si la teoría compacta. Se hizo necesario sacar propiedades irrelevantes del análisis, e integrar datos de propiedades para reducir el número de categorías. La teoría estuvo delimitada con una serie de conceptos, luego se generalizó empezando a hacer comparaciones constantes contra ella.

5. *Escritura de la teoría:* Vidal (2004) establece que existe un proceso entre lo que el investigador está convencido de que su marco analítico forma una teoría sustantiva sistemática, y de lo que es una declaración razonablemente precisa de los asuntos estudiados. Es ahí cuando el trabajo es posible de ser usado por otros. En este sentido, se apuntó a responder directamente a las preguntas de investigación utilizando este tipo de análisis de datos. Con base en esto, se construyeron las categorías como resultados finales, los cuales fueron el tránsito de varios análisis que permitieron identificar factores que fueron constantes en los resultados y dieron cuenta de la sistematización de la información. Por ejemplo, a partir de aspectos identificados se resaltaban y titulaban los análisis identificados en el corpus, y estos se filtraban hasta lograr reconocer factores comunes que permitieran agrupar los elementos similares para así establecer los resultados finales:

Los estudiantes fueron receptivos, ya que el tema lo habían visto en la clase regular. Aunque sus aportes fueron 80% en español, comprendían lo que se explicó en inglés. JC1

, no fijaron su atención solamente en el inglés sino que además pudieron reforzar conocimientos previamente estudiados. MS1

(Sobre la implementación) mala porque más que un reto fue un conflicto ya que volví a estudiar un área que no es de mi agrado y además no cometer errores al implementar. NV1

El dominio del contenido puesto que algunas expresiones o términos necesitan ser mejor explicados. (MS2)

De ahí se establecieron elementos más detallados para poder establecer relaciones con otros aspectos dentro de los métodos, de esta forma se identificaron más patrones comunes, es decir que de la unión de los cuatro análisis anteriores, surgieron dos códigos que terminaron unificándose:

Conocimiento previo del contenido en L1 es indispensable para entender el contenido en inglés

Los profesores ven la implementación de AICLE como un desafío por la falta de conocimiento del contenido

Esto conllevó a buscar aspectos relacionados que permitieran agrupar los hallazgos con base en su mayor concurrencia. Esto fue mostrando resultados finales que se constituyeron en las categorías, las cuales fueron la construcción constante junto con el Asesor.

3.11 Rol del Investigador

De acuerdo con Merriam (1998, p 124), tuve el rol de participante como observador. La autora describe que las actividades de observación del investigador son conocidas por el grupo, y estas dependen del rol como participante. En el caso de este

estudio, como hago parte del equipo de formación para los profesores, se establecieron acuerdos sobre el manejo de la información y sobre los niveles de confidencialidad de la misma. Adler and Adler (citado por Merriam, 2009, p 124) lo llaman “rol de membresía activa” en la cual los investigadores hacen parte de las actividades del proceso, asumiendo responsabilidades dentro del desarrollo del programa, pero sin comprometer los valores y objetivos de la investigación.

Es así que, el investigador del presente estudio como formador tuvo unas responsabilidades en el desarrollo de las sesiones, además la preparación de material, las cuales fueron parte de las tareas como ejecutor del proceso. Por otro lado, la recolección de los datos y su análisis fueron ejecutadas por el autor del presente estudio. Adicionalmente, Patton (citado por Merriam, 2009, pp. 125-126) resalta cómo es necesario tener un balance entre ser un participante interno y externo del proceso en investigación cualitativa. El autor dice que ser participante interno acentúa la observación participativa, y al mismo tiempo, el investigador tiene en cuenta que es un participante externo. Según la autora, el reto está en combinar la participación y la observación hasta ser capaz de entender el escenario como interno mientras lo describe como un externo.

3.12 Consideraciones éticas

Primeramente, se establece que las presentes consideraciones fueron construidas desde los criterios generales del Reglamento del Comité de Bioética de la Universidad Tecnológica de Pereira. Es así que considerando que el presente estudio consistió en

trabajar con profesores y colegios, hay algunos aspectos éticos importantes que fueron tenidos en cuenta durante la planificación, ejecución y análisis final de los datos.

En primer lugar, en términos de acceso a las escuelas. Esto se hizo a través de la alianza entre la Red Alma Mater, la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira, y ambos colegios involucrados - desde ahora, Colegio No. 1 y Colegio No. 2. Después de que se concedió el acceso a los colegios, fue necesario obtener el consentimiento informado de las personas involucradas en las diferentes etapas (Ver Anexo 5). Para cada uno de los métodos, se explicó a los participantes en lo que ellos estaban a punto de ser parte, dando su permiso para usar los datos recogidos, y explicando cómo se utilizarían. Esto varió entre pedir permiso para grabar vídeo, ya fuera en clases, entrevistas, etc. dependiendo del instrumento de recolección.

Consideraciones éticas adicionales se tuvieron en cuenta al analizar la información y sacar conclusiones. El primer aspecto considerado fue la anonimidad de nuestros participantes. Esto se tuvo en cuenta a la hora de transcribir el corpus, dando a cada participante un "código", en lugar de utilizar su nombre real. Otras consideraciones de confidencialidad se tomaron al no permitir que nadie, aparte de los investigadores, tuviera acceso; sólo el investigador tenía acceso a los registros de reflexión, y grabaciones de las sesiones y los artefactos. Por último, conviene mencionar que todos los participantes fueron informados al final del proceso, explicándoles lo que se encontró y cómo su participación contribuyó en el desarrollo del proceso. Esto se hizo a través de una ceremonia formal hecha como el cierre del proyecto. Por otra parte, con el análisis oficial

de los datos se busca dar a conocer como documento público, que esté disponible tanto para todos los involucrados, como para el público en general.

Capítulo 4.

Hallazgos

En los capítulos anteriores se presentaron las bases teóricas que soportaron la investigación y se explicó el fundamento metodológico que ayudó a diseñar la ejecución del estudio. Ahora, se presentaran los resultados desde el recuerdo estimulado, los diarios de reflexión y los artefactos. Esto con el fin responder a la pregunta de investigación y sus tres sub-preguntas, alcanzar los objetivos planteados. Cada resultado se describirá y será apoyado con muestras de los datos y la discusión dada por la teoría que fundamenta el análisis para explorar el translingüismo y la integración de lengua y contenido como educación bilingüe dinámica en dos colegios públicos de Pereira. Así, el primer resultado tiene que ver con el análisis del translingüismo como estrategia pedagógica dentro del aula bilingüe.

4.1 Translingüismo como pedagogía bilingüe

Desde el inicio del presente estudio, el translingüismo fue considerado como herramienta pedagógica en la cual el uso del español no fue visto como una herramienta para aprovechar de forma sistemática y estratégica la lengua materna de los estudiantes. Este es una perspectiva que trasciende a la mirada monolingüista de los cursos de contenido, ya que busca desde el modelo de educación bilingüe dinámica con ideología heteroglósica, la inclusión de la lengua materna y la lengua objetivo de los aprendices.

Esto ha permitido que los docentes identifiquen estrategias específicas que llevan a usar el español como cimiento para el desarrollo del contenido y de la segunda lengua. Así se encontraron usos pedagógicos para el translingüismo, al establecer la integración de la lengua materna de los aprendices y la objetivo, de este modo se proyectó una estrategia para el desarrollo bilingüe de los participantes.

Desde los usos que se pudieron establecer para el translingüismo, se interpretó que los docentes lo usaron como estrategia en sus clases para el desarrollo de contenidos en inglés. Es decir que los profesores identificaron que el uso del español en momentos específicos de la lección tuvo influencia en la implementación. Es así que la inclusión del español dentro de las sesiones llevadas a cabo en los dos colegios intervenidos, fue una estrategia que permitió que los educadores identificaran su importancia y las posibilidades dentro de sus lecciones. La primera aplicación didáctica refiere abrir una ventana para explicar cierta terminología. Para ilustrar lo mencionado anteriormente, el Artefacto 1 se presenta para soportar el hecho que el uso del translingüismo fue planeado por los profesores con un propósito específico.

Artefacto No. 1

	teacher's role:	Students' role:	timeline
main activities	*Teacher will be showing a presentation related to types of toxic waste, to explain what the concept is and some vocabulary meaning (in Spanish). *Teacher will guide explanation and interpretation of concepts and meanings throughout the presentation. *Teacher will also provide students with some material to work on the topic.	*Students will watch the presentation and a video related to improper way to dispose toxic waste by a fuel company. Through the video students will be informed of some diseases caused by this situation. *Students will reflect on the situation by giving response to some provoking questions. *Students will complete two activities to work on the topic's	*Showing students the presentation: (20/25 min) * Students doing the first activity (15 min) *Students doing activity #2 (rest of class)

Esta muestra refiere a una planeación de clase que el docente de ciencias naturales realizó sobre “Desechos materiales y tóxicos”. En el componente de actividades generales, el educador describía su rol en la sesión en el cual enmarca que iba a hacer una presentación acerca los tipos de desechos y en ella explicaría vocabulario relacionado. Sin embargo, hace la aclaración en paréntesis que esta será en español. Esto refiere no solamente al hecho de que estaba anticipando el uso de la L1, y que se promueve el uso, sino que el profesor asume que dicha inclusión le permitirá aproximar los elementos conceptuales. Asimismo, se interpreta que para el participante de la investigación, hay una relación interdependiente entre español, inglés y el contenido. Li y García (2014) dicen que en vez de tener instrucción monolingüe y de separar las lenguas en los programas bilingües, los profesores usan el translingüismo para permitir que los estudiantes construyan significado y aprendan. En la forma que el educador permite que el español haga parte de la clase de ciencias hace los estudiantes accedan a su conocimiento adquirido, no solo en el contenido y sino los recursos lingüísticos adquiridos. Esto lo avala Gumperz y Cook-Gumperz (2005) cuando dicen que las

instituciones educativas necesitan crear espacios interactivos donde los aprendices tengan acceso seguro a todas sus fuentes lingüísticas ya aprendidas, en vez de separar las lenguas. Esto mismo lo entendieron los docentes, ya que en las reflexiones lo expresaron, como lo indica la siguiente muestra:

Reflexión No. 1

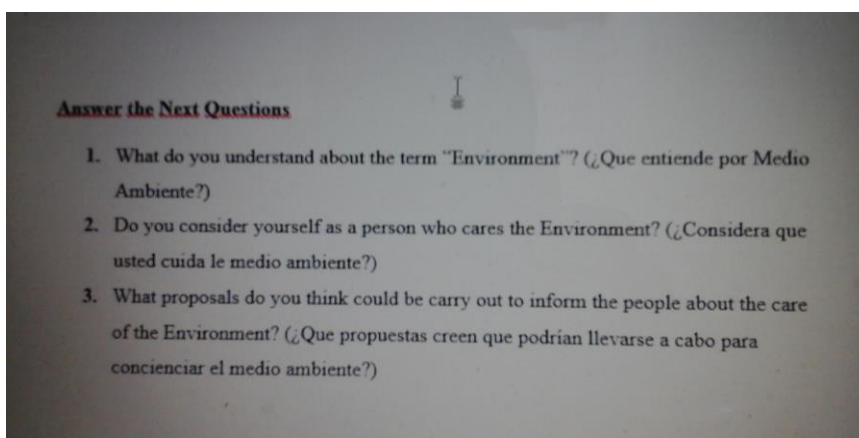
Es muy importante usar español pero en el momento indicado; es recomendado después de explicaciones del tema en inglés para usted verificar que ellos [estudiantes] sí entendieron el tema principal que usted está tratando de decir.

El participante del estudio enuncia en su diario de reflexión que el uso de la L1 adquiriría un rol dentro de la clase en el sentido que en el instante que él lo requería, lo aplicaba para confirmar, en este caso, que los aprendices habían entendido. Él verificaba la comprensión de lo explicado a través de la L1. Es decir que el profesor reconocía cómo el español, en el aula de contenido en inglés, tenía un papel que le permitía garantizar los objetivos de la sesión. Flores y Schissel (2014) manifiestan que el translingüismo se convierte en una estrategia pedagógica que permite a los educadores construir conexiones entre las lenguas. Además, García, Ibarra y Seltzer (2017) expanden el postulado al decir que esto hace que el translingüismo se convierta en un mecanismo de promoción del bilingüismo, en vez de tener un proceso de instrucción monolingüe. Es decir que el uso del translingüismo como una estrategia pedagógica en los salones de clase jugó un papel significativo en la implementación del modelo dinámico de educación bilingüe, en el sentido que el estudio mostró que el desarrollo bilingüe de las

implementaciones ha tenido influencia de múltiples formas en los docentes y los estudiantes.

Adicionalmente, en los artefactos de clase, se identificó que el profesor anticipaba el uso del español, en la medida que el estudiante estaba expuesto a las dos lenguas en el proceso de aprendizaje de forma sistemática, determinando intencionalmente dicha inclusión. En el siguiente artefacto, el profesor usa el translingüismo dentro de uno de sus materiales construidos:

Artefacto No. 2



El profesor entregó una guía que preguntaba acerca elementos relacionados con “el Medio ambiente”. En ella formulaba cuestionamientos sobre lo expuesto en la clase. Estos estaban presentados en inglés y con su traducción en paréntesis en español. Lagabaster y García (2014), muestran cómo la implementación del translingüismo a partir de la traducción, es una herramienta didáctica que ayuda a los estudiantes a entender los contenidos integrados con el inglés, y crear fundamentos metalingüísticos en las dos lenguas. Esto coincide con el modelo de este estudio en el sentido que la coexistencia del

español y el inglés genera una asociación de los dos sistemas lingüísticos y no una separación de los mismos dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Li y García (2014) establecen que el translingüismo es una herramienta para aprender lengua y contenido. Ellos enuncian unas metas que se pueden configurar en la clase bilingüe y a partir de ellas se pueden llevar a cabo unas estrategias posibles. En el artefacto 2 usa la traducción, la cual Li y García plantean como una de las herramientas para implementar translingüismo con el fin de adaptar los procesos de desarrollo de la L2, es decir que el caso del estudio, para aquellos que son monolingües y para los bilingües emergentes.

Del mismo modo, se identificó que el translingüismo le brindaba al modelo el soporte para apalancar el desarrollo de la segunda lengua y contenido. En el siguiente recuerdo estimulado después de la clase de matemáticas en inglés, esto como parte del ejercicio dialógico sostenido con el participante de investigación, se analiza desde la reflexión del docente los soportes pedagógicos que motivaron la toma de decisiones descritas:

Recuerdo estimulado No. 1

Entrevistador: ¿Entonces piensa usted que el papel de la lengua materna en estas clases es ayudar a reforzar?

Docente 2: Sí, es un hilo, yo pienso que la lengua materna es un hilo conductor en el desarrollo de la clase. Lo principal de la clase si tenía que dárselos en inglés pero también necesito apoyarme (en la lengua materna) porque era mucho vocabulario nuevo entonces por eso ya había pensado en reforzar con la lengua materna.

El participante establece dos elementos que son considerablemente importantes en el entendimiento del translingüismo dentro del estudio. Primero, la L1 actuó como eje en la implementación de la clase que el profesor acababa de llevar a cabo. Segundo, enmarca que el español fue el soporte para el inglés y el contenido, puesto que fue apoyo y refuerzo. Él dice que lo principal lo dio en inglés, pero usó la lengua materna ya que la sesión tenía mucho vocabulario para el desarrollo de la temática. García, Ibarra y Seltzer (2017) plantean que la pedagogía translingüe apalanca el desarrollo de bilingüe y maximiza el aprendizaje de contenido y segunda lengua. Como se configuró en la Figura No. 5, donde se describe el modelo bilingüe, el translingüismo proveyó los cimientos para el desarrollo del inglés y del contenido en la medida que permitía a los docentes y estudiantes recurrir a la lengua materna para potenciar los desarrollos en estos dos elementos. En el siguiente extracto de una clase de matemáticas en inglés se manifiesta el hecho de que el español apoyaba la comprensión de la integración de lengua y contenido:

Extracto de clase No.1

En el tablero está escrito el vocabulario de la clase de algebra, y el texto: “The polynomials are two perfect squares separated by a negative sign. For answering this exercise, the first and second terms should have square root”. (*Los polinomios son dos cuadrados perfectos separados por un signo negativo. Para responder este ejercicio, el primer y segundo término deben tener raíz cuadrada*)

(Profesor empieza a leer)

1. D: The polynomials are two perfect squares separated by a negative sign. (Cambia a español) Ojo muchachos, recuerden que éste debe tener siempre dos términos perfectos. Y una raíz cuadrada exacta.

#Escribe en el tablero: $a^2 - b^2$ #

2. D: the square root of a is?
3. Ess: 2 (dice oralmente)
#Señala de nuevo el tablero "a" #
4. D: the square of a
5. Ess: a (dicen oralmente)

En la situación de clase, el profesor estaba explicando una fórmula en inglés y dentro del proceso de realización de la clase cambió a español para llamar la atención de los estudiantes y expandir lo dado en inglés. El profesor resalta primero diciendo "ojo muchachos", lo cual denota un énfasis que el docente quiere que los estudiantes noten, y seguidamente usa el verbo "recuerden" en el cual resalta un elemento que los estudiantes debían tener en cuenta dentro de la temática, acompañado de la explicación respectiva con los dos componentes que lleva el polinomio. Es decir que el profesor estratégicamente está llamando a colación un elemento ya explicado para que los estudiantes tengan en cuenta. Asimismo, al adquirir un uso diferente el inglés, ya que está integrado con el contenido, esto como parte del modelo bilingüe, puesto que el desarrollo metalingüístico es más complejo, para lo cual refiere a la competencia en español como soporte del proceso del inglés, representado en el extracto en el momento que dice: "recuerden que éste debe tener siempre dos términos perfectos. Y una raíz cuadrada exacta".

Esto se alinea con García, Ibarra y Seltzer (2017) quienes establecen que los propósitos del translingüismo pueden verse desde, primero, apoyar a los estudiantes para comprender contenidos y textos complejos. Los hallazgos del presente estudio parecieran

confirmar este principio, pues ciertamente el concepto de polinomio, manifiesta rasgos de complejidad conceptual y La L1, pareciera acomodarse didácticamente como soporte para lograr la comprensión. Segundo, proveer oportunidades a los estudiantes de desarrollar prácticas lingüísticas para contextos académicos, representados en la muestra desde la asignatura de matemáticas de noveno de bachillerato, es decir que el translingüismo funciona como fundamento que permite el desarrollo de contenidos en inglés; y tercero, crear espacios para el bilingüismo de los estudiantes y formas de conocerlo, el cual se reconoce en el hecho de que los estudiantes que hacen parte de la clase de matemáticas son bilingües emergentes, es decir que están en las primeras etapas del desarrollo bilingüe.

Por otro lado, el translingüismo surge en la medida que el educador comparte el mismo idioma con los alumnos, puesto que como Gunko (2015) argumenta, conocer las diferencias y similitudes de la L1 y la L2 ayuda como soporte para resolver muchos problemas en el aula. Adicionalmente, la autora afirma que incluir la L1 genera un *input* de calidad, ofrece unas soluciones rápidas y eficaces a los aspectos más problemáticos y, en consecuencia, ayuda a reducir la ansiedad de los aprendices. En el siguiente recuerdo estimulado se dialoga entorno a la decisión de usar el español.

Recuerdo estimulado No. 2

Investigador: Entonces ¿el rol del español en el aula para usted cuál es?

Docente 3: Yo diría que es como un apoyo, puede ser... o como una forma de uno haber... si es una herramienta más como que se usa en la clase, normalmente uno intenta hacerlo entre lo que más se pueda no usarlo ¿cierto? Pero si se hace necesario obviamente uno lo usa para explicarles cosas o así se apoya en él.

Investigador: Y eso de no usarlo ¿Por qué?

Docente 3: El no usarlo como para tratar de que ellos no lo sientan pero que uno los esté llevando como de que se vean en la necesidad de usarse... de usar y poner en práctica el vocabulario aprendido, porque por ejemplo si yo les muestro una imagen y entonces ellos me la dicen en español pero ellos la saben en inglés entonces hay que llevarlos a que la digan en inglés si ya lo saben ¿cierto? Así sepan que está en español pero que aprendan a diferenciar eso entonces por ejemplo ya cuando uno está en alguna clase que uno si tiene unas imágenes pegadas y uno las señala ellos ya pueden... es más ellos mismos las mezclan a veces dicen unas en español otras en inglés o por ejemplo cuando tú les pides que hagan un listado de animales por ejemplo que empiecen con cierta letra a veces también inician con inglés entonces ya ellos lo van aplicando más.

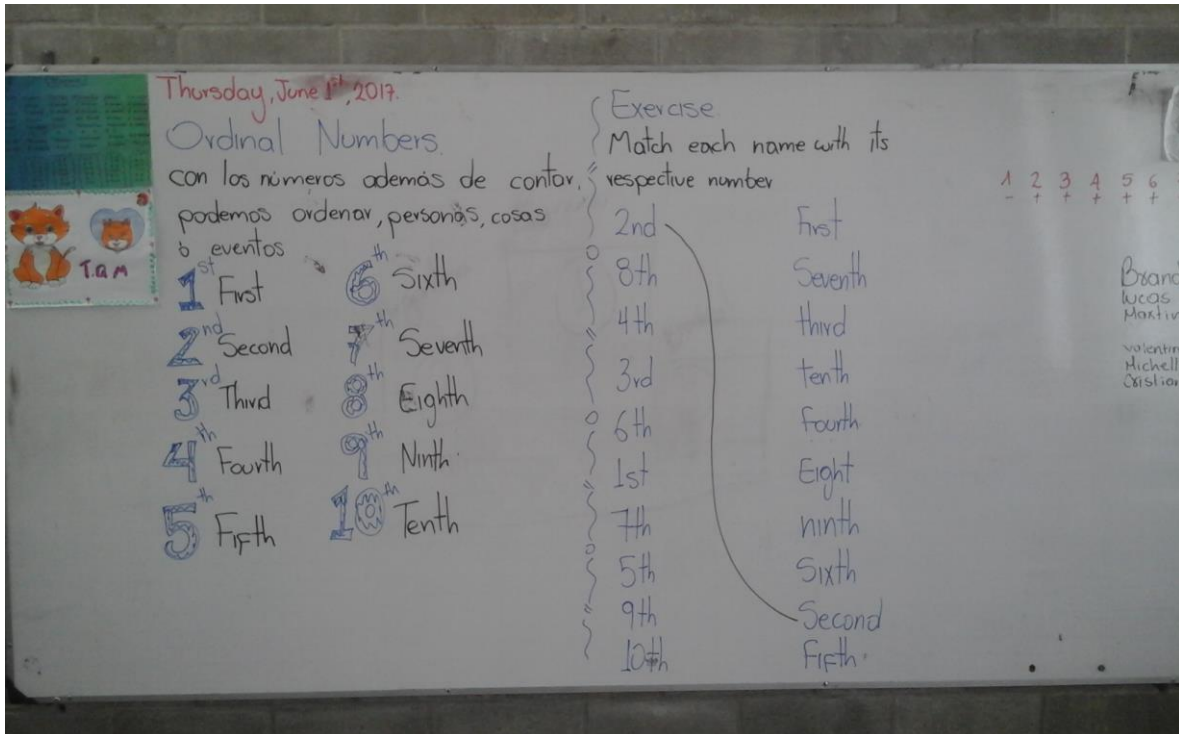
En primera instancia, se reconoce como un soporte, o herramienta, como él lo dice. Adicionalmente, no es usar la L1 todo el tiempo, si no que ésta se vuelve un recurso optativo en momentos específicos. El profesor concibe que debiera evitar el uso, es decir promover en gran medida más el inglés en el aula. Se asume que el ideal para el docente es la segunda lengua sobre la primera. Sin embargo, él propone que el español puede ser una herramienta didáctica para el desarrollo de la clase. Es decir que el participante describe que el uso de las lenguas no es aleatorio, y aun cuando los estudiantes alternan, “es más ellos mismos las mezclan a veces dicen unas en español otras en inglés...”, el profesor puede hacer conexiones a través de conocimientos previos que le permitió usar lo que los estudiantes sabían en ambas lenguas, es decir no era solo del conocimiento del español al inglés, sino desde el inglés también, “también inician con inglés entonces ya ellos lo van aplicando más”.

Se identifica cómo la lengua materna adquirió un papel en la sesión del profesor que le permitió desarrollar conceptos propios de la clase. Hornberger y Link (2012) manifiestan que los estudios enfocados en alternancia de código buscaban analizar la interferencia, la transferencia y los préstamos entre lenguas. Sin embargo García (2009) aclara lo que el profesor establece cuando dice cómo las lenguas se mezclan, explicando que el translingüismo “cambia el lente de la influencia croslingüística” puesto que los escenarios bilingües “entremezclan características lingüísticas que han sido administrativamente asignadas a una lengua en particular” (51). Esto significa que los docentes dentro del espacio bilingüe adquieren conciencia de los recursos que los estudiantes pueden traer al aula de clase y ayudarlos a identificar estas herramientas para tener experiencias educativas exitosas. Por esto, la muestra menciona cómo el profesor era consciente de que usar español en el aula no era un fenómeno aleatorio, sino una estrategia para fomentar los procesos de aprendizaje en momentos específicos de la lección.

Esto coincide con los resultados de Mcmillan y Rivers (2011) quienes percibieron esta mirada pedagógica del translingüismo desde sus clases, adicionalmente, se resalta cómo estos autores también lo hacen que el uso de la lengua nativa de los aprendices en momentos de la clase resulta útil e importante para los estudiantes.

Por otro lado, cuando los docentes participantes sentían que los estudiantes necesitaron reforzar el conocimiento, enlazar los temas estudiados con el bagaje de información y para estar seguro que los aprendices entendieran las actividades propuestas. En el siguiente artefacto se ejemplifica lo planteado:

Artefacto No. 3



La muestra indaga sobre el momento del uso del español, sobre su rol y su preparación ya que se establece de antemano en la formulación de la explicación que se va a presentar el concepto en español. Esto se ve en el hecho que se presenta el concepto de "ordinal numbers" en inglés y la explicación en L1. Seguidamente, el profesor sigue con el desarrollo de la temática en inglés, por esto se identifica que hay una transición en los momentos de uso de la lengua. Se podría entender que el docente reconoce que al recurrir al español los estudiantes iban a entender, es decir que era el recurso al que debía invocar para garantizar su ejercicio docente. A la par, asegurar la comprensión supone que la labor pedagógica y didáctica de la L2 no es solamente de orden informativo sino de

comprensión y fortaleza. Pues evidentemente cuando un hablante se percató que no hay proceso de interlocución, recurre a algunas estrategias que posibiliten el acto comunicativo.

Esto es similar a lo que Nambisan (2014) encontró en su investigación en la que el translingüismo permitió a los participantes evaluar si los estudiantes entendían los conceptos y el material cubierto en clase, incluso si ellos no tenían conocimiento lingüístico para expresarse en inglés. Desde la muestra, se puede inferir que esta profesora se enfocó, al translenguar, en aclarar, o como ella lo expresa: “centrarlos”, se podría interpretar indagar sobre lo que los estudiantes habían entendido, esto podría ser que algunos estudiantes tuvieran problemas con algunos ejercicios.

Esto nos lleva también a entender que el concepto de bilingüismo estático, regular que habíamos entendido durante varias décadas se ha ido modificando, en el sentido que como García (2009) dice el bilingüismo no es “como una bicicleta con dos ruedas balanceadas” es más bien como “una cuatrimoto todoterreno que tiene ruedas que se extienden y contraen, se flexionan y se estiran, haciendo posible transitar por terrenos difíciles que hacen moverse de forma dispareja e irregular pero sostenida y efectiva” (45). Así el translingüismo sirve como mecanismo que permite adaptar a los diferentes momentos bilingües, a las distintas formas de encontrarlo y a los múltiples ambientes que se pueden generar desde estos escenarios. Otra muestra desde el diario de reflexión soporta esta idea así:

Diario de Reflexión No. 2

Docente 5, entrada 10, abril de 2015

Al principio sí fue un desafío porque cuando uno aprende inglés realmente uno no puede mezclar el español, no se puede pensar en español y tratar de hablar en inglés porque se forma una confusión. Entonces al principio fue un desafío, era un poco escéptico de que pudieran utilizar ambas lenguas dentro de la clase, pero fue muy interesante ver que los estudiantes comprendían el concepto en las dos lenguas.

El participante de la investigación asume como un desafío el hecho de incluir las dos lenguas dentro del escenario de clase, puesto que considera que esto hubiera podido causar confusión en los aprendices. El docente afirma desde su aprendizaje no se deben mezclar las lenguas, es decir incluir la L1 no es permitido. Lo cual, lo llevo a ser escéptico ante el translingüismo y su uso dentro sus sesiones. Sin embargo, él reconoce cómo su parecer fue influenciado con el hecho de que los estudiantes entendieran en las dos lenguas los contenidos dados. Lewis et al (2012) caracterizaron el translingüismo, enmarcando que cuando se asociaba la alternancia de código se establecía la separación de las dos lenguas en contacto (ideología monoglósica, es decir que el enfoque final es una sola lengua desarrollada); mientras que el translingüismo acepta la flexibilidad del aprendizaje a través de dos o más lenguas (ideología heteroglósica). En ese sentido, García (2007, 2009) reconoce la fluidez de los recursos lingüísticos que hacen que los usuarios recurran de múltiples formas a las lenguas en contacto para poder establecer prácticas

discursivas, las cuales no fueron muestreadas desde el corpus del proyecto, pero lo establecido por los docentes podría dar cuenta de esto.

Este participante es consciente de que incluir las dos lenguas en el aula ayuda a que los aprendices estén entendiendo los tópicos estudiados. García (2012) dice que cuando los estudiantes no entienden la lengua objetivo no hay posibilidad para que el aprendizaje tome lugar. El aprendizaje no se supedita a la segunda lengua, sino que tiene que ver con el contenido como tal. En la siguiente interacción de clase, el docente establece una pregunta para la cual los estudiantes responden correctamente en español.

Extracto de clase No.2

El docente (D) desarrolla una clase de matemáticas con el grado sexto (6º). Durante la implementación son evidentes los usos de translingüismo entre el inglés y el español. Los estudiantes (Es) responden a las preguntas. El estudiante 1 (Es1) responde en forma individual.

1. D: the square root of "a" is? (*¿la raíz cuadrada de a es?*)
2. Es: (responde en español) dos
#Señala de nuevo el tablero "a"#
4. D: the square of "a" (*el cuadrado de a*)
5. Es: a
6. D: the square root of "b" is? (*¿la raíz cuadrada de b es?*)
7. Es : b
8. D: Muy bien, the reason is... (*la razón es...*)
#Empieza a escribir en el tablero #
9. D: a
#señala el vocabulario escrito en el tablero (+=plus)#
10. Es: más
11. D: plus (*más*)
12. Es: a plus b (pause) a minus b

En el comienzo del extracto, el docente comienza formulando una pregunta (turno 1) en la que se puede ver la intención pedagógica y el papel de la lengua 2 en los procesos de aprendizaje. Definitivamente, la L2 plantea claramente que el propósito de la pregunta está íntimamente manifiesto con ligar los aprendizajes con el contenido. En el turno 2, el estudiante “Es 1” responde interactivamente a la respuesta del profesor y aunque lo hace en Español lo importante es que además de entender la pregunta, la respuesta se suscita de inmediato, lo cual podría suponer los complejos procesos cognitivos que se promueven cuando la L2 se usa con propósitos de contenido. Se resalta que la relación entre L1 y L2 genera interactividad eficiente entre estudiante-profesor, por eso la respuesta interactiva de Es1 suple las necesidades conversacionales y mantiene el flujo pedagógico de la misma, por eso el profesor encuentra que la respuesta es acertada y por esa razón continua con la clase. Ciertamente el profesor no solamente está promoviendo la interacción, sino que además tiene una intención pedagógica clara, propiciar espacios para el uso de la L1 y L2 con propósitos de conocimiento (Lengua y contenido), no le encuentra inconveniente con que el estudiante responda en español, ya que no detiene la clase, sino que sigue y formula otras preguntas.

En este sentido, García, Ibarra y Seltzer (2017) manifiestan que “EL bilingüismo es la norma en el aula translingüe” (p. 2), dado por el hecho que el translingüismo da a los docentes la posibilidad de maximizar las prácticas lingüísticas de estudiantes bilingües para cumplir con elementos de contenido y desarrollo de las lenguas. Es por esto que Flores y Schissel (2014) enmarcan que el translingüismo es una pedagogía bilingüe donde los profesores construyen enlaces entre las prácticas lingüísticas bilingües y las prácticas

deseadas en escenario de clase. Adicionalmente, Baker (2006) menciona que el translingüismo como una herramienta pedagógica promueve un mejor entendimiento de las asignaturas de contenido, es decir que el proceso de aprendizaje del contenido y la lengua al mismo tiempo es potencializado por el translingüismo ya que este contribuye a hacer el proceso más accesible y comprensible para los estudiantes.

En el siguiente artefacto, el docente programa en su planeador semanal las temáticas a tratar en ciencias naturales de segundo de primaria. El participante de la investigación se diseñó la sesión usando el modelo el cual incluía translingüismo y AICLE. Es pertinente resaltar cómo el participante anticipaba el uso de la lengua materna y la segunda lengua para el desarrollo de contenidos.

Artefacto No. 4

Language					
Receptive task: T will tell a story about how a seed grows up and become a plant, he also will draw on the board the life cycle of a plant by making a sequence.					
Productive task: Students will use the prepositions "After" and "Before" to show understanding of the stages' sequence in the life cycle plants. Students also have					
Cognitive task/language function					
Remembering	Understanding	Applying	Analyzing	Evaluating	Creating
List some of the aspects in Spanish that plants need to grow up.	Interpret the main idea of a story.	Apply	Analyze, deconstruct	Critique	Create a drawing to represent a plant and the aspects that help it grow.
Recall/Retell	Infer the process of a plant to grow up from a story.	Experiment	Identify cause & effect	Evaluate/Judge	Plan
Sequence	Predict	Calculate	Compare & contrast	Hypothesize, formulate questions	Construct
Describe	Summarize	Classify the stages of the cycle of a plant by a sequence of order.	Identify main idea & supporting idea	Take & support a position	Produce

La muestra del artefacto da cuenta de la planeación del docente de ciencias, quien planteaba su sesión integrando lengua, contenido y translingüismo. Se identifica en las “Productos cognitivos” que en la habilidad de “recordar”²⁴ el docente había planeado que los estudiantes enlistaran en español algunos aspectos que las plantas requerían para crecer. Es decir que el profesor anticipaba la función específica que el español tendría en la implementación, el cual permite comprender que se refiere al hecho de que los estudiantes sean capaces mostrar su comprensión sobre la temática de las plantas. Esto lo concibe Baker (2006) como uno de los potenciales del translingüismo ya que este permitió promover el entendimiento más completo y profundo del contenido por parte de los estudiantes al estar expuestos a los conceptos en las dos lenguas. Adicionalmente, Li y García (2014) plantean que cuando incluye el translingüismo, los estudiantes tienen posibilidad de construir significado de los contenidos enseñados en la L2. Esto se configura como pedagogía translingüe que establece cómo el uso del translingüismo potencia el aprendizaje de contenidos y de la segunda lengua.

Adicionalmente, desde la ideología heteroglósica del modelo bilingüe dinámico, de García (2009), se entiende que esta educación permite tener diferentes orientaciones con encuentros lingüísticos simultáneos que permite que los estudiantes puedan tener aprendizajes de lengua al mismo tiempo. Esto convirtió al translingüismo en un mecanismo que proveía recursos a los estudiantes para maximizar la comprensión y el logro de las metas de aprendizaje. En la siguiente entrada de un diario de reflexión, el profesor manifestó el rol dado a las dos lenguas (inglés español)

²⁴ Traducción del autor

Diario de Reflexión No. 3

Docente 3, entrada 4, mayo de 2015

...la clase en si se desarrolla aplicando las dos lenguas, el español y el inglés, ehh... en algunos casos, algunas instrucciones y algunos comandos se trabajaron en inglés pero también se utilizaba el español para que los niños pudieran entender en algunos casos algunos conceptos, el desarrollo de la actividad...

El profesor expresó que las dos lenguas se usaban, para dar instrucciones, el inglés para dar comandos, y el español para hacer entender algunos conceptos. De este modo, las dos lenguas fueron usadas de forma integrada, funcional y dinámica para mediar con el entendimiento y el aprendizaje de los contenidos (Lewis et al. 2012). Así que la relación entre el translingüismo y la heteroglosia hizo que las prácticas lingüísticas, que en el salón de clase dieran *voz*²⁵ a los estudiantes, esto se manifiesta en el hecho de que los alumnos pudieran participar mayormente a partir de la inclusión de las dos lenguas en el aula, esto representado en el sentido que los docentes buscaron estratégicamente activar todo el rango del repertorio lingüístico, todo basado en lo propuesto por Blackledge & Creese (2010) quienes dicen que esto se puede presentar como “pedagogías bilingües flexibles donde los aprendices tienen la posibilidad de acceder a contenido académico con los recursos semióticos que traían, mientras adquieren otros” (p.103).

El uso de las dos lenguas, a partir del translingüismo, permitió que el profesor estableciera diferentes formas de hacer uso de los recursos lingüísticos, del conocimiento, y del bagaje de los estudiantes para el enriquecimiento de sus repertorios. Esto también

²⁵ cursiva del autor

se asocia a la teoría del repertorio lingüístico donde se percibe que las practicas bilingües no son arbitrarias, ni un uso indeterminado de las lenguas, sino que es la relación que se establece entre cada una de las lenguas para el desarrollo cognitivo del aprendiz. En el siguiente extracto la participante de la investigación confirma esta apreciación al estar explicando un contenido, y al formular una pregunta los estudiantes la comprenden pero responden en español.

Extracto de clase No.3

La docente (D) está presentando en la clase de Ciencias Naturales el tema de los ecosistemas. La profesora tiene pegado en el tablero imágenes de los tipos y comienza a explicarlo uno por uno. Cuando los va enumerar de nuevo hace una pregunta

1. D: the ecosystems are... savanna, deserts, forest, grassland, deciduous forest, tundra. Tundra is not in Colombia, why? (*Los ecosistemas son... sabana, desierto, jungla, pradera, caducifolio, tundra. Tundra no está en Colombia, ¿por qué?*)
2. Es1: el clima
3. Es2: por el clima
4. Es1: tiene que ser clima frio
5. D: excellent. También, different weathers

La docente formula la pregunta sobre por qué la tundra no está en Colombia, y el Es1 responde “el clima”, el Es2 lo confirma diciendo: “por el clima”, y de nuevo Es1 afirma que “tiene que ser clima frío”. Es decir que los estudiantes mostraron entendimiento sobre el contenido de los ecosistemas estableciendo relaciones sobre el hecho de que el clima no permite este ecosistema. Por eso, la profesora brinda la afirmación: “excellent” e incluyendo el adverbio “también” dentro de la estructura, lo cual manifiesta que adicional a lo que ellos postulan, existen diferente climas que determinan los ecosistemas. La

profesora valida la respuesta en la medida que reconoce que el repertorio que los estudiantes poseen les permite llegar a la respuesta. Busch (2012) enmarca que el repertorio lingüístico no se localiza en procesos cognitivos, en una ubicación geográfica estable, ni fija, y menos en momentos del tiempo. El repertorio se ubica en un rango amplio de voces, discursos y códigos dentro del mismo individuo que le permiten recurrir a ellos cuando lo requiera. Esto se asocia al desarrollo pretendido por los docentes quienes incluían el español en sus prácticas integradas de lengua y contenido en inglés para hacer uso de todos los elementos que los estudiantes ya poseían y podían aplicar a las clases que estaban recibiendo.

Dentro del mismo aspecto, se encuentra el hecho del uso del aprendizaje adquirido, es decir lo que los estudiantes ya habían aprendido en español como fundamento que soporta el proceso en segunda lengua, es decir desarrollos que ya había sido establecido en esta lengua, el cual se retoma desde la inclusión del español dentro del modelo bilingüe. Es decir que como Cummins (2002) establece se puede construir una zona interdependiente donde el estudiante hace conexiones de los códigos que posea y del conocimiento que tenga de las mismas. En el caso del estudio, los docentes buscaban estratégicamente hacer uso del aprendizaje que los estudiantes tenían en español para potenciar el aprendizaje del inglés y del contenido en esta lengua. Así, los docentes identificaron que en momentos específicos referir a los temas tratados en español, les permitía a los estudiantes, conectar y entender lo desarrollado en inglés, como lo confirma el siguiente extracto de un recuerdo estimulado con un profesor participante, al cual se le pregunta sobre el objetivo en la clase cuando usó el español:

Recuerdo estimulado No. 4

Entrevistador: Profesora, en este momento de la clase ¿qué propósito tenía usted, cuál era el objetivo?

Docente 3: Bueno, el objetivo de esta clase era enseñarle a los niños los diferentes nombre de las frutas más comunes para ellos, las que a diario ellos pueden ver y conocemos acá. Entonces el propósito era enseñarles eso pero también algo muy importante era hacer un reciclaje de lo que habíamos hecho en clases anteriores, [...] entonces trato de que siempre hagamos un reciclaje.

El docente establece que el tema tratado en la clase ya había sido desarrollado en anteriores sesiones y buscaba “reciclar” con el fin de volver a usar la información ya adquirida para el desarrollo de la segunda lengua. En este sentido, la implementación de un marco teórico de educación bilingüe (español-inglés), que considere las dos lenguas, fue más apropiado, ya que se consideró que el conocimiento que los estudiantes ya tenían del español fundamentó el desarrollo de la lengua inglesa. Además, los desarrollos que se tenían en español se buscaban replicar en el inglés, desde lo que los estudiantes habían estado expuestos en asignaturas de contenido. Esto buscó desafiar la concepción monolingüe de la enseñanza del inglés en las instituciones, donde se percibía el proceso de desarrollo en lengua inglesa como un elemento aislado dentro de la formación de los aprendices.

Es así que el translingüismo se convierte en una estrategia de aprendizaje y de enseñanza que permite y hace uso de prácticas heteroglósicas para motivar la participación de los estudiantes y para proveer a los docentes y estudiantes de recursos para desarrollar mayor conciencia metalingüística (Blackledge & Creese, 2010). Los

autores lo denominan pedagogía bilingüe flexible puesto que ofrece a los profesores y aprendices a acceder a contenido académico a través de los recursos lingüísticos y repertorios comunicativos que ellos traen al aula mientras adquieren otros simultáneamente.

Adicionalmente, en los resultados del estudio de Mcmillan y Rivers (2011), se encuentra otro elemento al entender que el translingüismo fue importante para construir conexiones con el conocimiento previo y para aclarar actividades. Esto representa que en las dos instituciones, los profesores manifestaron que como estrategia incluida en la clase de contenido en inglés, el translingüismo permitió hacer conexiones con conocimientos adquiridos en español, es decir que al establecer momentos de uso del español, los profesores vieron cómo los estudiantes se les facilitaba el desarrollo del contenido en inglés. Esto confirmado por el siguiente extracto de un recuerdo estimulado después de haber implementado en la clase la integración de lengua y contenido, translingüismo, donde el profesor muestra su análisis frente a este hecho:

Recuerdo estimulado No. 5

Investigador: ¿Qué aspectos positivos pudieron observar en los estudiantes a la hora de implementar el modelo bilingüe?

Docente 5: A veces los estudiantes eh... tuvieron una buena recepción a partir de lo que se hace ¿cierto? Eh... la gran ventaja pues es que los temas que se tratan de abordar con ellos pues ya se han abordado en español entonces la idea es que ellos ya tengan unos conocimientos previos de las temáticas que se han transversalizado al inglés para que ellos no les cueste mucha dificultad.

Se puede determinar que no existía separación entre el translingüismo y la integración de lengua inglesa con los contenidos, el uso del español se determinaba por la relación entre lenguas. Adicionalmente, se refleja en el aporte que este prestaba a la integración de lengua y contenido, puesto que cuando al docente se le preguntó sobre los aspectos positivos que pudo reconocer dentro de sus procesos de implementación de los contenidos en inglés, el participante resaltó que los estudiantes fueron receptivos desde lo que él hacía, y adiona que cómo los temas fueron tratados en español era una ventaja ya que esto les facilitaba el proceso de enseñanza. Hornberger y Link (2012) soportan la posición del participante puesto que ellos establecen que los educadores deben reconocer, valorar y construir a partir de los múltiples repertorios de los estudiantes. Adicionalmente, como Helot (2014) propone, el docente debe ser consciente desde el translingüismo de entender estas experiencias bilingües, donde las dos lenguas en contacto adquieren valor. Esto ocurre porque las políticas lingüísticas frente al uso bilingüe de las lenguas son restrictivos, porque limitan la interacción con las dos lenguas en los contextos, puesto que se propende por la ideología monoglósica donde el fin es una sola lengua.

Es así que los docentes fueron conscientes del uso estratégico del español y ellos mismos le estipularon un rol dentro de sus clases para lograr los objetivos de las mismas. El Proyecto Change configuró metodológicamente la relación entre el contenido y el inglés a través del español puesto que se requería extraer los recursos adquiridos para usarlos en la adquisición del inglés. Esto establece la categoría en el sentido de darle un valor

didáctico al translingüismo en el sentido que las clases adquirieron una forma diferente de realización al incluir las dos lenguas para el logro de los objetivos planteados, no solo en términos de lengua, sino en términos del desarrollo de los contenidos.

Con base en todo lo anterior, se plantea una posibilidad de enseñanza del inglés diferente, en donde se considera un proceso bilingüe, que coexiste a través de una integración trípica donde el inglés, y el contenido dependen del español, para su desarrollo. Es por esto que se puede considerar el hecho de que la relación de estos tres elementos da una mirada alterna a la establecida en la educación pública colombiana, en la cual se presente la posibilidad de un modelo bilingüe, el cual integre la L1, la L2, y los contenidos de asignaturas de su currículo.

Por otro lado, se observó a través del corpus una concepción unificada acerca del uso de translingüismo como una estrategia desde el conocimiento previo de la lengua materna para facilitar la comprensión y la apropiación del contenido y del inglés los cuales pudieron ser complejos para los estudiantes. Los fragmentos resaltan sobre enfoque que los docentes participantes le dieron al translingüismo al momento de implementarlo en sus sesiones, puesto que ellos identificaron que al administrar en diferentes instantes de las sesiones las dos lenguas, los estudiantes sintieron más confianza para su participación en la clase y además les ayudó a confirmar su comprensión como herramienta de refuerzo de las temáticas de contenidos vistas en inglés. La siguiente muestra provee una evidencia de lo antes mencionado:

Recuerdo estimulado No. 6

Entrevistador: ¿En qué pensaba en el momento de preguntar el contenido en español?

Docente 2: ¿Qué pensaba? Que ellos no estaban comprendiendo el proceso no tanto en inglés sino como en español de los que estaban hablando, entonces era para conceptualizarse.

En el anterior ejemplo, se establece que el profesor sabía que los aprendices no estaban entendiendo porque el concepto era difícil, no solamente en inglés, sino en español también, entonces cambió al español para conceptualizar y garantizar que comprendieran el tema. Así que los profesores participantes de las dos instituciones identificaron como el translingüismo les permitió que las implementaciones de los contenidos en inglés no fueran afectadas por la complejidad de los conceptos en la segunda lengua, si no que la inclusión del español, ayudó a que las clases tuvieran resultados favorables en términos de los resultados de las sesiones. Esto dado por el reciclaje de conocimiento, es decir que desde el símil que da la palabra, el profesor estratégicamente “reusaba”²⁶ lo que el estudiante había adquirido en español para el desarrollo del concepto en inglés y para el aprendizaje del inglés en sí mismo. De este modo, se determina que las prácticas bilingües heteroglósicas dadas por el translingüismo fueron más que la simple alternancia aleatoria de lenguas donde por diferentes razones se mezclan los códigos, ya que el translingüismo hizo uso de las dos lenguas en el contexto

²⁶ Énfasis del autor

de forma sistemática, estratégica, y con fines precisos (Helot, 2014). Es decir que se plantea de una forma diferente el rol de la lengua materna de los aprendices, en donde adquiere un papel más protagónico en el proceso de desarrollo de la segunda en el sentido que permite crear una plataforma de aprendizaje para el estudiante que le permite hacer uso de lo que ya ha aprendido. Adicionalmente, se considera que la inclusión de la primera lengua no se hace por ausencia de competencia en la L2, sino como estrategia intencional que permite tanto al docente como al estudiante establecer prácticas que son comunes en comunidades bilingües para afianzar los contenidos temáticos.

En el mismo sentido, los docentes recurrieron al uso del español porque ellos ya tenían planeados momentos de uso, con estrategias precisas ya que en ciertos momentos no era solamente que no entendieran en inglés, si no que el concepto en sí mismo ya era complejo de hacer entender. Esto lo confirma el estudio de Nambisan (2014) quien plantea que “es beneficioso usar la lengua materna de los estudiantes cuando se esté dando acceso al contenido a través de la exploración de su bagaje de conocimiento” (p. 62). Estos es que el conocimiento previo es estratégicamente reciclado para facilitar el aprendizaje del inglés, es decir que desde el conocimiento en español se busca garantizar la comprensión y desarrollo en la lengua objetivo, inglés. Esto se basa en la teoría de Cummins (2000), en la que él plantea que en el proceso de desarrollo de una lengua, el aprendiz adquiere una serie de habilidades y de conocimiento metalingüístico que puede ser replicado en la segunda lengua, es decir que la L1 no se aísla de la L2, sino que por el contrario los aprendices tienen la posibilidad de replicar lo aprendido en una a la otra.

Del mismo modo, en el siguiente extracto, el profesor recurre al translingüismo para apalancar el desarrollo del contenido en la medida le permite hacer un énfasis para que sus estudiantes identifiquen, como se ve en el siguiente extracto:

Extracto de clase No.8

El docente está explicando los términos de factorización. El tablero tiene vocabulario que usa en la sesión y está interactuando con los estudiantes acerca del término 3.

1. Es 2: Three terms. (*tres términos*)
#El profesor escribe "2"#
2. D: (dice oralmente) the first. (*El primero*)
3. Es 3: term
4. D: the first term? (*El primer término?*)
5. Es 4: have
6. Es 1: cuadrado
#El profesor escribe letras#
7. Ess: words (*Palabras*)
8. D: the first term word squares (*el primer término cuadrado*)
#señalando el vocabulario que está escrito en el tablero#
9. D: Muchachos, entonces habíamos dicho que el segundo término debía ser, la letra del segundo término debía ser la raíz cuadrada del primer término.

En el proceso de uso del español, el docente cambia al español en el turno 8 de manera fluida, expadiendo la explicación de lo dicho en inglés, con lo cual la L1 adquirió un rol de soporte al proceso de desarrollo de las clases de contenido en inglés. El docente llama la atención de los estudiantes diciendo: "muchachos, entonces habíamos dicho..." esta expresión introduce el hecho de que el concepto ya había sido estudiado. Este énfasis tiene que ver también con que no se considera una formación en lengua extranjera simplemente, sino educación bilingüe; a diferencia del tipo anterior, no es solamente que el aula se convierte en un espacio de desarrollo de la L2, sino que se construyen aulas translingües donde el docente no se ve como la "autoridad lingüística", más bien como

otro aprendizaje de lengua (García y Li, 2014, p. 75). Además, Qian et al. (2009) encontraron que uno de los beneficios establecidos por el uso de la lengua materna en momentos específicos de la clase, es que permite proveer aclaraciones e incrementar la comprensión de los temas o el material usado en clase.

Adicionalmente, se caracteriza que los estudiantes reaccionaron frente al uso del translingüismo, no porque ellos la conocieran, simplemente porque tuvieron actitudes que los docentes pudieron reconocer como favorables. En el recuerdo estimulado dijo un participante del estudio:

Recuerdo estimulado No. 7

Entrevistador: Profe y ¿cuál fue la actitud de los estudiantes al momento de estar recibiendo las clases con esta metodología?

Docente 2: Yo creo que la reacción de los estudiantes fue muy normal, no sintieron ningún obstáculo, ninguna limitación, ni tuvieron resistencia a lo que es la metodología CLIL, eso sí haciendo mucho énfasis en enseñarles primero el vocabulario nuevo, en tener en cuenta temas que ya hayan enseñado otros profesores en la asignatura es decir reforzar temas por ejemplo que ya habían visto en primer periodo en biología en español se pueden retomar en biología en inglés, más o menos eso.

Este participante enmarca que los estudiantes reaccionaron de forma positiva frente al hecho de desarrollar los contenidos en inglés, él dice que los estudiantes no tuvieron limitantes, ni afectaciones con esta relación. Además, como lo dice: “no tuvieron resistencia” se puede interpretar que en otros momentos los docentes han vivido estas reacciones por parte de los estudiantes, lo cual los lleva a reconocer cuándo no están

teniendo actitudes negativas. Además el participante dice que los profesores usaron el conocimiento que ya los estudiantes habían visto en L1 para poder retomarlo en L2, esto les permitió reforzar lo visto en estas clases. Esto en concordancia con lo establecido por Creese (2009), quien dice que por el uso del translingüismo los estudiantes se motivan más en las clases de contenido en segunda lengua, cuando la lengua objetivo no es la materna de ellos ya que siente que son parte activa de la clase y no son pasivos ante ella.

En el siguiente Artefacto, la docente relaciona el uso del translingüismo con el contenido específico que está llevando a cabo en la sesión de matemáticas en inglés:

Artefacto No. 5

In the following exercise you have to complete the sentences according with the information provided by the number line.

Example:
 $8 > 3$ because 8 is on the right of 3.

Note: Remember the symbols " $>$ Greatest than (Mayor que)" and " $<$ Less than (Menor que)"

A. $7 < 12$, because
B. -10 ___ 8 , because
C. -4 ___ 0 , ___
D. -6 ___ 5 , because
E. 0 ___ -14 , because

The image shows a number line from -10 to 9. The number -16 is written to the left of the line. The number line has tick marks for every integer from -10 to 9. The text is handwritten in blue ink on a white background.

La participante hace una relación entre el contenido y lengua al presentarlo en inglés, y emplea el translingüismo para aclarar unos términos que requieren enfatizar dentro de la clase: "mayor que-menor que". Dichos elementos son incluidos como referente desde la lengua materna de los estudiantes, puesto que van en una nota que el profesor hace al decir: "recuerden los símbolos (remember the symbols)". De este modo, las dos lenguas son usadas de forma integrada, funcional y dinámica para mediar con el

entendimiento, el habla, la alfabetización, y el aprendizaje (Lewis et al. 2012). Es así que el translingüismo actúa como un moderador del bilingüismo, como García (2009) establece al decir que un enfoque para enseñar y aprender basado en translingüismo no es alternancia de código, sino es un ajuste que regula el bilingüismo sin una separación funcional diglósica. Lo que se logra entender como relación entre la teoría y el proyecto, es que controlar el uso de las lenguas es un mecanismo bilingüe que permite no separar los desarrollos cognitivos que se dan en un idioma, y que se pueden replicar al otro, lo cual contribuye al de enseñanza-aprendizaje, no solamente para plantear metodologías alternativas, sino para hacer uso de los recursos que el aprendiz ya posee. Adicionalmente, Coyle, Hood y Marsh (2010) establecen que dentro de AICLE existe posibilidades para “instrucción bilingüe integrada”²⁷ (p. 15). Los autores enmarcan las prácticas integradas entre lengua, contenido y translingüismo. Aún más, ellos definen translingüismo como “un cambio sistemático de una lengua a otra por razones específicas” (p. 16), lo cual indica que el translingüismo no solo provee potenciales para cambiar la forma que se aprende, sino también la forma que se enseña. En el diario de reflexión, la docente amplía diciendo:

Diario de Reflexión No. 3

Docente 6, entrada 1, octubre de 2014

Los estudiantes fueron receptivos, ya que el tema lo habían visto en la clase regular. Aunque sus aportes fueron 80% en español, comprendían lo que se explicó en inglés.

²⁷ Traducción del autor

La profesora enmarca que los estudiantes fueron activos al decir que eran receptivos dentro de la sesión. Asimismo, la participante usa una proposición concesiva desde la conjunción “aunque” al referirse al español, puesto que considera a pesar de que hubo dificultad por el porcentaje de uso de la L1, los estudiantes comprendían lo que les decía en la L2. Es decir que el translingüismo permite que el desarrollo lingüístico adquirido en la lengua materna se pueda utilizar como estrategia para desarrollar los contenidos, así mismo, el desarrollo de la segunda lengua refuerza la suficiencia cognitivamente académica de la lengua uno (L1) replicado en la lengua 2 (L2).

Por esto, las barreras ideológicas que perciben la separación de las lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el salón de clase, son redimensionadas por los autores que defienden las aulas translingües quienes perciben cómo surgen nuevas miradas de la educación bilingüe, y la necesidad de re-pensar las pedagogías bilingües a partir de salones translingües. De esta forma se reconoce que el translingüismo como estrategia pedagógica adquirió un valor significativo en la medida que los docentes reconocieron las opciones al usarlo en clase. Es importante resaltar que los docentes no usaron el término “translingüismo” como tal, sino que ellos siempre refirieron el español como estrategia, y además como un elemento previamente considerado dentro de la planeación. Es decir que como lo han enmarcado los autores que se refieren al translingüismo como estrategia, es que su uso es completamente sistemático y enfocado en fines específicos de la clase para poder soportar el proceso de aprendizaje y más aún el desarrollo de contenidos en una segunda lengua. Sin embargo, el presente estudio deja

un interrogante que no puede resolver, el cual es que se ha hablado del enriquecimiento del desarrollo de la segunda y el contenido por el translingüismo, pero, ¿existirá algún beneficio en el español como lengua materna de los estudiantes dentro de los procesos de integración?

Por esto, es necesario resaltar lo que Li describe sobre el translingüismo, el cual lo asume como un espacio transformador, ya que crea un espacio social para los estudiantes, donde permite hacer conexiones entre, experiencias de los aprendices, sus actitudes, y sus capacidades cognitivas en un desempeño coordinado y significativo para el proceso de desarrollo de las dos lenguas. En la siguiente muestra de material, el docente incluía el español dentro del diseño, la lengua adquiría un rol sistemático dentro de la implementación. El material integra los tres componentes del modelo, al combinar la temática de Ciencias Naturales, los estados de la materia, en inglés. Y como componente de evaluación del contenido, el docente formula enunciados en español donde el estudiante debía completar con el concepto en inglés. Entonces, cuando le establece: “Mantiene su forma”, les daba las opciones de respuesta de los conceptos en inglés.

A#1 States of Matter

Matter: Science
SOL K.5, 2.3

Solid **Liquid** **Gas**

crayons
balloon
hot chocolate
evaporation
books
paint
cheese
steam
snow
drink
ice cream
milk
wind

A#2

Mantiene su forma _____	Liquid
Puede ser derramado _____	Solid
Usualmente no puede ser visto o sentido _____	Gas
Se siente húmedo _____	

De este modo se determina que la integración de lengua y contenido se ven fortalecidos en el hecho de que el docente pudo identificar el entendimiento de la temática desde la L1; adicionalmente, se identifica que se planeaba la inclusión el translingüismo, al anticipar el ejercicio de práctica. Baker (2004) y García (2009) concuerdan con que el translingüismo es usado para fomentar el entendimiento de la asignatura de contenido y para desarrollar habilidades de lengua. Esto dio como resultado, el uso sistemático del español en las clases de contenido dadas en inglés, es decir, que no fue aleatoria la implementación en la medida que los docentes sabían cuándo y cómo lo iban a usar, y fue con fines específicos, esto es, que buscó articular el proceso cognitivo de los estudiantes y la adquisición de habilidades de lengua.

Como Greggio y Gil (2007) resaltan no hay mucha investigación en el uso pedagógico del translingüismo. Por lo tanto, es necesario aclarar que este tema no está explorado profundamente especialmente en el contexto donde este proyecto tomó lugar. Es así que confrontar los resultados con otros estudios en el contexto no es posible. Ahora bien, la situación ha venido cambiando en el sentido que hay más estudios recientes sobre la implementación pedagógica del translingüismo como en Kano (2012), Canagarajah (2011), Li (2011), sin embargo Nambisan (2014) adiciona que existe una falta de estudios en este tema basado en las actitudes y prácticas de los docentes. El desarrollo, además que se entiende que en el contexto colombiano aún no se ha configurado una posición teórica o metodológica del concepto.

Por último, Cannagarajah (2011) expande esta situación al decir que la investigación actual en translingüismo se ha enfocado en elementos sociales y no académicos. Es decir que se ha implementado translingüismo en contextos bilingües, no en comunidades monolingües, como es este contexto. Es decir que se puede establecer teoría fundamentada que permita dar cuenta de las posibilidades del translingüismo en contextos como el colombiano, donde las posibilidades de tener educación bilingüe están supeditados a factores socio-económicos y no a factores metodológicos como sería el uso sistemático de las dos lenguas.

Ahora, se presentará la siguiente categoría que tiene que ver con la integración de lengua y contenido y su papel dentro del modelo bilingüe que se plantea como mecanismo de desarrollo lingüístico y conceptual en segunda lengua.

4.2 Posibilidades e imposibilidades del modelo bilingüe desde la integración de lengua y contenido

El proyecto Change planteó desde su inicio la necesidad de poder articular la estructura curricular para que el ejercicio fuera más allá de la responsabilidad de los profesores de inglés y para que impactara las instituciones en general, y no solo el área de lengua extranjera. Es así que se incluye el contenido como mecanismo de exposición al inglés, donde esta fuera un medio y no el fin, donde los docentes tuvieran la oportunidad de aplicar sus conocimientos en las diferentes áreas, en términos didácticos y de conexión con el idioma. Y donde los aprendices pudieran estar expuestos a los recursos a lo que ellos ya han adquirido en español y que re-usaron en inglés, para extraer todo su bagaje de conocimiento hacia el servicio de la segunda lengua.

De este modo, durante el proceso de implementación los maestros expresaron una respuesta positiva hacia el programa de implementación de AICLE, debido al hecho de que ellos creían que este altera positivamente la forma en que el idioma inglés se enseña en un contexto no nativo, esto es que se les proporcionó una metodología que tiene como objetivo desarrollar el contenido y la lengua como una meta y además, utilizar la lengua como un recurso para su realización, que es diferente de lo que ellos hacían respecto a la enseñanza de lengua extranjera. Esto se puso de manifiesto a través de las grabaciones en el aula dadas por los recuerdos estimulados y en las reflexiones de los maestros de los diarios.

La percepción general evidenciada en los participantes involucrados fue la utilidad de la metodología en sus prácticas en el aula; además ellos expresaron los diferentes aspectos de la propuesta que les proporcionaron una perspectiva diferente de la enseñanza con objetivos tanto lingüísticos y de contenido. De este modo, hubo dos reacciones en común en cuanto a la metodología AICLE con el fin de llevar a cabo implementaciones exitosas: primero, desarrollo de la segunda lengua desde el contenido, y segundo, apropiación del contenido desde la segunda lengua. Estos factores fueron decisivos a través de las implementaciones realizadas por los profesores, que también influenciaron el modelo bilingüe dinámico propuesto por el proyecto en la relación con la primera lengua desde el translingüismo. En este sentido, este hallazgo se ha dividido en las siguientes dos sub-categorías:

4.2.1 Posibilidades para la integración de lengua y contenido

La metodología AICLE se basa en la integración tanto de temas de contenido como de segunda lengua que se intentan enseñar. En este sentido, la formación de los estudiantes en la segunda lengua es vista como una parte fundamental de dicha metodología. A través de la recopilación de datos se encontró que cuando se trataba de la aplicación de una sesión AICLE apropiada, los profesores-participantes coincidieron en que los estudiantes tuvieron un mayor nivel de competencia en la segunda lengua, esto desde

el uso constante de la lengua con fines específicos y de su rol dentro de la clase, más allá de ser receptores, sino siendo participantes activos de la clase.

Recuerdo Estimulado No. 8

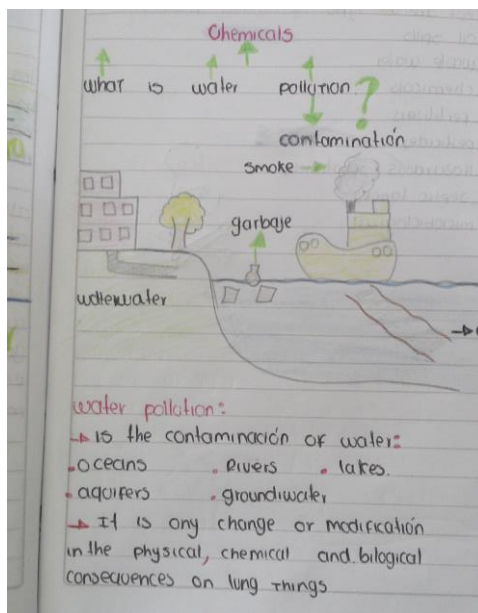
Investigador: ¿qué aspectos positivos pudo observar en los estudiantes a la hora de implementar la clase (basada en el modelo bilingüe)²⁸?

Docente 4: Yo creo que los aspectos positivos fueron muchos, ehh... hubo buena acogida, como le digo ellos pudieron conceptualizar el inglés como un canal comunicativo y no una asignatura aislada que tiene estructuras gramaticales sino como una forma de aprender cualquier cosa.

La muestra anterior registra que el desarrollo del modelo bilingüe desde la integración de lengua y contenido le ayudó con la participación de los estudiantes en segunda lengua, puesto que los aprendices asumieron un rol de participación, puesto que ellos acogieron el proceso de formación. El participante describe cómo la lengua inglesa adquirió un rol diferente como asignatura simplemente, sino que le permitió a los aprendices usarla como “canal comunicativo” para aprender de varios temas relacionados con su currículo. En el siguiente artefacto, se evidencia lo dicho anteriormente, al representar el uso de la lengua inglesa para el desarrollo de las ciencias naturales en el tema de la polución. Este es un cuaderno de un estudiante que da cuenta del uso de la lengua como medio para el desarrollo de contenidos.

Artefacto No. 7

²⁸ explicación del investigador



Es decir que la implementación del AICLE que la lengua fuera vista de forma diferente, esto confirma lo que Marsh (2001) asegura, ya que el AICLE se trata de usar la lengua para aprender, provocando “hambre” por aprender; la conclusión de Marsh se fundamenta desde el hecho de que el AICLE da a los estudiantes oportunidades para pensar y desarrollar sus habilidades comunicativas generales aún desde la primera lengua. Habiendo sido esto establecido desde el uso del translingüismo, donde los docentes establecieron la relación entre L1-L2 y el contenido, lo que llevó a que los tres fueran enriquecidos uno al otro por establecer roles precisos dentro del aula, por esto se re-dimensionan el rol de las lenguas, como Marsh lo concluye, en el cual ellas son vistas como un vehículo para transportar el contenido.

Además, los profesores relacionaron las actividades con el desarrollo de segunda lengua, en el sentido que a través de ellas pudieron ver cómo los estudiantes usan y mejoran la lengua desde las clases como tal. Esto lo re-afirma otro docente cuando

muestra que los estudiantes manifiestan resultados en las implementaciones de acuerdo con su participación.

Recuerdo estimulado No. 9

Investigador: ¿Cuáles piensan que fueron las sensaciones de los estudiantes al usar la metodología de contenido y lengua?

Docente 1: las sensaciones de los estudiantes.... Haber... mmm... pues yo creería que eh... pues han sido como muy positivas por la participación que uno ve que se refleja en ellos por lo activo que están cuando intentan y muchas veces por ejemplo ellos ven ya un color un animal o un objeto y ellos son capaces de recordar cómo es que se dice y les da alegría cuando saben que lo pueden decir o que ya lo identifican o por ejemplo a veces dicen “no, eso se escribe así pero acuérdense que se pronuncia así” entonces pues yo creo que han sido sensaciones ... ah y otra cosa también es tener en cuenta cosas que los padres saben de esto por ejemplo que un niño sepa temáticas en inglés y explique en inglés a ellos les agrada eso les agrada mucho y se quedan aterrados porque dicen ellos tan pequeños no van a ser capaz de hacerlo o así entonces y los mismos niños muestran pues alegría al ver que ya logran ya hacer estas cosas.

El docente describe varios aspectos que reconoce como fundamentales en el proceso de implementación del AICLE, por ejemplo que los estudiantes son participantes activos desde su desarrollo de la segunda lengua en la medida que los aprendices se convierten sujetos participativos del proceso de formación al ayudarle a sus compañeros, hasta ser capaces de apoyarse entre ellos mismos, se manifiesta cuando el docente dice que los aprendices dicen: “eso se escribe así pero acuérdense que se pronuncia así”. Esto lo

soporta Marsh al decir que la lengua objetivo tiene una mirada “utilitaria” desde AICLE, ya que la lengua adquiere un rol diferente a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sentido de que la lengua se adapta a las necesidades de los aprendices dentro del contexto de aprendizaje. Adicionalmente, Ruiz-Garrido & Fortanet Gómez (2009) manifiestan que el uso de la lengua en el AICLE se adapta a las necesidades de los aprendices en relación con las situaciones que ellos enfrentan en la vida real y la lengua que ellos usan en estas situaciones.

Diario de Reflexión No. 4

Docente 7, entrada 2, mayo de 2015

Las consideraciones que pude observar en la metodología fue que nos permitieron generar una visión alternativa de la enseñanza de la lengua inglesa, utilizando diferentes métodos, medios y utilizando también contenidos de otras asignaturas para generar habilidades lingüísticas y habilidades para la lengua inglesa.

En su diario de reflexión, el profesor expresa que precisamente desde el modelo de integración de lengua y contenido y translingüismo se brindó una visión diferente a la enseñanza y a la lengua inglesa como tal. Desde técnicas y estrategias alternativas, en los que ellos integraron los contenidos y el inglés, crearon materiales en las dos lenguas, y construyeron sesiones bilingües en las que los estudiantes tuvieron la oportunidad de estar en contacto con la segunda lengua de una forma diferente. Esto lo afirma García con la postulación de que la diferencia más notoria entre la educación en lengua extranjera y la educación bilingüe es el fin de cada una de estos enfoques de enseñanza, esto es que el rol y el fin de las lenguas en contacto son diferentes. La meta limitada de la educación en

lengua extranjera es aprender una lengua adicional, en cambio, la educación bilingüe establece el uso de las lenguas para...

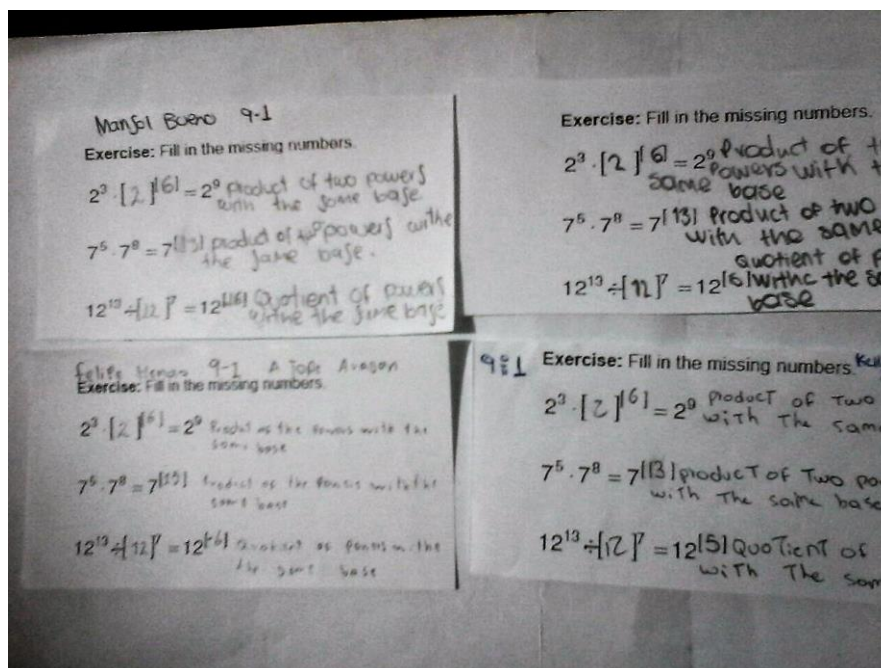
...educar generalmente, significativamente, equitativamente, y para la tolerancia y la apreciación de la diversidad... la educación bilingüe concibe no solo la adquisición de lenguas adicionales, sino ayudar a los estudiantes a ser globales y ciudadanos responsables de funcionar a través de culturas y mundos, esta es una visión que va más allá de los límites escolares, en donde la educación tradicional opera. (García, 2009, p.6)²⁹

Así, la autora nos da una visión de la enseñanza y desarrollo de las lenguas diferente a la que se evidencia en las aulas de inglés como lengua extranjera. Además, García dice en este sentido que la educación tradicional en lenguas se enseña como lengua extranjera, es decir que el proceso de formación tiene como fin la lengua como tal, mientras que en la educación bilingüe, el idioma se usa como medio de instrucción, es decir que se enseña contenido a través de una lengua adicional diferente de la L1 de los estudiantes. Es así que se percibe que el desarrollo lingüístico de los estudiantes se proyecta más allá de la formación en lengua inglesa, sino como una oportunidad de brindar educación bilingüe, primero con la perspectiva que se asume de la lengua inglesa, segundo con el uso que hace de ella. En la siguiente muestra de un ejercicio de matemáticas, el docente diseñó unas actividades donde los estudiantes eran cuestionados en inglés, y asimismo debían responder. Esto presenta no solo una forma diferente de uso de la lengua inglesa, sino de las matemáticas donde ya el medio de instrucción (español) cambia, y la forma de aproximación. Se identifica cómo el enunciado se formula en inglés,

²⁹ Traducción del autor

y en el mismo los estudiantes realizaban la operación matemática y la correspondiente explicación en la misma lengua.

Artefacto No. 8



En las dos instituciones se logró que los docentes establecieran esa percepción más funcional de la lengua inglesa que llevó a que la competencia de los estudiantes adquiriera valor, no para ser caracterizados en términos de conocimientos de la lengua inglesa, sino para que los docentes percibieran el conocimiento que les serviría para desarrollar contenidos a través de ella entendimiento del contenido y no solo de lengua, maximizando el enfoque basado en habilidades, además de la enseñanza de la lengua contextualizada y siempre siendo funcional, es decir que se pueda usar en situaciones y contextos reales. Esto es expresado en el siguiente extracto:

Recuerdo estimulado No. 10

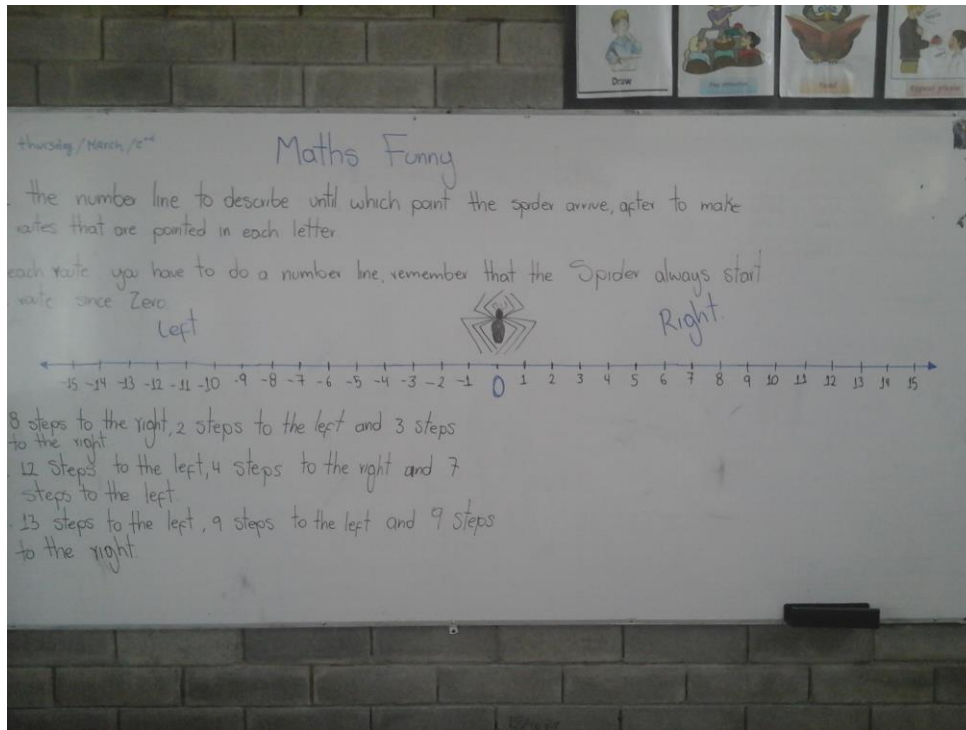
Investigador: Para empezar, profe, ¿cuáles fueron sus sensaciones al usar la metodología de contenido y lengua?

Docente 6: mi sensación fue de satisfacción y de saber que los estudiantes están logrando ehh, obtener el aprendizaje de una segunda lengua, lo que no se ve pues en otros colegios normalmente, donde para ellos lo básico es matemáticas español y pues no, no, toman en cuenta el inglés como un área importante para el desarrollo de los chicos, pues yo puedo afirmar que ponemos un estudiante de nuestro curso y nuestro colegio con un estudiante de otro colegio donde no hacen profundización en inglés y se va a evidenciar el progreso que tenemos.

Investigador: Bueno profe, cuando le dijeron “hay que implementar” “vamos a implementar” ¿qué fue lo primero que tuvo en mente?

Docente 6: bueno, realmente uno se preocupa porque no dominamos perfectamente el inglés y decimos bueno ¿el niño si va a ser capaz? No sabe leer, no sabe escribir, ¿podrá aprender inglés?, pero los resultados han arrojado que si pueden aprender inglés a la par con el español.

La docente expresa el hecho de usar una metodología diferente a la que usan los colegios comúnmente hace que ya sea un desafío para ellos, no solo en términos de enseñanza como tal, sino en pensar que los estudiantes no pudieran lograrlo. Sin embargo, ella reconoce que los resultados les han demostrado que los estudiantes sí lo pueden hacer, como ella misma describe, aprender inglés a la “par” de continuar en el desarrollo del español desde los contenidos, puesto que la participante dice que no es solamente ver matemáticas en español, sino que tiene la oportunidad de exponerse a la



Se identifica que en concordancia con lo expresado por el profesor en el sentido que expuso a sus estudiantes a prácticas bilingües donde la lengua inglesa adquirió el rol de ser mediadora del contenido, es decir que la forma de apropiación del idioma fue mediado por las matemáticas. Además, esta integración estructuró un modelo de desarrollo bilingüe dentro de la institución. Desde el estudio de Crandall & Tucker (1989) donde se establecía la relación entre lengua y contenido, en el cual encontraron que esta integración permite construir prácticas bilingües que le dan soporte a los aprendices en dos lenguas. Adicionalmente, se entiende según la teoría planteada por Cummins, que cualquier desarrollo que se llevó a cabo en una lengua, tendrá efecto en la otra lengua. A partir de esta teoría se explican las razones del por qué aprender una lengua adicional se hace más fácil, es decir que existe una zona interdependiente, donde el aprendiz combina

lo aprendido en la L1 con lo aprendido en la L2, y esto, a su vez, sirve como fundamento para que las dos lenguas se enriquezcan una de la otra.

De este modo, se estableció que AICLE es una metodología que permite diferentes relaciones, la primera y más evidente, es entre las lenguas y contenido, ya que el aprendizaje de cada uno de los estos elementos dependió uno del otro. Como se estableció desde la categoría del translingüismo, la relación de lengua objetivo y la lengua materna facilitó el contenido en segunda lengua, ya que el contenido dado en la L1, fue la base para que una vez se diera en la L2 fuera adquirido más fácilmente, esto aparte del bagaje conceptual que el aprendiz pudiera recurrir al ya poseer aproximación al concepto en su lengua materna, es decir que el concepto fue desarrollado dos veces en las dos lenguas o fue fundamentado en una lengua y fortalecido en la otra.

Aunque los profesores sentían que podían afectar a los niños por su falta de desarrollo lingüístico en inglés, ellos trataron de hacer lo mejor. Ellos se esforzaron para que los estudiantes tuvieran avances similares a los de ellos para que los estudiantes fueron beneficiados en su competencia en segunda lengua.

Recuerdo estimulado No. 11

Investigador: ¿Cuáles fueron sus sensaciones al usar la metodología de contenido y lengua?

Docente 1: Cuando usamos la metodología de contenido y lengua las sensaciones que podemos tener desde las perspectiva de nosotros los docentes nosotros estamos en una capacitación nos estamos capacitando nosotros no somos

expertos en la segunda lengua que es el inglés entonces tanto para nosotros como para los estudiantes ha sido un aprendizaje y cuando se implementa de alguna forma las clases pues lo que hace uno es también aprender a medida que se planea y se hace la clase como tal se hace también un estudio de la parte de inglés tanto para los estudiantes como para nosotros los docentes

Lo que expresa el profesor da cuenta de lo establecido en la medida que los docentes eran conscientes de su necesidad de ser mejores en términos de competencia lingüística, esto con el fin de ayudar a los estudiantes y lograr que tuvieran resultados exitosos. Ellos lo expresan diciendo que el aprendizaje de segunda lengua no es solo para los estudiantes, sino que para ellos también, en el sentido que requieren seguir aprendiendo a medida que van aplicando.

Según Belcher (2009), no es necesario que un profesor de contenido sea completamente proficiente en segunda lengua, sino más bien que tenga un conocimiento general con el fin de tener éxito. Sin embargo, la aplicación de inglés en sus áreas específicas de contenido fue la mayor preocupación por parte de ellos. En este sentido, se plantea la cuestión de si la formación de docentes de contenido en la segunda lengua no sólo debe centrarse en el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también más específicamente en cómo van a utilizar esas competencias lingüísticas con el fin de enseñar su contenido temático a sus estudiantes, como Cummins (2009) establece que una persona requiere lidiar con el conocimiento de la propia lengua y con el contenido para que el programas llegue a ser efectivo.

Aun así, los docentes explican que desde que el proyecto se comenzó a implementar, los estudiantes han mejorado mucho en su nivel de suficiencia en la lengua. Lo cual se evidencia en todo lo que los estudiantes son capaces de hacer: trabajar en laboratorios con contenidos en inglés, asimilar vocabulario fácilmente y utilizar el que conocieron a través del proyecto.

Diario de Reflexión No. 5

Docente 3, entrada 5, mayo de 2015

... me parece que cuando se evaluó de alguna forma lo que se hizo en la clase se evidenció que los estudiantes habían adquirido de alguna forma esos conocimientos que se trataron en clase...y de alguna forma una nota que hay unos estudiantes muy buenos en inglés que incluso a veces a uno lo corrigen porque a veces uno puede cometer errores entonces es un aprendizaje, como lo dije es un aprendizaje tanto de ellos como de nosotros que estamos tratando de implementar esta metodología.

El docente manifiesta desde su diario de reflexión que lo realizado en clase mostraba el aprendizaje de los estudiantes, y aun más que los estudiantes fueron desarrollando procesos en lengua inglesa donde los estudiantes eran capaces de corregir a los profesores, porque como ellos lo expresan, el aprendizaje ha sido mutuo. Esta es una idea explorada por Vieira (1999), quien usa el término "pedagogía de la autonomía", que hace referencia a la actitud de los profesores y alumnos para consultar y desarrollarse hacia el conocimiento y el contexto social en el que se lleva a cabo, así como la necesidad de un enfoque de reflexión docente con el fin de asumir un papel transformador en la sociedad a través de su auto-reconocimiento como aprendiz.

Recuerdo estimulado No. 12

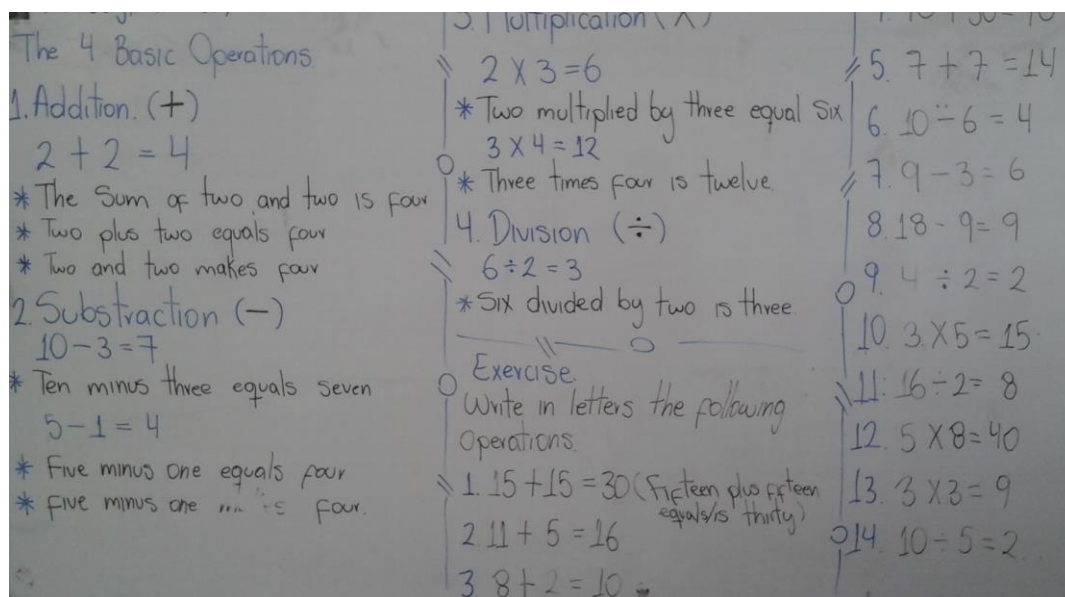
Investigador: Entonces, usted que pudo concluir en el momento en el que vio que sus estudiantes estaban logrando lo que usted tenía como objetivo dentro de la clase.

Docente 3: Bueno, lo que yo sentí fue que ellos tenían muy buenas representaciones mentales sobre el concepto de soluciones tenían, ellos ya habían creado unos modelos mentales en este concepto, eh cuando se pasó a la lengua inglesa, eh también pude concluir que a pesar de que de pronto puedan haber algunas falencias, algunos vacíos en el manejo de la lengua, pudieron entender, pudieron comprender y pudieron ver que a pesar que la clase fue en inglés se puede adquirir o se puede construir conocimiento.

Se puede inferir que el participante percibió el desarrollo lingüístico de los estudiantes en varios aspectos a partir de la metodología. Como expresa el extracto el docente expresa que a pesar de que los estudiantes tuvieran falencias en lengua inglesa, ellos pudieron entender, comprender, y crear nuevo conocimiento. Esto es similar a lo que Varkuti (2010) encontró en su estudio, donde planteó la hipótesis de que el uso de AICLE en el aula tendría más éxito que el uso de la enseñanza de idiomas intensivo a fin de mejorar el aprendizaje de idiomas. Este estudio coincide con Varkuti ya que el AICLE mejoró no sólo las competencias lingüísticas, sino también el desarrollo cognitivo de los estudiantes, manifestado en los contextos en los que se utilizó, con fines de desarrollo de lengua, y de desarrollo de elementos académicos, como lo son los contenidos. Como se presenta en la siguiente muestra, el docente expuso a los estudiantes a ejercicios matemáticos en inglés. Estas operaciones implicaban no solo la posibilidad de resolver las

operaciones, sino que tenía que ver con el hecho de comprender lo dado en lengua inglesa. Es por esto que se considera que no solo es un valor sobre el modelo bilingüe, sino el aporte al desarrollo aprendizaje de los estudiantes quienes hicieron parte de propuestas desde el inglés cognitivamente más demandantes.

Artefacto No. 11



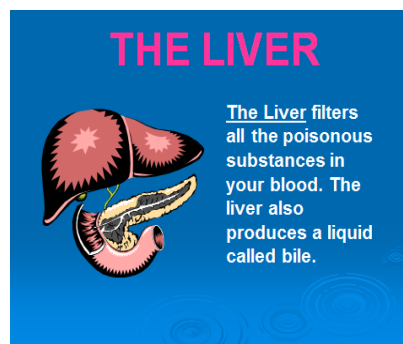
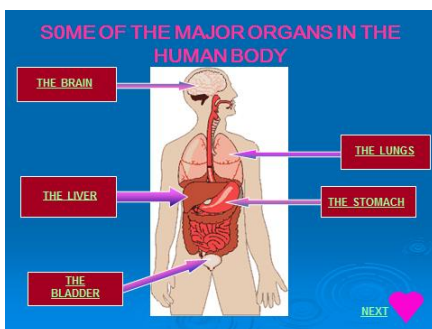
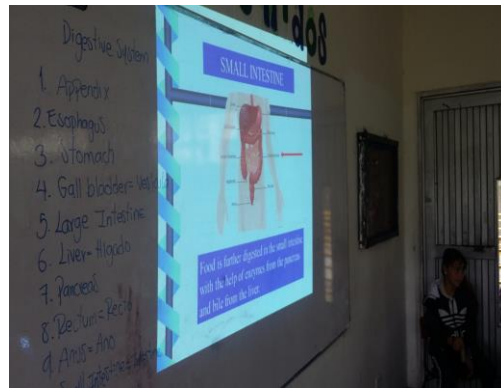
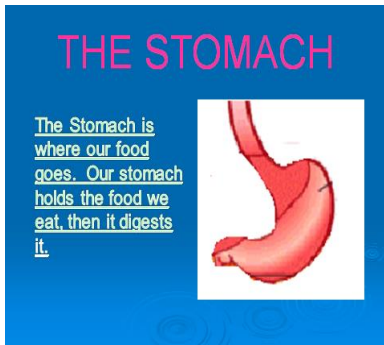
Es por esto que Coyle, Hood y Marsh (2010) establecen que desde la "C" de Cognición en AICLE, es necesario que los estudiantes sean desafiados con nuevas habilidades desde la motivación y trabajo con pensamiento de alto-orden, así como de bajo orden. Es decir que los procesos de integración de lengua y contenido incluyen otros valores que van acuñados al proceso de aprendizaje de los estudiantes que permiten que no solo se beneficien en términos lingüísticos y de la temática, sino que adquieran habilidades del pensamiento que son propias de procesos de mayor demanda cognitiva.

En conclusión de esta categoría sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes a través del modelo bilingüe, se puede establecer que los aprendices mostraron de varias formas que tuvieron avances en sus competencias en lengua inglesa. Aun cuando no se puede registrar el nivel específico que ellos alcanzaron, los docentes expresaron que pudieron ver cómo los estudiantes participaban activamente en las sesiones desde el uso de la lengua inglesa. Pérez (2014) consolida el concepto dado por el resultado de este estudio al afirmar que AICLE usa lengua para aprender el contenido del área, pero también ayuda a aprender la lengua objetivo con el fin de comunicar y comprender, es decir que el uso de la lengua adquiere un valor significativo en la medida, que el objetivo de aprendizaje del aula bilingüe-heteroglósica-translingüe es doble por el desarrollo dual de la lengua inglesa, afirmar el contenido, y el establecimiento del español. Por esto, los docentes participantes del proyecto tuvieron que tener en cuenta en sus diseños de clase los objetivos de la materia, los objetivos de lengua inglesa y las formas en que el español iba a soportar dicho proceso.

Además, que desde ella misma, los estudiantes adquirieron otros conocimientos, es decir que la lengua inglesa no fue el fin en sí misma, sino que a través de ella, obtuvieron conceptos relacionados con áreas de su currículo. Es decir que la lengua inglesa se convirtió en un medio de acceso al conocimiento, lo cual es un avance hacia el establecimiento de un modelo bilingüe en las instituciones públicas. A partir de esto se interpreta que lo propicio para el desarrollo de los contenidos en inglés se refiere al hecho de que se generara un escenario donde los estudiantes fueron expuestos a la segunda

lengua donde adquirió el papel de medio de aprendizaje; y a su vez, donde el contenido mismo sirvió como fuente de exposición, lo cual permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de estar en un espacio diglósico, en el que las dos lenguas coexistieron, y fueron promovidas a través de cada uno de las implementaciones.

En este mismo sentido, los profesores recalcaron que ellos usaron diferentes estrategias para construir o usar material relacionado con el contenido en inglés, es así que una de las herramientas que los participantes tenían a la mano para superar este desafío era el uso del Internet, desde donde se recopilaban muestras de material de contenido en inglés. Se identificó que los docentes construían desde fuentes en línea presentaciones en power point que enmarcaban los elementos necesarios para llevar a cabo en la clase. Estas representaban los materiales adaptados por los docentes en la medida que estas ellos tenían en cuenta las temáticas que debían cubrir, los componentes relacionados con el inglés como el vocabulario necesario para entender el tema, y los ejercicios de práctica.



En el artefacto 11 se muestra una presentación realizada por un docente donde da cuenta de los órganos del cuerpo humano, en ella muestra el nombre de la parte en inglés y da explicación de su función. Esta presentación la construyó con fuentes de internet y le sirvió como soporte para la clase, puesto que en ella pudo usar imágenes y presentó el texto correspondiente a la clase. Esto lo reafirma en la siguiente muestra:

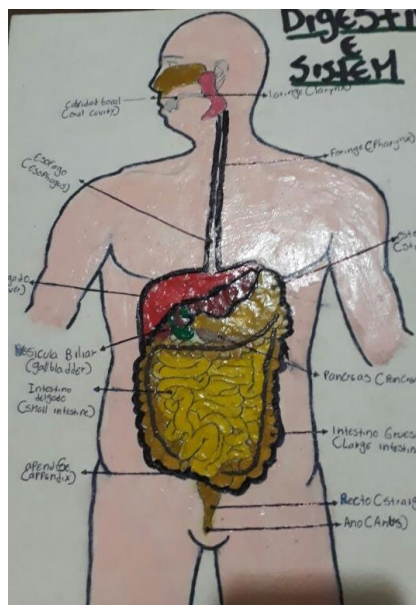
Recuerdo estimulado No. 13

Investigador:Cuál sería su recomendación, de al no haber este material en inglés, que recomendaría usted si alguien quiere usar el modelo, que deberían hacer si ellos quieren articular este contenido de la materia con la metodología.

Docente 5: Pues, ya cuando no hay material toca buscar recursos, en internet y tampoco se puede limitar al material de la institución y en internet hay buenos recursos que uno puede usar.

El profesor reflexiona diciendo que si en la institución no había material disponible, pues él hacía uso de los recursos dados por el internet, y resalta como en la red existen recursos que pueden hacer uso y con esto contribuir a sus prácticas. En este sentido, los participantes expresaron en general, que uno de los mayores desafíos que enfrentaron fue la falta de materiales disponibles para ellos. Esto es algo que se convirtió en un problema, y al mismo tiempo un reto a superar debido al aspecto innovador de este proyecto de investigación. La realidad en este momento, en nuestro contexto colombiano, es que este tipo de proyecto bilingüe es escaso en el sentido de que poca investigación se ha hecho en esta área; por lo tanto, el material dirigido a este contexto particular se limita en cantidad. Tal vez material de contenido se puede encontrar para cualquier tema, pero se ha de señalar que la mayor parte de ese material fue diseñado para un contexto completamente diferente, es decir que el material que existe en el mercado es para contextos que buscan el desarrollo monolingüe de la segunda lengua.

Artefacto No. 13



Como se evidencia en la Artefacto No. 12, los docentes diseñaron múltiples materiales integrando lengua y contenido y el español para salir adelante a esta dificultad. En este caso el material era sobre el cuerpo humano y el aparato digestivo. Esto es algo que pudimos evidenciar a lo largo de la planificación de este proyecto de investigación, y como García (2009) señala se fue consciente en el proceso de desarrollo del proyecto que uno de los principales retos que nos íbamos a enfrentar era la falta de materiales. Es que hay una falta de material disponible para los profesores que deseen integrar la enseñanza de idiomas con las materias de contenido. Este es un gran reto ya que crear material no es solamente difícil, sino también toma mucho tiempo, algo que la mayoría de los profesores simplemente no tienen por las múltiples asignaciones que poseen en el Colegio. Aunque puede haber material de parte de los profesores que ya han tratado de adaptar AICLE a su salón de clases, éstos pueden que no sean apropiados para cada contexto específico. Esto es debido al hecho de que este enfoque es tan entrelazado con el contenido específico que se está enseñando. Una de las maneras para tratar de superar esto fue

proporcionando a los docentes a ideas y algunas sesiones de formación, así como retroalimentación constante para cualquier plan de clases, o ideas que se presentaban para construir el material propio.

Finalmente, en términos de los materiales, los docentes afirman que los materiales son fundamentales a la hora de realizar sus implementaciones del modelo, esto con el objetivo de captar y mantener la atención de los estudiantes y el desarrollo lingüístico en segunda lengua:

Recuerdo estimulado No. 14

Investigador: Finalmente quisiera preguntarle si ¿existe algo que usted quisiera eliminar, agregar o modificar en la clase que tuvo?

Docente 2: A ver qué te digo, ¿existe algo que?

Investigador: Le gustaría agregar, quitar...

Docente 2: Pues de pronto agregaría más ayudas visuales, más didácticas del juego, o sea, donde el niño interactúa más con juegos, con actividades, que lo lleven a manejar mejor la parte de la lengua inglesa, o sea que nosotros utilizamos muchas estrategias pero puede que necesitemos de otras ayuditas, que nos implementen esas ayudas para poder fomentar en los niños ese aprendizaje...

Investigador: Esas ayudas básicamente ¿en cuanto a materiales o en cuanto a didácticas de una u otra forma?

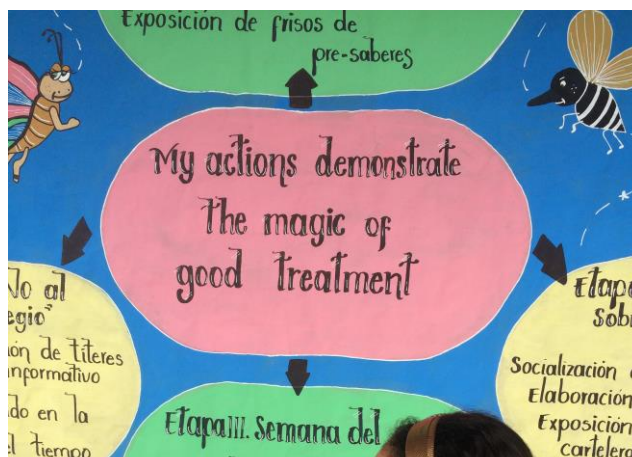
Docente 2: En cuanto a materiales, didácticas y también.

Como lo expresa el profesor después de haber tenido la implementación de clase integrando lengua y contenido y translingüismo, él reconoce que le hubiera gustado incluir más “ayudas” visuales, las cuales se refieren a materiales didácticos que ayudaran a los estudiantes con la segunda lengua, y así fomentar el aprendizaje de la segunda lengua. García (2009) coincide con los docentes en el sentido que existen varios problemas con los materiales cuando se quiere implementar AICLE, primero, porque los materiales extranjeros no tienen en cuenta los currículos de las asignaturas de contenido de todos los países, y esto puede incluir contenidos lingüísticamente muy complejos en las etapas de aprendizaje que los estudiantes están. Es así que la autora confirma lo que se encontró en las instituciones diciendo: “a consecuencia del problema del material, muchos docentes tienen que improvisar su propio material” (García, 2009. P. 214).

En el Artefacto No. 13, se presenta al material de una participante con una clase sobre “the five of the peace (los cinco de la paz)” donde la profesora les enseñó cinco aspectos que resaltó sobre las necesidades de la paz. En esta temática se enmarcó no solamente la temática de la paz, sino que parte del texto se presentó en español para hacer relación con lo que ella había ya trabajado en clase. Es decir que la integración del translingüismo, el contenido y la lengua establecieron un mecanismo estructurado que soportaba el proceso de implementación para el desarrollo del modelo bilingüe. Swinney y Velasco (2011) manifiestan que el conocimiento previo es fundamental en el desarrollo del nuevo en el sentido que es una referencia base para las experiencias personales y el aprendizaje para toda la vida. Así que los docentes diseñaban material que les permitía

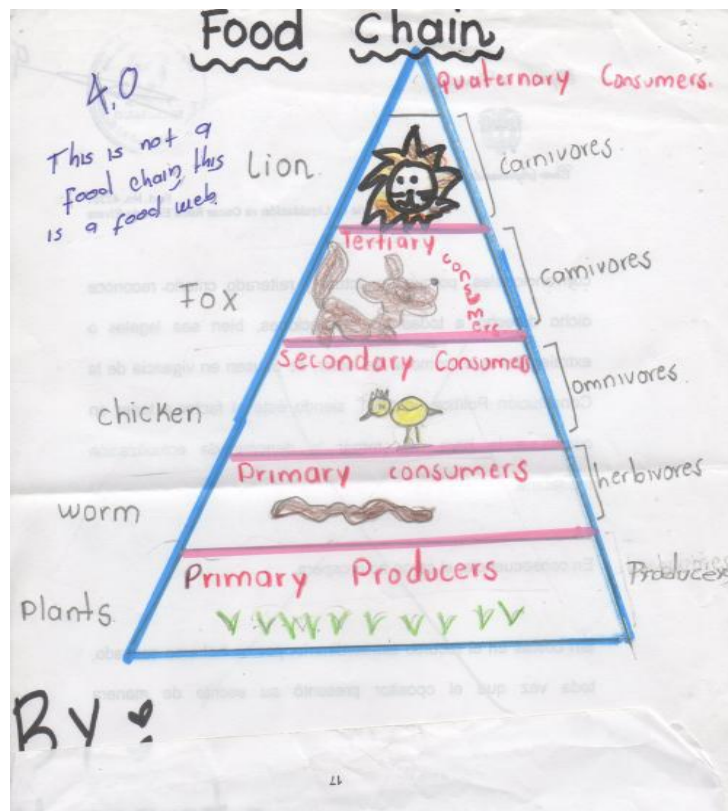
acoplar los tres elementos del modelo como uno solo y que hacía uso de elementos previos para la consolidación del aprendizaje.

Artefacto No. 14



Según Marsh (2001), un aspecto importante para la puesta en práctica de AICLE es el uso de tanto de material visual como auténtico, que los estudiantes encuentren interesante y se puedan identificar con ellos. Se interpretan las ideas de Marsh en el sentido de que no es suficiente mostrarles a los estudiantes el contenido aislado, simplemente porque incorpora la segunda lengua, esto es que se hace necesario proveer de elementos lingüísticos que le permitan al estudiante apropiarse del material desde la relación de lengua y contenido, y el español.

Artefacto No. 15



En el Artefacto 14, el docente presentó a los estudiantes el material relacionado con la cadena trófica, este hacía parte de la asignatura de Ciencias Naturales, donde el profesor les presentaba elementos integrando lengua y contenido. Se observa cómo los estudiantes describen desde los elementos de contenido en inglés, es decir que la temática usa la lengua como un recurso de desarrollo. Adicionalmente, se ve en el artefacto que el docente corrige al estudiante en inglés aclarándole que lo que él titula como “food chain (cadena alimenticia)”, no lo es. Marsh, Marsland y Stenberg (2001) dicen al respecto que la integración de lengua con los contenidos permite que los estudiantes aprendan desde el “hacer” con la lengua en vez de solo “saber” de ella (p.37). En ese sentido, el inglés está adquiriendo un rol diferente al ser mediador del contenido, y el contenido permite que el aprendiz se exponga a un mecanismo de desarrollo de la L2

diferente. Además, el estudiante y profesor están dando uso al inglés más allá de lo comunicativo, sino que la interacción dada entre el ejercicio y la corrección del docente están canalizados a través de la integración de la lengua y el contenido.

Por lo tanto, esta subcategoría manifestó todas las posibilidades a partir de que los estudiantes tuvieran acceso a contenidos en inglés, ya que no es simplemente la migración de los conceptos en un código lingüístico diferente, sino el establecimiento de interconexiones que permiten a los estudiantes desarrollar diferentes componentes al mismo tiempo, es decir el aprendizaje de lengua inglesa es mediado por las temáticas de cada una de las asignaturas, el contenido es fortalecido al ser expuesto en las dos lenguas, y finalmente, los procesos cognitivos que pueden construir los aprendices desde esta integración. Ahora se presentarán los aspectos que afectaron o limitaron el desarrollo de la integración de lengua y contenido dentro del modelo bilingüe.

4.2.2 Imposibilidades para el desarrollo del contenido en inglés

El modelo bilingüe basado en la integración de lengua y contenido de este estudio plantea que el desarrollo lingüístico no es el único fin, sino la apropiación de los contenidos expuestos en segunda lengua como una meta paralela en la clase. Sin embargo, aun cuando se perciben la relación entre lengua y contenido como una simbiosis que surge de la interdependencia de cada aspecto, es decir que la lengua enriquece el

contenido como medio de adquisición, y el contenido desarrolla la lengua como medio de exposición, existieron momentos restrictivos de apropiación.

Por otro lado, los profesores expresaron lo difícil que fue para ellos adaptar los objetivos lingüísticos que estaban acostumbrados a seguir, los cuales se establecen en la guía Colombiana para la enseñanza de una lengua extranjera (Guía 22), con un contenido de materia, y mostraron conciencia de lo importante que era tener objetivos que apuntaban al desarrollo de la competencia comunicativa.

Recuerdo estimulado No. 15

Investigador: Entonces ahora yo quiero que me hable sobre algunas observaciones que usted haya hecho en los estudiantes, por ejemplo, ¿qué aspectos positivos pudieron observar en los estudiantes a la hora de implementar las clases?

Docente 5: Yo creo que los aspectos positivos fueron muchos, ehh... hubo buena acogida, como le digo ellos pudieron conceptualizar el inglés como un canal comunicativo y no una asignatura aislada que tiene estructuras gramaticales sino como una forma de aprender cualquier cosa. Yo creo que algunos profesores caímos en el error de caer en la monotonía de CLIL, yo creo que hay que manejar un modelo un poquito dinámico, porque al planear uno como profesor de inglés, planea una clase CLIL y deja de lado muchas otras cosas que son propias de la didáctica del inglés entonces pues muchas veces uno entra a un salón a explicar por ejemplo el tema de las drogas, entonces el enfoque se guio más a cumplir más con ese CLIL, con ese contenido y se dejó a un lado lo que es la didáctica de la lengua inglesa.

Lo que el docente expresa fue su sensación cuando por tratar de enfocarse en el desarrollo del contenido, olvidaba lo que tenía que ver con el desarrollo de lengua inglesa. El participante dice adicionalmente que pudo haber caído en “la monotonía de CLIL (AICLE en inglés)”, dijo que lo afectó al punto de dejar de lado los elementos necesarios para que el estudiante aprendiera la segunda lengua. García (2009) dice que AICLE crea un balance entre el desarrollo continuo de la lengua objetivo, y de los contenidos, sin embargo enfatiza que no puede “haber preferencia por ninguno” (p.210). Lo expresado por el profesor, podría terminar afectando el proceso de formación en lengua inglesa de los estudiantes, pues como la autora expande sus apreciaciones hacia la metodología, AICLE se ha venido expandiendo en diferentes contextos, no solo por tendencia, sino por la necesidad de hacer eficientes los procesos de desarrollo de habilidades lingüísticas, implicando que los contextos no utilizan la metodología solo por hacer los estudiantes bilingües, sino por tener mejor educación al tener opciones de enseñanza más conscientes y actuales.

Y como Gierlinger (2015) lo expresa, no es solamente establecer una nueva metodología, sino remplazar los salones de lengua extranjera/segunda lengua por salones AICLE, ya que como Borodistky (citado por Gierlinger, 2015) determina, no es solamente el aprendizaje, sino el establecimiento de una nueva forma de pensamiento, además de partir, organizar y construir en el mundo, desde la nueva lengua adquirida. Sin embargo, se establece un interrogante que este estudio no pudo resolver sobre la integración de lengua y contenido, y es el hecho de conocer los resultados de los estudiantes en pruebas relacionadas con el contenido específico dado en inglés, es decir poder identificar si

existió mejoramiento en el contenido a partir del uso de AICLE. Así, este estudio no puede determinar el desarrollo equiparado de los dos elementos a partir de su relación mutua de contenido y lengua, lo cual es un aspecto que restringe la integración de dichos elementos para el modelo bilingüe. En el siguiente extracto se analiza el desarrollo del proyecto desde esta relación.

Recuerdo estimulado No. 16

Investigador: Considera usted que las clases tipo CLIL sí funcionan y pueden ayudar a que el estudiantes realmente aprendan la lengua o el contenido o cree que no funcionan.

Docente 4: Sí funcionan eh... es algo muy importante el desarrollo de otra lengua en este caso, la lengua inglesa sobre todo en las clases de ciencias naturales eh.... La construcción científica ha sido uno de los grandes pilares de los anglosajones, eh... la mayor parte de la ciencia se escribe en lengua inglesa y nosotros queremos pasar de algo tan estático a algo más fluido o sea de construir ciencia escolar, y nosotros quisiéramos que los estudiantes pudieran ser científicos naturales o pudieran estudiar ciencia, es imperativo o sea es supremamente importante que ellos desarrollen la segunda lengua eh... la ciencia en el mundo anglosajón se ha desarrollado en su gran mayoría y es muy importante leer, entender, la ciencia en el segundo idioma

El extracto refiere hacia lo que el docente vivió al momento de aplicar la metodología, para lo cual expresa que la lengua inglesa fue desarrollada y más aún desde la relación con las ciencias naturales, ya que el contenido de esta área es desarrollado en dicha lengua, es decir que el acceso podría ser hacia contenidos científicos en lengua

inglesa. Por esto, Marsh (2002) resalta que AICLE es un término sombrilla que involucra la enseñanza lingüística de contenidos académicos, es decir como Marsh postula AICLE ayuda al desarrollo de la segunda lengua y del contenido al mismo tiempo, lo cual implica que la lengua se nutre del contenido y el contenido se supe de la lengua. De este modo, la relación entre lengua y contenido se configura a partir del enriquecimiento mutuo de todos los factores que propendieron por el aprendizaje integrado por parte de los estudiantes. Es decir que el diseño buscó que el estudiante percibiera el aprendizaje de la lengua inglesa de una forma más significativa en la medida que el contenido se convirtió en la excusa para que los estudiantes estuvieran expuestos al inglés al mismo tiempo que la iban desarrollando por el proceso sistemático de aplicación. Ahora bien, Lagabaster (2013) establece que además de la integración de lengua y contenido, la lengua materna de los aprendices contribuye para la comprensión del contenido, además les permite a los estudiantes sentirse más cómodos en la clase AICLE, lo cual se enunció en la categoría anterior sobre translingüismo, sin embargo, como modelo bilingüe la integración de lengua y contenido fue soportada por el bagaje adquirido en la lengua materna de los aprendices quienes fueron remitidos a este sistemáticamente por parte de los docentes.

Sin embargo, los participantes identificaron que es necesario el conocimiento de los contenidos para llevar a cabo una lección AICLE, ellos manifestaron que no tenían el conocimiento suficiente en contenido, lo cual dificultó la implementación. La necesidad de ser experto en contenido se generalizó entre los profesores de inglés, quienes expresaron constantemente que tenían que ser entrenados en temas de contenido, y no sólo la propia metodología, para que pudieran llevar a cabo clases de AICLE de una manera más

fácil. Los profesores reconocen que para ellos fue un desafío de dos formas, para los docentes de inglés fue aprender sobre el contenido, y para los de contenido, aprender de su área en lengua inglesa. En un principio vivieron frustraciones, temores y otros sentimientos, sin embargo, salieron adelante y llevaron a cabo sus implementaciones desde AICLE, con material muchas veces propio y además incluyendo el translingüismo como estrategia adicional a las clases.

En el siguiente extracto, el docente expresó que el usar la relación de lengua y contenido les permitió a los docentes percibir el rol de la lengua inglesa como un soporte para el desarrollo de los contenidos:

Recuerdo estimulado No. 17

Investigador: Entonces profe, déjeme preguntarle primero, ¿cuáles fueron sus sensaciones al utilizar la metodología de contenido y lengua?

Docente 6: Pues al comienzo fue duro porque uno dice que es un docente de inglés entonces uno cree que solo va a dictar inglés pero ya después cuando nos ponen con un contenido en este caso química que es lo que estoy implementando pues es muy duro porque química poco, entonces me ha tocado estudiar, ha sido un reto y pues la ayuda de los compañeros pero al comienzo si fue de susto, temor, pánico de que uy! que va a pasar aquí.

Investigador: ¿Cuáles fueron sus sensaciones al usar la metodología de contenido y lengua?

Docente 5: Cuando usamos la metodología de contenido y lengua las sensaciones que podemos tener desde las perspectiva de nosotros los docentes... nosotros estamos en una capacitación, nos estamos capacitando, nosotros no somos

expertos en la segunda lengua que es el inglés entonces tanto para nosotros como para los estudiantes ha sido un aprendizaje y cuando se implementa de alguna forma las clases pues lo que hace uno es también aprender a medida que se planea y se hace la clase como tal se hace también un estudio de la parte de inglés tanto para los estudiantes como para nosotros los docentes

Los dos docentes coinciden en el hecho de que para ellos el contenido y lengua fueron desafíos para su formación profesional, ellos usaron expresiones como “al principio fue duro” o “fue un aprendizaje”. Los profesores sintieron en un principio que la integración de lengua y contenido era desafiante, puesto que era no solamente como elementos aislados el uno del otro, sino como elementos relacionados que se enriquecían y permitían llevar la sesión a unos propósitos específicos. Es decir que no era únicamente en términos de desarrollar la lengua inglesa, o de desarrollar la temática del contenido específico, más bien era lograr que los estudiantes pudieran desarrollar ambos componentes en cada sesión. Por eso, los extractos muestran que los aprendizajes no fueron solo para los estudiantes, más para ellos también ya que ellos se vieron enriquecidos desde sus planeaciones hasta las ejecuciones de las clases, puesto que en cada sesión los profesores sentían que iban creciendo a medida que iban implementando. Según lo descrito por Vieira (1999), tiene una importancia relevante para la implementación de este tipo de proyectos desde el hecho que el “rol pedagógico” que asume el docente al implementar cada sesión implica una construcción personal de conocimiento (p.223). Es decir que cada implementación fue una oportunidad de crecimiento profesional desde cada uno de los aspectos que AICLE requería. Por lo tanto,

en el momento que los docentes tuvieron que llevar a cabo sus clases integrando lengua y contenido se enfrentaron a restricciones en el sentido de no saber lidiar con aspectos de lengua, de los contenidos en inglés y de la integración de estos dos elementos.

Por último, los participantes destacaron la necesidad de tiempo como un recurso, o más bien la falta de este, a través de su proceso de implementación. Como se indica en el marco teórico utilizado, y como se mencionó anteriormente a través de los resultados, un aspecto importante que se requiere para todos los implicados fue la cantidad de tiempo requerido a lo largo del proyecto, en las diferentes etapas. Así fueran los profesores de contenido que inviertan tiempo en el aprendizaje de la segunda lengua; o los profesores de inglés que invertían tiempo en estudiar el contenido de la materia que querían vincular a sus clases de lenguaje; o ambos grupos de profesores invirtiendo tiempo en el diseño de materiales, es decir que el tiempo fue, en general, señalado como un muy escaso, pero importante recurso.

Recuerdo estimulado No. 18

Investigador: Profe y a nivel personal ¿considera que actualmente el proceso tiene algún obstáculo o limitante?

Docente 6: Pues obstáculo no, pues hasta ahora todo va muy relativamente bien, los profesores todos y me cuento con los de primaria han estado con las capacitaciones y hemos estado todos como en ayuda, limitante, limitante, de pronto el tiempo.

Investigador: Profe cuando dice usted el tiempo ¿se refiere al tiempo de las implementaciones o de pronto a la cantidad de implementaciones que se hacen?

Docente 6: No, al tiempo es que nosotros tenemos varias actividades, entonces nos dicen tienen que entregar un plan de asignatura referente a unos pues a todo lo de secretaria de educación logros y todo esto, entonces nosotros intentamos acomodar esas clases con la implementación entonces supongamos que en una clase tenemos que ver x o y, y al poner la implementación se nos enreda un poquito por el inglés un poquito difícil entonces hay que explicarla y de explicación a explicación se van tres clases y ya después cuando llega uno con lo de química a acomodarlo a lo que se dio porque es más fácil, los estudiantes se les pierde como el hilo, entonces tiene uno que volver a retomar, entonces eso ha sido como el tiempo en ese caso, pero es bueno porque uno trabaja con ellos y es bueno porque si uno dice, ahh para tal tema voy a hacer una lectura, entonces uno no escoge cualquier lectura sino una referente a química entonces le ayuda, pero si ellos no prestan mucha atención o el tiempo o como nos ha pasado que a veces, salgan que tienen una charla o un video entonces se nos quedan las clases a medias entonces ahí está el problema.

La profesora afirma que el tiempo es un factor determinante a la hora de considerar la implementación del modelo bilingüe, ya que se convirtió en un limitante, como ella lo manifiesta en el hecho que, primero tienen varias actividades al mismo tiempo, tienen que cumplir con compromisos propios de la labor docente, y segundo la implementación como tal requiere un esfuerzo adicional de su parte que conlleva el tiempo que les toma diseñar sus clases regularmente, no es el mismo tiempo que les toma diseñar clases basadas en modelo bilingüe. Adicionalmente, que los tiempos escolares implican otras actividades que a veces ocupan menos tiempo en la clase como tal.

Además de estas limitaciones de tiempo ya mencionadas, los participantes expresaron que tienen que estudiar el idioma lo suficientemente bien como para ser capaces de enseñar sus conocimientos. El consenso general fue que el tiempo de preparación requerido fue extenso, tal vez más de lo que realmente tenían a su disposición. De este modo, la cantidad de tiempo real de la clase dedicada a la implementación de AICLE era afectada por dar cumplimiento a todos los compromisos institucionales:

Diario de Reflexión No. 6

Docente 5, entrada 4, noviembre de 2014

Entonces es una clase que implica muchísimo tiempo en cuanto a la planeación: buscar el material, apropiarse del vocabulario, ensayar, crear el material, mirar cómo los estudiantes se van a vincular y que realmente aprendan y sí les llegue el mensaje de la clase, en ese sentido es un poquito dispendioso. Planearla como si fuera la única clase sería fenomenal... pero como damos tantas clases, entonces en cierto momento se vuelve una obligación más y requiere mucho más tiempo

La participante del estudio enmarca que llevar a cabo una sesión aplicando el modelo integrado de lengua y contenido le tomaba mucho tiempo en preparación. La profesora identificó cada uno de los elementos que le demandaban atención adicional. Cada uno de ellos implicaba para la docente una acción, “buscar el material”, “apropriarse del vocabulario”, “ensayar”, “crear el material”, etc. Son una serie de actividades que identifica y que demandan de tiempo extra. Adicionalmente, dice que si fuera una sola clase, sería más fácil, pero tienes más, y termina resaltando que es algo más dentro de todas sus ocupaciones, lo cual les requiere tiempo.

Así, desde los materiales se puede establecer en esta investigación que, en primer lugar, la falta de materiales hizo las implementaciones desafiantes para los participantes, aunque no imposibles. Una explicación para esto podría ser que debido a que este tipo de metodología está apenas siendo implementada en el contexto colombiano, esto hace que exista poco material para llevarla a cabo. En este sentido, se convierte en la responsabilidad de los profesores crear sus propios materiales. Aunque esto puede consumir mucho tiempo, no se pueden negar las ventajas de invertir tiempo en un principio, con el fin de tener finalmente un banco de material que otros profesores pueden utilizar, y comenzar a adaptar e implementar en un futuro.

En segundo lugar, se expresó la falta de recursos que apoyan el proceso en términos de ayudas visuales y auditivas, algo que es válido teniendo la concepción de un escenario ideal de implementación. Sin embargo, mientras que estos elementos pueden ser utilizados con el fin de "apoyar", no son completamente esenciales, y una aplicación adecuada se puede adaptar sin ellos. Por último, los participantes destacaron el uso del tiempo como recurso en términos de que requieren una gran cantidad de tiempo para preparar sus clases, así como a sí mismos con el fin de llevar a cabo una ejecución satisfactoria, algo que a veces fue difícil debido a las otras actividades que tenían que dedicarles tiempo.

4.3 Consideraciones de los docentes con respecto al proceso de implementación del modelo bilingüe

Al reflexionar sobre sus experiencias a través del período de implementación de esta investigación, los participantes señalaron varios aspectos que se consideran de alguna manera afectaciones sobre el proceso, y ahora se destacan como las implicaciones que resultan al llevar a cabo un programa de educación bilingüe de este tipo. La primera se refiere a la necesidad de contar con materiales adecuados, así como los recursos que se consideran fundamentales en el proceso de implementación; en segundo lugar, las reacciones de los estudiantes al ser receptores activos de esta metodología y lo que esas reacciones implican para el desarrollo del proyecto y, finalmente, la herramienta que los profesores utilizaron para superar los retos y problemas a lo largo de su experiencia - la planificación de lecciones. En este sentido, nos dirigimos ahora al primer aspecto el cual se ocupa de la necesidad de materiales y recursos en el aula.

4.3.1 Percepciones hacia el rol de la planeación de clase como estrategia para la implementación de AICLE y translingüismo

Se evidenció que las principales herramientas utilizadas por los docentes con el fin de superar su falta de conocimiento en lenguaje o contenido era a través de una preparación minuciosa de las lecciones que les dio la oportunidad de investigar sus dudas, y tratar de resolverlas antes de tener que aplicar la lección. Esto es algo que, según Jensen (1991) ayuda a los profesores a fin de estar preparados y organizados para la lección que

van a implementar, que en este caso, se aplica a estar preparados en términos de lenguaje, así como el conocimiento del contenido requerido para la aplicación AICLE.

En este sentido, se encontró que los maestros trataban de llenar este vacío en el conocimiento mediante la planeación de sus lecciones. Por lo general, expresaron que debido a su falta de conocimiento en L2, requirieron un gran compromiso y tiempo en la planeación de clases con el fin de sentirse más seguros y por lo tanto poner en práctica sus lecciones de manera eficiente. Fue esta planificación previa lo que les permitió aclarar las dudas que tenían usando su lengua materna con el fin de saber cuándo hacer uso durante las implementaciones. Se dijo además que la planeación ayudó a superar la barrera del idioma, al permitir a los profesores planificar previamente diferentes estrategias que podrían utilizar en el aula, en lugar de limitarse a la planificación de lo que ellos pensaban que podían necesitar saber lingüísticamente, es decir, un tipo de guion a seguir.

Diario de Reflexión No. 7

Docente 4, entrada 8, noviembre de 2014

Es un proceso que implica mucha planeación, organización y realización de material didáctico que acompaña y orienta los contenidos

La muestra de un diario de reflexión da a entender que el proceso de implementación implicaba unos procedimientos que requerían primero planear las sesiones, establecer todo lo necesario para su realización y preparación del material para llevarlas a cabo. Esto hace referencia a las muchas técnicas diferentes que se pueden

planificar con el fin de hacer la aplicación más interesante y significativa para los estudiantes, pero también quitando de los profesores una cierta cantidad de presión con respecto al conocimiento lingüístico que tienen que proveerse.

Recuerdo estimulado No. 19

Investigador: ¿Qué aspectos personales frente a la implementación en el aula, cree usted que obstaculizaron el desarrollo de la clase?

Docente 5: Eh...no de pronto al inicio claro hay muchas como por ejemplo el uno pensar ... bueno que tal que yo les esté enseñando esto a los estudiantes y no lo esté pronunciando bien o no lo esté diciendo bien pero a partir de que uno prepara sus clases de que va interactuando con los niños uno aprende a quitar esos temores y a irlo perfeccionando un poquito más y así como los niños se van apropiando de la segunda lengua uno también lo va haciendo y va adquiriendo más confianza a medida que se va dando más las clases por ejemplo si nosotros analizamos en como estábamos al inicio a como estamos ahorita obviamente hemos ampliado vocabularios pronunciación y hemos ampliado muchos conocimientos pues que hemos ido aplicando y aprendiendo en el proyecto.

La muestra manifiesta como aún existen aspectos de la segunda lengua que requiere seguir siendo estudiados parte de los docentes. En este sentido, se puede inferir que, para ayudar a los maestros a superar la brecha entre la aplicación de un segundo idioma y su conocimiento del contenido, deberían también recibir capacitación en las diferentes opciones que tienen en la presentación de temas o conceptos para sus

estudiantes, lo que significa que tienen mucho menos de qué preocuparse lingüísticamente, y pueden cambiar el enfoque a la enseñanza de los contenidos.

Recuerdo estimulado No. 20

Investigador: Y en términos de aprendizaje ¿qué observo usted en los alumnos?

Docente 6: Que ya en el laboratorio de química ellos deben trabajar una parte de los laboratorios en inglés, hay un libro que ellos trabajan y la mitad de libro es en inglés, entonces cuando yo comencé a trabajar con ellos las herramientas, y los fluidos y como se dice, la tabla periódica entonces ya ellos se les fue más fácil y que la mayoría de investigaciones que ellos hacen que van a encontrar por internet algunas son en inglés entonces ese vocabulario les ha servido mucho entonces ya saben cómo se llaman las herramientas en el laboratorio, entonces ya tenemos unas imágenes pegadas en el laboratorio de como es, como se dice entonces ya usted le pregunta y ellas ni se dan cuenta que saben, porque ya hablan, dan esos términos en inglés y la clase es como, ni dicen, se me esto en inglés, usted los escucha y ellos ni se dan cuenta o mezcle o venga y haga o mírelas medidas ellos no dicen “no entiendo” ya es como algo de lo común.

Lo que permitió la planeación, según la profesora fue poder percibir como cada elemento considerado en la clase fue sistemáticamente incluido para que los estudiantes pudieran hacer conexiones precisas, sobre en la complejidad de los contenidos, y aún más desafiante en segunda lengua. Esta importancia de la planificación de las clases se explica por Jensen (1991), quien argumentó que es responsabilidad de los profesores estar bien preparado para sus clases con el fin de garantizar un flujo suave; además, que el plan de lección individual es el producto final después de un largo proceso de plan de estudios y

diseño de programas, dando a entender que es la única herramienta que permite a los profesores integrar su conocimiento del contenido de la segunda lengua que intentan transmitir. Murphy (2012) amplió este punto añadiendo que las lecciones deben ser planificados para ser más personalizadas a los estudiantes, lo que no significa la planificación de una lección para cada estudiante, sino al menos la más significativa posible para toda la clase. Esto implica que para el presente estudio, los maestros deberían haber planeado sus lecciones teniendo en cuenta el contenido que los estudiantes ya habían sido expuestos en sus clases normales, así como presentarles el contenido que ellos encontrarían enriquecedor en términos de crecimiento académico.

Del mismo modo, la herramienta de planeación no sólo fue adaptada por los profesores de contenido que no tenían conocimiento de la segunda lengua, sino también por los profesores de idiomas que no tenían conocimiento de los contenidos que intentaban explicar durante sus implementaciones AICLE, además de garantizar el uso sistemático del español. Los datos muestran que los profesores de inglés ven necesaria la planificación para la realización de clases AICLE como una estrategia para superar la falta de formación en el contenido, que puede estar relacionado con la conciencia de la necesidad de desarrollar objetivos de contenido al mismo tiempo con los objetivos L2 como se ha indicado anteriormente.

Recuerdo estimulado No. 21

Investigador: Luego de los videos podemos observar que se vino una actividad con “flashcards”, donde usted les mostraba y los niños respondían de acuerdo al estado que era, ¿Cómo fue la planeación de esto? , o ¿con que objetivo?

Docente 3: Bueno, clasificar, clasificar ehh... los diferentes estados de la materia pues los tres que hemos trabajado, solido, líquido y gaseoso; ehh... y de pronto pues sí, enriquecer y repasar un poco el vocabulario que ya hemos visto, esa es pues como la finalidad.

Investigador: ... el punto de la planeación de nuevo, ¿tuvo usted en cuenta la posibilidad – cuando planeo la clase- de usar las dos lenguas (inglés-español) o durante el desarrollo de la clase hubo la necesidad de usar el español?

Docente 3: Pues, no, hay muchas cosas que yo si las planeo en inglés; obviamente... si espontáneamente pues se da la necesidad de usar el español para dar ciertas instrucciones para uno hacerse entender mejor de los niños, ehh, si eso pasa espontáneamente, claro que yo si lo consideré; yo dije: “No, pues de pronto, o sea en algunos momentos de la clase si me va a tocar explicar cositas en español o dar instrucciones más que explicar”.

EL profesor enfatiza que el desarrollo de su clase de ciencias naturales fue enmarcado por la planeación de los momentos de uso del inglés y el español. Esto es que cada elemento seleccionado en la sesión fue determinado por los procesos antes preparados. Los profesores percibieron la preparación y planificación como necesaria con el fin de saber en qué momentos usar el español y cómo realizar las actividades de contenido en inglés. Además, revisar el contenido a enseñar, de lo contrario, los docentes no se habrían sentido capaces de llevar a cabo la lección. También mencionaron que esta

planificación requiere una cantidad considerable de tiempo, pero les ayudó a tener implementaciones exitosas. Además, durante los videos de los recuerdos estimulados pudo evidenciarse que los profesores habían hecho preparado la clase de forma muy precisa; esto fue demostrado a través del dominio de la materia durante las explicaciones, los materiales utilizados, así como sus respuestas a las dudas de los estudiantes.

Diario de Reflexión No. 8

Docente 6, entrada 5, mayo de 2015

...digamos, si a nosotros nos tocara que enseñar química, la tabla periódica o algo, nosotros no sabemos, pero si con el tiempo nosotros preparamos y revisamos y tratamos de recordar, seríamos capaces de hacerlo.

La evidencia presentada muestra cómo la planeación de clase era esencial cuando se trataba de profesores de inglés que llevan a cabo clases de AICLE. Fue percibido positivamente por ellos, ya que aumentó la confianza hacia el contenido y la propia clase, y fue fundamental para que pudieran implementar. Se concluyó que, debido a la conciencia de la falta de formación en el contenido, los profesores de inglés la percibieron como necesaria y crucial para investigar acerca de los contenidos que se van a enseñar y en el que no fueron instruidos como un medio para lograr los objetivos de contenido que sabían que debían incluirse en la lección. Como Kaplan y Baldauf (1997) establecen, muchos docentes pueden sentir de una u otra forma que puede ser incomodo implementar una nueva metodología porque no entienden los fundamentos teóricos, o porque la realidad va en contra de lo que ellos han visto en el entrenamiento; finalmente, dicen los autores que los docentes enfrentan la experiencia de estar viviendo entres su

anterior forma de enseñar, la nueva metodología y los materiales que en varios casos no funcionan por tener falencias del proceso. Esta afirmación se presentó en las instituciones en la medida que los docentes tuvieron que enfrentar la toma de decisiones entre lo que hacían en sus clases anteriormente y el modelo bilingüe como metodología nueva, para ellos era cada día una experiencia que los llevó a crecer profesionalmente, lidiando con materiales, con actitudes de los estudiantes y con ellos mismos tratando de adaptarse cada día.

Así, las percepciones generadas por los docentes expresan que existen valores precisos sobre los elementos que fueron importantes para la efectividad del modelo bilingüe. Se enfatiza que los recursos y la planeación son fundamentos esenciales a la hora de implementar la integración de lengua y contenido, y así mismo del translingüismo. Esto es porque los docentes expresaron que a partir de estos dos elementos el profesor que realice implementaciones puede tener éxito en las sesiones de clase. No se puede distinguir aun desde las implementaciones si la competencia lingüística de los estudiantes incrementó notoriamente frente al proceso inicial, sin embargo se percibe que existe una forma diferente de percibir la enseñanza del inglés y su relación con la primera lengua y con los contenidos curriculares de otras áreas disciplinares.

Capítulo 5

Conclusiones

El presente estudio de caso cualitativo indagó sobre la integración el contenido, la enseñanza de la lengua inglesa, y el translingüismo como componentes de un modelo de educación bilingüe dinámico en dos Instituciones educativas públicas de la ciudad de Pereira, Colombia. Es así que se formularán las conclusiones que surgen a partir de las preguntas que guiaron este estudio desde los resultados categorizados en los anteriores capítulos.

La primer sub-pregunta indaga sobre el tipo de representaciones didácticas que el uso del translingüismo manifiesta en un modelo de educación bilingüe en dos colegios públicos colombianos. Dentro del estudio se puede concluir que el uso del translingüismo como herramienta pedagógica establece un rol muy preciso a la L1 de los estudiantes dentro de su desarrollo de segunda lengua y la integración con el contenido. En primer lugar, se debe enmarcar que se reconoce que una ideología heteroglósica, es decir que las dos lenguas están en contacto y en desarrollo, en la medida que los docentes usaron el español como fundamento a partir del repertorio que los estudiantes tenían en primera lengua para adquirir la segunda. Se manifiesta como ideología porque se establece bajo la convicción de que la dos lenguas en contacto se enriquecen y sobre todo porque el desarrollo de la segunda se cimienta sobre la primera dándole un piso desde el repertorio ya construido, no solo en términos lingüísticos, sino también del conocimiento en general, en coherencia con la definición de translingüismo de Blackledge y Creese (2014), como el

“uso flexible de los recursos de hablantes bilingües” (p. 11). Esto asumido desde el hecho que los profesores usaron de forma constante, articulada y sistemática el español para que los estudiantes lograrán establecer conexiones y hacer uso de sus conocimientos adquiridos ya en el español, y a su vez integrando el contenido con la lengua inglesa.

Por otro lado, el uso pedagógico implica que no se reconoció el uso del español como una deficiencia en el sentido de recurrir a él por falta de competencias en L2, sino que permitió a los docentes y a los estudiantes establecer el potencial de lo que ellos habían ya trabajado en L1 para desarrollar los contenidos en L2. Así que no se realizó alternancia de código de forma aleatoria o aislada, sino que se conocían desde los materiales preparados en las planeaciones, conociendo los momentos y los fines del uso del español dentro de la clase. De este modo García (2009) lo caracteriza en el sentido que la alternancia de código se ha visto como algo disfuncional dentro de la clase, pero translingüismo normaliza el desarrollo bilingüe a partir de evitar la separación funcional diglósica, es decir de las dos lenguas en el mismo contexto.

Esto es, que en términos bilingües ideológicos, en conceptos de marcos teóricos bilingües, el contexto de enseñanza de la lengua inglesa en la educación pública en Colombia, se ha caracterizado por ser monoglósico por buscar el desarrollo monolingüe en segunda lengua de los aprendices, en este caso del inglés y el español no cumple ningún fin específico en dicha formación. Sin embargo, las prácticas translingües permitieron a los docentes a flexibilizar el rol de las dos lenguas dentro del mismo espacio, y hacer una conexión entre las dos lenguas para sacar provecho de los desarrollos de cada una de ellas para enriquecerse entre ellas mismas, y establecer momentos sistemáticos de inclusión de

las lenguas para el desarrollo cognitivo del contenido en inglés a partir de lo que los estudiantes ya sabían en español. Esto se acopla con lo que Swinney y Velasco (2011) manifiestan en el sentido que es necesario usar el conocimiento adquirido de los estudiantes como fundamento del nuevo conocimiento, puesto que esto permite construir lo nuevo bajo la estructura de lo que ya se ha aprendido, además dicen que si no se hace de esta forma, se descarta y desconoce el repertorio desarrollado y se menospreciaría su propio ser como aprendices. Asimismo, Moll, Amanti, Neff y González (2001) enmarcan que los fundamentos del conocimiento son además elementos históricos, culturales acumulados que sirven para el funcionamiento del individuo y de su propio bienestar.

El otro aspecto que se puede concluir sobre el uso del translingüismo tiene que ver con la forma como los estudiantes asumieron el uso del español, más allá de sentirse más confiados por el poder participar en su lengua nativa, es el hecho que ellos pudieron crear sentidos y asumir significados a través del uso de las dos lenguas en clase. Esto les ayudó a hacer conexiones y tener una mirada constante hacia lo que sabían y lo que estaban recibiendo en las clases del modelo dinámico integrando lengua y contenido y translingüismo. No se limitaron por la lengua que interactuaban, respondían asociando el contenido con cualquiera de las lenguas (español-inglés) del contexto para poder responder. Desde lo llevado a cabo se pudo evidenciar como el uso de las dos lenguas fue una herramienta, que como Lewis et al (2012) describen, permitió de una forma dinámica y funcional integrar, organizar la comprensión de los estudiantes y así mediar entre la dificultad de aprender la segunda lengua y el contenido en mismo escenario.

Finalmente, el translingüismo permitió a los estudiantes tener una voz más representativa en el aula de lengua inglesa, en la medida que los docentes buscaron desde sus diseños de clases hacer uso de todos sus recursos lingüísticos y de conocimiento en general, y de todo su bagaje ya adquirido en su proceso de formación académica. El enfoque heteroglósico de las clases de AICLE dio un soporte teórico y funcional a las clases de contenido en inglés ya que esto facilitó que los aprendices tuvieran una participación más activa, que a veces se limita por la falta de competencias en segunda lengua. El translingüismo y la heteroglosia fueron prácticas pedagógicas que promovieron procesos de transformación en el aula porque los docentes usaron las dos lenguas con fines precisos para sacar provecho de los repertorios de los estudiantes, y posibilitaron la generación de contextos bilingües, dejando de lado los contextos monolingües aislados uno del otro. Esto siendo evidenciado en el proyecto donde los docentes y estudiantes usaron el inglés y el español de forma interdependiente para el enriquecimiento uno del otro, y así evitar los desarrollos aislados en cada una de las lenguas.

La segunda sub-pregunta se relaciona con la integración de lengua y contenido y cómo propiciaron, complementaron o restringieron procesos de un modelo de educación bilingüe en los dos colegios públicos. De esta forma, se puede concluir que el papel de los recursos para la implementación de AICLE, las reacciones e influencia de la metodología en los estudiantes, y la planificación de las clases como estrategia para superar los desafíos en las sesiones de implementación son tres consideraciones para poder determinar la pregunta. En primer lugar, se necesitan diferentes recursos en términos de materiales y tiempo para implementar las lecciones bilingües. Los materiales como libros

de trabajo, realia, video proyector, computadores, etc. permitió que los estudiantes tuvieran un contacto auténtico con el contenido articulado a la lengua, que según Marsh (2001) es un aspecto importante, ya que los estudiantes se sientan comprometidos, interesados y son capaces de relacionar los conceptos .

Además, existe la conciencia en referencia al uso del Internet para encontrar los recursos disponibles para ser implementados, pero los profesores deben ser capacitados en la investigación de este tipo de recursos, ya que llegó a ser difícil para ellos encontrar el material adecuado; de esta manera, para que un proyecto bilingüe dinámico tenga éxito, es necesario que los profesores cuenten con los materiales adecuados y necesarios, tales como libros de trabajo y dispositivos tecnológicos, teniendo en cuenta que deben adaptarse ya que los existentes son de inglés como segunda lengua, lo cual hace que el nivel de competencia en lengua inglesa sea muy alto para contextos como los de colegios públicos.

Esto nos lleva a otro recurso importante que los profesores necesitan para tener implementaciones exitosas: la capacitación. La implementación de AICLE requiere que los maestros reciban capacitación en el lenguaje, el contenido y la metodología para planificar y llevar a cabo sus clases y para encontrar y adaptar material, lo cual requiere de mucho tiempo. Además, debe tenerse en cuenta que los docentes están generalmente involucrados en otros proyectos de la escuela, diseño de planes de estudio, planificación de clases, etc. Por lo tanto, para que este tipo de proyecto tenga éxito, debe tener el tiempo suficiente para todos los involucrados, en todas las etapas del proceso. No es innegable que invertir tiempo para encontrar material y siendo instruido previamente en

cómo hacerlo permitiría a las escuelas tengan finalmente un banco de recursos que los futuros docentes puedan tener para aplicar sus lecciones. Todo esto relacionado a la búsqueda constante de un mejoramiento profesional que permita que espacio de crecimiento de los docentes se convierta en una oportunidad para la aplicación de dichos conocimientos en sus clases, y de este modo llevar un registro de sus aprendizajes para establecer no solamente procesos más conscientes, sino procesos de calidad con la implementación de metodologías actuales.

Una segunda consecuencia de la aplicación del AICLE y translingüismo tiene que ver con las reacciones de los alumnos que los profesores perciben durante sus lecciones. Se concluye que los estudiantes tienen una reacción generalmente positiva hacia las clases del modelo ya que las encuentran innovadoras y diferentes a otras metodologías a las que han sido expuestos. Esto es apoyado por Lasagabaster y Sierra (2003) quienes encontraron que la metodología AICLE fomenta una significativa actitud positiva en los estudiantes, en comparación con estudiantes de un programa tradicional intensivo en inglés.

Adicionalmente, en cuanto a las reacciones de los estudiantes, se percibió una sensación general de confianza e interés ya que el contenido de lo que se les enseñaba ya se había aprendido en español. Este conocimiento previo en L1 sobre los conceptos estudiados durante las clases AICLE permite a los estudiantes a ser más confiados e interesados lo que les lleva a utilizar la segunda lengua más eficazmente. Los docentes también perciben que los estudiantes mejoraron sus habilidades receptivas y entendieron los conceptos y características de la lengua en toda la implementación de AICLE y

translingüismo; mientras que para las habilidades productivas, se encontró que los estudiantes tienden a producir por primera vez en español, mientras que comienzan a sentirse seguros con el segundo idioma y así demostrar sus conocimientos y comprensión sobre el concepto, lo cual lo llegaban a hacer finalmente en L2. Esto es apoyado por Jaakkonen (2013), quien afirma que AICLE permite a los estudiantes a comunicarse en L2 con el tiempo a medida de que se vuelven más y más familiarizados con el lenguaje y su uso en el aula de contenidos.

El tercer elemento caracterizado desde la integración de lengua y contenido tiene que ver con el diseño y preparación de materiales, ya que los docentes debieron ajustar sus materiales en lengua inglesa para poder llevar a cabo sus implementaciones. Esto fue demandante no solo en términos cognitivos puesto que implicaban conocer lo que iban a realizar, sino que además les consumió mucho más tiempo del que ellos acostumbraban dedicar para la preparación de sus clases. Los materiales no solo integraban los componentes de lengua y contenido, sino que incluían el translingüismo como parte de su planeación. A través de esto, los docentes soportaban la relación entre temáticas e inglés y les permitía hacer uso de los recursos adquiridos en su lengua materna.

La tercer sub-pregunta tiene que ver con las percepciones de los docentes participantes frente a el modelo de educación bilingüe propuesto para los dos colegios públicos. Al dar respuesta al primer interrogante, nos topamos con un constante proceso de reflexión que fue posible debido a las oportunidades de pensar en lo hecho, todo esto provisto a los profesores desde los recuerdos estimulados y los diarios de reflexión, donde

los docentes lograron establecer conexiones entre lo que habían planeado, lo que hacían en las clases y los resultados de las mismas. Después de implementar sus clases con translingüismo y AICLE los profesores reflexionaban sobre las mismas con el recuerdo estimulado y escribían sus diarios, esto hizo que surgiera un alto grado de conciencia dirigido a la necesidad constante de ampliar el bagaje pedagógico con el cual cada uno de ellos contaba.

El analizar los pensamientos y emociones internas de los participantes enmarcó que en algunas ocasiones la frustración y el miedo al fracaso estuvieron presentes mayormente durante el periodo de implementación de las lecciones. Esto fue generado no solo por el hecho de aplicar una metodología diferente, sino por enfrentarse al desafío de lidiar con la segunda lengua y el contenido. Los dos aspectos representaron un reto para los docentes quienes manifestaron que debían prepararse más de lo acostumbrado para poder preparar sus clases.

Por último, una implicación final se refiere al uso de planificación de clases como estrategia adoptada por los profesores para superar los desafíos de AICLE relacionados con la necesidad de conocimiento en L2 y contenido. Preparación de las lecciones les da a los profesores la oportunidad de identificar sus dudas en la lengua y contenido y de esta manera sentirse más seguros durante el período de aplicación. Esta planeación no solo se representaba en el plan de clase, sino en el diseño de los materiales, puesto que con estos los docentes anticipaban lo que iban a hacer y aplicar con los estudiantes, y del mismo modo, les daban un rol al inglés y el español dentro del proceso de aprendizaje.

Belcher (2009) establece que la planificación de clases no necesariamente tiene que ser extensa o tomar mucho tiempo, ya que en realidad permite al profesor a seleccionar el contenido específico de la lección que ellos sienten que les falta, lo cual es algo que siempre se limita a un rango particular de conocimientos en el área, es decir, lo que se debe enseñar en esa lección específica. En este sentido, se concluye que la planificación de las clases es un recurso significativo y los profesores deben ser conscientes de lo valioso que es. Esto se debe a que los docentes requieren anticipar varios aspectos y deben saber de antemano los momentos en que van a referir a la lengua materna y la forma como van a aproximar el contenido a los estudiantes en inglés. Es así que la planeación se convierte en una herramienta fundamental para que los docentes puedan desarrollar sus sesiones de clases con éxito en la medida que llevan pre-concebido todo lo que iba a ocurrir en sus implementaciones.

5.1 Implicaciones pedagógicas y de investigación

En el desarrollo de mi proceso de formación doctoral, asumí diferentes aprendizajes desde la realización de mi tesis. El primer proceso de aprendizaje tiene que ver con mi formación como docente y pedagogo, en el que entendí como para el proceso de transformación social, debo entender primero las realidades para poder proyectar modificaciones. Logré asimilar cómo la educación bilingüe se reconstituye a partir de los propuestas que perciban, primero que el derecho a tenerla, no sea exclusividad de círculos sociales o de ambientes elites de academia, sino sea una posibilidad para muchos, y si es mejor para todos; segundo, que la lengua objetivo no puede seguir siendo considerada como la meta única dentro del proceso de formación, sino que debe ser parte

del proceso de desarrollo para la adquisición de nuevos saberes, en los cuales ella sea herramienta fundamental; y tercero, que es de nosotros, los estudiantes de doctorado el pensar estas nuevas metodologías, (porque las anteriores están gastadas), adaptadas a las necesidades socio-contextuales, no solo locales, sino internacionales para preparar a nuestras comunidades a ser parte de múltiples escenarios, pues como decía el Dr. Guillermo Hoyos somos un país que no se puede dar el lujo de tener doctores que no mejoren el sistema.

Adicionalmente, el translingüismo como práctica pedagógica se concibe como una opción en escenarios como Colombia donde las otras lenguas no han adquirido un rol más allá del académico. Esto conlleva la necesidad de formación docente, no solo en lengua inglesa, sino también en nuevas prácticas pedagógicas bilingües como el translingüismo que brinden un rol para cada lengua dentro del proceso de formación de los aprendices en las instituciones educativas del país. Aún más, es comenzar a construir prácticas translingües que rompan con los paradigmas que conciben el español y el inglés como elementos independientes que no pueden tener ningún contacto, y re-pensar su integración con los contenidos curriculares para darles un fin más allá del lingüístico, sino que enriquezca cada día su repertorio. Asimismo, las licenciaturas deben considerar la preparación de nuevos docentes que, primero, sepan la importancia de la primera lengua de los aprendices la usen como recurso dentro de sus diseños de clase, y segundo que sean capaces de estructurar prácticas bilingües que desarrollen los aprendices como sujetos bilingües.

Por otro lado, los currículos de las instituciones educativas deben articular los procesos de formación en lenguas para que el desarrollo bilingüe no dependa solo de los profesores de inglés y español, sino que se estructuren procesos cooperativos y colaborativos donde los docentes de otras áreas académicas contribuyan y articulen los contenidos con la formación en lenguas. Es decir que se incluyan el AICLE y el translingüismo como mecanismos de diseño curricular dentro de los establecimientos educativos para implementar modelos alternativos de educación bilingüe ajustados al modelo colombiano. Lo cual implica un último elemento, el cual está ligado a las políticas lingüísticas nacionales de bilingüismo, que es poder construir programas modelos de educación bilingüe donde se piensen alternativas a los programas ya planteados y que se puedan llevar a cabo ejercicios que generen nuevas propuestas de educación bilingüe que represente un impacto no solo en términos académicos sino sociales.

Desde mi proceso de formación como investigador, descubrí la necesidad de cada vez ser más sistemático, los resultados pueden restringirse si no existe una excelente preparación anterior a la implementación o recolección de información. Este estudio me brindó la posibilidad de volver a recordar las dolencias de necesitar lecturas constantes y de vivir recopilando fuentes que permitan enriquecer mi mirada hacia lo que el proyecto puede aportar.

Ahora bien, en términos de sugerencias para estudios futuros, debo decir que se necesitan análisis de la influencia cognitiva de la primera lengua sobre la segunda lengua en estudiantes de contextos colombianos. Asimismo, estudiar el impacto de materiales diseñados y contruidos por los docentes en dichos contextos. Y por último, un aspecto

que envuelve dos elementos, la evaluación, es decir analizar los resultados tanto en el contenido como en la lengua a partir de exámenes, y realizar análisis sobre los mecanismos de evaluación en estas dos áreas integrando lengua, contenido y primera lengua.

5.2 Limitaciones

Este estudio de investigación se llevó a cabo en un entorno particular, que implica inevitablemente que esté limitado a cierto grado, puesto que las instituciones educativas tienen un alto grado de movilidad estudiantil, por eso la tasa de permanencia en los colegios de los estudiantes es baja, lo cual afectó el proyecto por hacer más difícil el análisis por la falta de continuidad de los aprendices. En primer lugar, hay que mencionar que tuvo lugar en colegios públicos de Pereira, Colombia, en su mayoría los profesores de primaria de dicha escuela. Como comunidades vulnerables de los alrededores de la ciudad, los colegios tuvieron elementos que afectaron la implementación, como ambiente hostil, problemas de seguridad y situaciones familiares extremas, esto limitó el ejercicio investigativo puesto que hubo sesiones que se cancelaron por dichas situaciones, hubo momentos donde las instituciones tuvieron que cerrar algunos días por recomendación de la Policía Nacional, y en últimas, los profesores consideraban que este ambiente no era propicio para trabajar.

Habiendo dicho eso, hay otras limitaciones que surgieron durante todo el desarrollo del estudio que pudieron limitar la aplicación de los datos recogidos, incluso dentro de este contexto específico. La primera limitación es el tiempo que se requiere por parte de los participantes para llevar a cabo sus implementaciones AICLE. Aquí, el tiempo

se refiere a todo, desde las sesiones de formación, tanto en el contenido y el lenguaje, a la planificación, al diseño de material, a las sesiones de aplicación como tal. Esto es algo que limita debido al hecho de que los participantes tenían varias responsabilidades para llevar a cabo dentro del colegio, lo que significa que su tiempo de entrenamiento se limitó a algunas sesiones a la semana; además, el hecho de que tenían una carga de trabajo grande fuera del proyecto significaba que no podían dedicar mucho tiempo al desarrollo de las actividades necesarias para el proyecto, que a su vez habría tenido un efecto sobre su experiencia en la implementación AICLE.

Otra limitación observada por la investigación fueron algunas actitudes negativas de los participantes hacia el proyecto. Como se mencionó antes, estos maestros fueron parte de varios otros proyectos que se estaban llevando a cabo dentro de las escuelas al mismo tiempo. La mayoría de estos proyectos son implementados por las directivas de la escuela con la idea de promover o enriquecer la experiencia de sus estudiantes en los colegios; sin embargo, no suelen ser opcionales para los profesores, lo que significa que se les dice que deben ser parte de un determinado proyecto, algo por lo que no se paga, y que requiere de su tiempo libre, cuando en realidad les da trabajo extra – además de su horas normales de enseñanza. Esto implicaba que algunos profesores estaban presentes y llevaron a cabo las actividades que se les proponían, simplemente porque ellos sabían que tenían que hacerlo, no porque querían, lo que tuvo un efecto sobre el desarrollo del proyecto.

Igualmente, una limitación de actitud percibida por el investigador fue la respuesta de los participantes hacia el idioma Inglés. Se encontró entre ciertos profesores de

contenido, en particular los participantes de mayor edad un cierto nivel de apatía; algunos sostuvieron a veces que Inglés simplemente no era para ellos. Esto significó que, al igual que los que estaban allí porque tenían que estarlo, no lograron desarrollar todas las actividades propuestas como se esperaba, incluyendo las sesiones de aplicación de AICLE.

Asimismo, se encontraron más limitaciones a la hora de las sesiones de aplicación, en relación con la disponibilidad de materiales y recursos. En primer lugar, fue un reto para los maestros encontrar material para sus temas elegidos, lo que significa que a menudo tenían que crear el material por sí mismos. Esto es algo que puede ser debido al hecho de que es un programa de educación bilingüe que no es común en el contexto en que se puso en práctica, y como resultado no se ha creado una gran cantidad de material. Por otra parte, los recursos reales disponibles para los profesores de los colegios, tales como televisores, computadoras, video beams, altavoces, etc. eran limitadas; por lo tanto, se limitaron sus opciones en la aplicación de las sesiones de AICLE. En este sentido, se puede afirmar que los resultados son un tanto limitados debido a la falta de un contexto de aplicación “ideal”, es decir un contexto escolar donde las realidades sean completamente propicias para el desarrollo de propuestas innovadoras, sin embargo esto no se logra bajo ciertas premisas ya descritas..

Por último, debido al hecho de que este es un tipo innovador de programa, en particular en el contexto que se implementó, se evidenció que se trataba de un concepto difícil de aceptar para algunos profesores que habían utilizado para la enseñanza del idioma tradicional. En este sentido, el proyecto tenía como objetivo romper el paradigma al proponer un modelo completamente diferente a seguir, mezclando el lenguaje y el

contenido, incluyendo al mismo tiempo ciertas estrategias pedagógicas que difieren en gran medida de la situación tradicional de un idioma, o un maestro contenido. Esto implicó que algunos maestros tuvieron que dejar atrás sus ideas preconcebidas de lo que una clase de lengua debe ser, y adaptarse a la metodología que se les propuso.

Finalmente, Se proyecta que la investigación podría indagar para futuros estudios si el nivel de competencia en lengua inglesa se ve afectado por uso de dicho modelo, si los resultados en las pruebas de contenidos se ven impactados por la misma metodología, y además conocer las voces de los estudiantes en términos de sus miradas frente a la metodología. Vale la pena resaltar, que el análisis de dichos resultados iría más allá de identificarlos en español, sino también en inglés, para establecer parámetros de resultados con base en la(s) lengua(s) y los contenidos. Asimismo, comprender si la lengua española se enriquece a partir de la influencia de la lengua inglesa usada en las sesiones.

Referencias

- Abello-Contesse, C. (2009). Age and the critical hypotheses. *ELT journal*. Volume 63 (2): 170-172. doi: 10.1093/elt/ccn072
- Arenas, E. (2008). Estrategia Comunicativa para La Intervención En Los Barrios Málaga y Tokio. [Citado marzo 28, 13]. Disponible en: <http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/968/1/Documento%20completo%20%282%29.pdf>
- Ada, F. & Baker, C. (2001). Guía para Maestros de niños bilingües. Parents' and teachers' guides: Number 5. Multilingual Matters: Ontario
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande* [Method and consciousness]. Göteborg studies in educational Sciences 96. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Baetens, H. (2002). The significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (Ed). CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, trends and foresight potential. (pp. 19-27). Finland: University of Jyväskylä
- Baker, C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Third edition. Multilingual Matters, Clevedon
- Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Fourth edition. Multilingual Matters, Clevedon.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th Ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M.M. (1981). Michael Holquist Ed. The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin: University of Texas Press.
- Becker, A.L. (1988). Language ub particular. In D. Tannen (ed.) Linguistics in Context. Nortwood, NJ: Ablex.
- Bell, J. (1999). Doing our Research Project. Open University Press. 3rd Edition.
- Blackledge, A., and A. Creese. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2014). Heteroglossia as practice and pedagogy. In A. Blackledge & A. Creese (Eds). Heteroglossia as practice and pedagogy. (pp. 1-20). New York: Springer

- Bloom, B.S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Bonilla, X. (2012). TEFL educational principles: a proposal for changing times. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. July-December. Volume 14. Number 2: Bogotá. Pp. 181 – 192
- Brookes University. (2012). What is a reflective Journal. [Citada en 17 abril, 2013]. Disponible en: <http://www.brookes.ac.uk/services/upgrade/pdf/>
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press, United Kingdom
- Busch, B. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*. 33(5): 503–523.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1-28.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A method for research on teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217
- Casals, C. (2001). *Globalización*. Ed. Intermón Oxfam, Barcelona. p. 22.
- Castells, M. Epílogo, en PEKKA HIMANEN: La ética del hacker y el espíritu de la era de la información, Ed. Destino, Barcelona, 2001; p. 169, 171-180
- Cazden, C. & Snow, C.E. (issue editors). (1990). English plus: Issues in bilingual education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 508.
- Clark, C. & Peterson, P. (1981). Stimulated recall. In B.R. Joyce, C.C. Brown & L. Peck (Eds.), *Flexibility in teaching: an excursion into the nature of teaching and training*. New York: Longman
- Cohen, L. & Manion, L. (1991). *Research Methods in Education*. Routledge, London and New York.
- Collier, V. P., & Thomas, W. (1989). How quickly can immigrants become proficient in

school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26-38.

Colombia Aprende (2012). Programa Nacional de Bilingüismo. [citado 10 abril,13]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. (2007). Estrategia de internacionalización. Importancia de la Internacionalización en la Acreditación de Alta Calidad.

Constitución Política de Colombia. Presidencia de la Republica. <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Tomado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corzo, X. & Robles, H. (2011). Approaches to scaffolding in teaching mathematics in English with primary school students in Colombia. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 13-20. doi: 10.5294/laclil.2011.4.2.2

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, England: Cambridge University Press

Crown, (2010). The National Strategies Participant pack, Reflective log. [Citado en 17 abril, 2013]. Disponible en: https://public.rgfl.org/BehaviourSupport/Documents/NPSLBA%20pdf%20versions/reflective_log.pdf

Crandall, J., Tucker, G. R. (1989). Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages. In Sarinee, Anivan, Ed. *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366187.pdf>

Creese, A., and A. Blackledge 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94(1): 103–115.

Creese. A. (2009) Bilingual teachers in two contexts of linguistic diversity. In Bjørg-Karin Ringen and Ole Kolbjørn Kjørven (Eds) with Antoinette Gagné (Honorary editor). *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Opplandske Bokforlag. pp. 231 – 250.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and

pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters. Co-published in the United States by College-Hill Press, San Diego.

- (1989). Empowering minority students. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- (2000). Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters, Clevedon.
- (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing Heritagelanguage competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89 (5), 585-592
- (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in Multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240
- (2008). Teaching for transfer; Challenging the two solitudes assumption in Bilingual education in J. Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 5: Bilingual Education (New York: Springer), pp 65-75
- Davies, S. (2003). Content Based Instruction in EFL Contexts. *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 2, February 2003. <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html>
- De Mejía, A. (2002). Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education. Multilingual Matters, Clevedon.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Qualitative inquiry*. [Citado en Jun 29, 2012]. Tomado de <http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/Quality.htm>.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (Routledge Introductions to Applied Linguistics). Routledge.
- Eskelinen, T. (1991). *Stimulated recall interview - a key to thought processes in the classroom*. Paper presented in Nordic Society for Educational Research 19th Conference. Copenhagen, 1991.
- Fraenkel, J.R. y Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in Education*. New Yor: Mc Graw Hill. 5th edition

- Fishman, J. (1989). Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective, Clevedon & Philadelphia, Multilingual Matters.
- Flick, U. (2009). An introduction to qualitative research. Chennai: Sage publications, 13
- George, A., y Bennett, A. (2004). Case studies and theory development. BCSIA Studies in International Security. Massachusetts: Harvard University
- Fundación Empresario por la Educación. (2013). Boletín EXE. (Publicado febrero de 2013). [Citado 5 de junio de 2016]. Disponible en: <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/BOLET%C3%8DN-BOGOTA-ExE-FEB2.pdf>
- García, O (2009). Bilingual Education in the 21st century : a global perspective. West Sussex:Wiley-Blackwell
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic& K. Seltzer, Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators (pp. 1-6). New York, NY: CUNY-NYSIEB.
- García, O. &Li, W. (2014) Translanguaging: language education and bilingualism. Palgrave Mcmillan, New York
- García, O. Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds). Heteroglossia as practice and pedagogy. (pp. 1-20). New York: Springer
- Gass, S.M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2005). *Second Language research: methodology and design*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gierlinger, E. (2015). ‘You can speak German, sir’: On the complexity of teachers’ L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29(4), 347-368.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, New York.
- Gort, M & Pointer, R. W. (2012). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*. Tomado de: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2012.697468>
- Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language.” London: The British Council. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>.

- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press
- Greggio, S., & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-- 393.
- Guerrero, C. (2010). Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. *HOW* 17, December 2010, 165-179
- Gunko, T, (2015). ¿Profesor nativo o no nativo? He ahí la cuestión. [Citado el 14 de enero de 2015]. Tomado de <http://blog.difusion.com/profesor-nativo-o-no/>
- Gumperz, J. & Cook-Gumperz, J. (2005). Making space for bilingual communicative practice. *Intercultural practices*, 2(1), 1-23
- Hamers J.F. & Blanc, M.H. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La Técnica de grupos focales. *Metodología de la investigación en educación médica*. Ed Med; 2 (1):55-60
- Harrinson, G. (2007). Language as a Problem, a Right or a Resource? A Study of How Bilingual Practitioners See Language Policy Being Enacted in Social Work. *Journal of Social Work* April 2007 vol. 7 no. 1 71-92
- Helot, C. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In A. Blackledge & A. Creese (Eds). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. (pp. 1-20). New York: Springer
- Hornberger, N. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15: 261 – 278
- Hui-Fang, S. (2006). Content-based Instruction in the EFL Literature Curriculum. *The Internet TESL Journal*, Vol XII, No. 11. Disponible en: iteslj.org/Techniques/Sahng-CBI.html
- Jacobs, M. (2010). *Teaching learners with learning difficulties in mainstream primary schools: the educators' sense of coherence*. [Citado en Jun 29, 2012]. Tomado de <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-10172011-0958/unrestricted/JacobsM.pdf>.

- Kano, N. (2012) Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York. Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University
- Kano, N., & García, O. (2014). *The Multilingual turn in Languages education: opportunities and challenges* (1st ed., pp. 258-277). Bristol: Gabriela Meier & Jean Conteh.
- Koki, Y. (2010). Interactions in a two-way immersion program: impact and challenges. Ann Arbor: Proquest. Tomado de: [http:// www.icrj.eu/13/article7.html](http://www.icrj.eu/13/article7.html)
- Kvale, S. (1996). *Inter Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S & S. Brinkmann. (2009). *Inter Views: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage. Robertson 301.0723 KVA
- Kerlinger, F.N. (1977). *Foundations of Behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 3rd edition
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Groups. *Ju* 29, 311. Disponible en: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7633241
- Koki, Y. (2010). *Interactions in a two-way immersion program: Impact and Challenges*. Ann Arbor: ProQuest. Retrieved from: <http://www.icrj.eu/13/article7.html>
- Krashen S.D. (1985) *Language Acquisition and Language Education*. Prentice Hall International.
- _____ (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, pp 10-32. In Quinn, T.J. and McNamara, T.F. (eds) (1988): *Issues in Second Language Learning - General and Particular*. Deakin University Press, pp 65-82.
- Krueger R. A., & Casey M.A. (2000). Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research (3rd Edition) *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(4), Art. 28, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0204280>.
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology: A step-by-step guide for beginners*. Addison Wesley Longman, Melbourne. P. 99
- Lasagabaster, D, & Sierra, M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes.

International CLIL research Journal Online. University of the Basque Country.
Tomado de: <http://www.icri.eu/12/article1.html>

- Lange, D.L. (1987). The nature and direction of recent proposals and recommendations for foreign language education: A response. *The Modern Language Journal*, 71, 240-249
- Lee, J., Hill-Bonnet, L., & Gillispie, J. (2008). Learning in two languages: Interactional spaces for becoming bilingual speakers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 75-94
- Levine, G., S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters
- Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*. Vol 18, No. 7 pp 641-654
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, Vol 18, No. 7, 641–654
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2004). *How Languages are Learned*. (2ndEd.). Oxford: Oxford University Press.
- Lin, A. M. Y., & Martin, P. (2005). (Eds.). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lodico et al. (2010) *Methods in Educational Research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 2nd edition
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29(6), pp. 861-878.
- Macaro, E. (2005). Code Switching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 63-84). New York: Springer.
- Mackey, W. F. (1978). The importation of bilingual education models. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 1- 18.
- Marín, R. (n.f.) *Estadística y Metodología de la Investigación*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*.

Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne

Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland: University of Jyväskylä.

Marsh, D. (2001). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*. Retrieved from: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>

Martín, R. (Sin Fecha). *Estadística y Metodología de la Investigación*. [Citado en May 14, 2015]. Tomado de https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/ANÁLISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: John Wiley & Sons, pp. 88-126

Mella, O. (2000). *Grupos focales: Técnica de investigación cualitativa*. Santiago de Chile: CIDE

Mckay S.L. & Wong, S.L. C. (1988). Language teaching in nativist times: A need for Sociopolitical awareness, *The Modern Language Journal*, 72, 379-388

McMillan, B.A., & Rivers, D.J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward “English only”. *System*, 39, 251--263.

Ministerio de Educación. (2011) *Jornada Nacional de Bilingüismo. Reporte Diagnóstico Nacional*.

Ministerio de Educación Nacional, (NF). *Educación bilingüe e internacional*. [citado el 25 de septiembre de 2013]. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228185.html>

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. and Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, XXXI, 2, 132-141.

Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Routledge

- Nambisan, K. (2014). Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms in Iowa (Doctoral dissertation, IOWA STATE UNIVERSITY).
- Obando et al. (2005). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. 4th Edition.
- Orlikowski and Baroudi (1991). *Qualitative Research in Information Systems*. [Citado en Jun 29, 2012]. Tomado de <http://www.qual.auckland.ac.nz/>.
- Ortega, L. (1999). Rethinking foreign language education: political dimensions of the profession. In K.A. Davis (Ed), *Foreign language teaching and language minority education*. (Technical Report #19, pp. 21-39). Honolulu: University of Hawaii, Second Language. Teaching and Curriculum Center.
- Oxford Brookes University (2012). Reflective journals. [Citado en Oct, 10 de 2014]. Tomado de <https://www.brookes.ac.uk/services/upgrade/study-skills/reflective-writing.html>
- Patel, M. (2009). *The CLIL Debate, IATEFL*. Cardiff 2009. Retrieved from: <http://www.onestopenglish.com/transcript-of-the-clil-debate-iatefl-09-cardiff/501068.article>
- Peterson, P. & Clark, C. (1978). Teachers' reports of their cognitive process during teaching. *American Educational Research*, 15 (4), pp. 555-565
- Polkinghorne, D.E. (1991). Two conflicting calls for methodological reform. *Counseling Psychologist*, 19, 103-114
- Qian, X., Tian, G., & Wang, Q. (2009). Codeswitching in the primary EFL classroom in China-- Two case studies. *System*, 37, p. 719--730.
- Rennekamp, R. & Nall M. (Sin fecha). Using Focus Groups in Program Development and Evaluation. Lexington: University of Kentucky. Disponible en: www2.ca.uky.edu/agpsd/focus.pdf
- Ruiz, R. (1988). Orientations in language planning. In S. McKay & S.L. Wong (Eds), *Language diversity: problem or resource?* (pp. 3'25). New York: Newbury House
- Ruiz, R. (1995). Language planning considerations in indigenous communities. *The bilingual research journal*. Vol 19, No. 1, pp. 71-81

- Ruiz-Garrido, M., & Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols-Martin, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the field* (pp. 179-188). University of Jyväskylä
- Rudestam, K.E. y Newton, R.R. (2001). *Surviving your dissertation: a comprehensive guide to content and process*. London: Sage Publications. 2nd edition.
- Shang, F.H. (2006). Content-based Instruction in the EFL Literature Curriculum. *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 11. Disponible en <http://iteslj.org/>
- Spalding, N.J. (2004). Reflective Log Tool. [Citado en October 15, 12]. Tomado de <http://www.devon.gov.uk/reflectivepractice.pdf>.
- Schmidt, A. (1997). *The Menace of Multiculturalism: Trojan horse in America*. Praeger Publishers, pp. 119-120
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Swinney, R., Velasco, P. (2011). *Connecting content and academic language for English learners and struggling students*. Corwin (eds). Sage company, California
- Tedick, D.J., & Walker, C.L. (1995) from theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28, 499-517
- Troncale, N. (2002). Content-based Instruction, cooperative learning, and CALP Instruction: Addressing the Whole Education of 7-12 ESL students. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. Disponible en: journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/19/23
- Universidad Libre de Pereira. (2009). Proyecto Concretando. [Citado en marzo 28, 13]. Disponible en: http://www.unilibrepereira.edu.co/cempresarial/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=75
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/worldreport>
- Varkuti, A. (2010). *Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic*

Competences. *International CLIL Research Journal Online*. University of Pannonia, Veszprem (Hungary). TOrnado de: <http://www.icrj.eu/13/article7.html>

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: SUNY Press.

Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235

Williams, C. (1994). An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education. (Unpublished PhD thesis). University of Wales, Bangor, UK.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3–52). Orlando, FL: Academic Press.

Wong-Fillmore, L. (1994). Second Language Learning in Children: a model of language learning in social context in E. Bialystok (ed). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: CUP, pp.40-60.

Yin, R. (2011). *Qualitative research: from start to finish*. New York: The Guilford press

Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yinger, R. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching & Teacher Education*, 2 (3), 263-282

Capítulo 8.

Apéndices

No. 1. Diario de reflexión

**PROYECTO CHANGE
GRUPO DE INVESTIGACION EN LINGUISTICA APLICADA
REFLECTIVE LOG**

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Este instrumento hace parte del proceso de recolección de datos para el proyecto CHANGE, el cual se enmarca con la propuesta de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE). Es fundamental recoger sus percepciones sobre los procesos de implementación usando esta metodología. Le invitamos a que plasme sus opiniones y consideraciones al respecto. Estas percepciones no serán reveladas y serán de único manejo del grupo de investigación. Agradecemos su participación.

GILA

1) ¿Cuáles fueron sus impresiones al aplicar la sesión AICLE y translingüismo?

2) ¿Considera que tiene aspectos por mejorar en la implementación?

Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

3) ¿Cuál fue la respuesta de los estudiantes respecto a su implementación integrando lengua y contenido, y el español? ¿Cómo fue el desempeño de éstos en cuanto a la lengua (L2)?

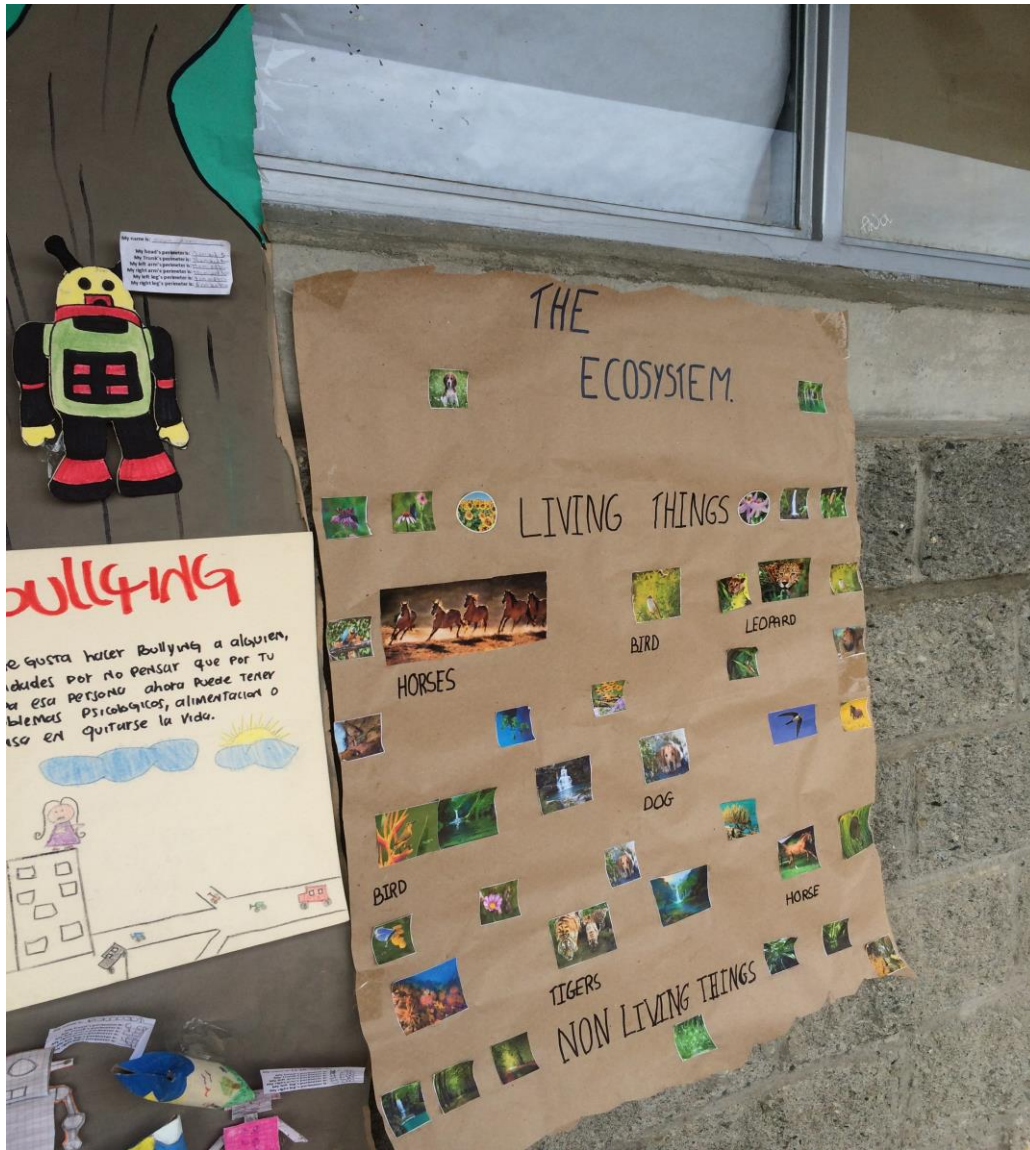
4) ¿Cuáles son los desafíos en el proceso de AICLE en las instituciones?

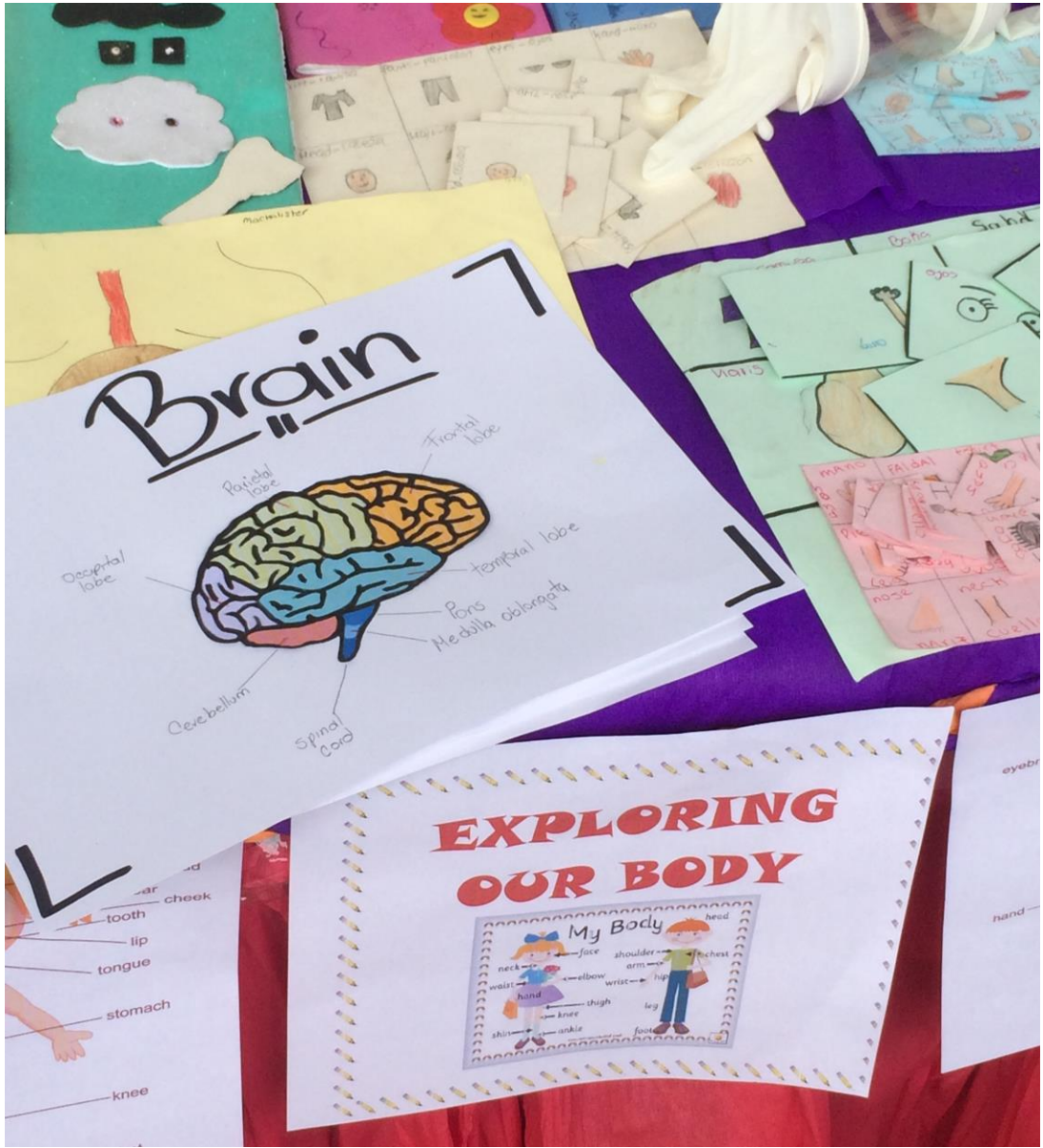
5) ¿Ha notado usted progreso en el desempeño de los estudiantes respecto al contenido y el lenguaje (L2)?
Sí _____ No _____ ¿Cómo?

No.2. Muestra de Análisis

A. TRANSCRIPCIONES G.F / R. E	B. ANÁLISIS
<p>1. Código: GFPXC</p> <p>2. Entrevista 1: Profesora Xiomara – contenido Investigador: El proyecto "Change" (cambio) es el modelo de educación bilingüe que se ha venido implementando en la Institución Jaime Salazar Robledo. Dicho modelo representa la enseñanza en inglés de materias como ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales.</p> <p>3. La siguiente entrevista estará regida por diferentes ejes temáticos, cada eje tendrá una serie de preguntas que tienen como objetivo conocer sus percepciones acerca de determinados temas relacionados con el proyecto "Change" (cambio) y más específicamente la implementación del modelo de educación bilingüe basado en AICLE y Translingüismo que se ha tenido lugar desde hace varios años en la institución.</p> <p>4. La entrevista es una herramienta de recolección de información que se desarrolla por medio de la audio-grabación de algunas percepciones de los docentes con la finalidad de que se constituya, por una parte, un registro de comportamientos y reacciones de los alumnos, y, por otro, un material a partir del cual los participantes pueden expresar sus opiniones y reflexionar sobre la implementación en el aula. Entonces primero déjeme preguntarle ¿Cuáles fueron sus sensaciones al usar la metodología de contenido y lengua?</p> <p>5. Docente: Ehh... Las sensaciones durante este año o durante el proceso que ha tenido el proyecto CHANGE?</p> <p>6. Investigador: Durante el proceso que ha tenido el proyecto CHANGE</p> <p>7. Docente: En un inicio de pronto todos los profesores estuvimos como muy reacios a pensar que se pudiera aplicar el proyecto por el contexto que tenemos de pronto en cuanto a la población que se maneja un proceso de aprendizaje bajo entonces nosotros los docentes decíamos, bueno si con español que es su lengua materna o con otras asignaturas que se dan obviamente en español se tiene dificultades entonces que impacto nos puede causar el intentar una segunda lengua ¿cierto? Al inicio teníamos muchos temores sobre esto pero a medida que lo fuimos implementando fuimos evidenciando que los niños se mostraban muy activos con el proyecto y que en muchas de las actividades que podemos así sea en español o del área que se ellos ya escriben o redactan palabritas entonces se han familiarizado mucho más con el idioma inglés.</p> <p>8. Investigador: ¿Y cómo se sintieron al momento de implementar le proyecto en sus clases?</p>	<p>1. Escasez del tiempo adecuado para lograr implementaciones exitosas.</p> <p>Los docentes expresan la necesidad de mayor intensidad horaria en la implementación del proyecto ya que debido a diferentes situaciones que se presentan a diario ya sean de tipo disciplinario o institucional las clases no son tan extensas como ellos desearían. Del mismo modo, los profesores solicitan más acompañamiento en el proyecto por medio de las asesorías que se llevan a cabo cada 15 días.</p> <p>Código: REPXRC: "eh... nunca termina siendo realmente un tiempo suficiente pues porque siempre hay muchas, que tenemos que estar en constante proceso y pues nunca el tiempo es suficiente..."</p> <p>Código: REPLTC: "Una clase de un tema bien planeado, para mí dos horas serían." "...gastamos dos horas para poder como... o sea llevar como toda las actividades acabo, o sea darles el tiempo que requiere cada una de las actividades".</p> <p>Código: REPJSL: - 18-"nosotros somos un poquito flexibles con el tiempo, tal vez no somos tan</p>

No. 3. Material creado por los docentes integrando lengua y contenido, y translingüismo







No. 4. Carta de Consentimiento

Apreciado(a) docente, cordial saludo

Es para nosotros un placer darle la bienvenida al Proyecto de Intervención en Bilingüismo para la institución en la que usted labora. Nos sentimos orgullosos de estar trabajando en Equipos Académicos y estamos convencidos de que sus aportes serán vitales para el desarrollo y éxito de este modelo de educación bilingüe, con enorme impacto social, académico y educativo.

Una vez los Equipos Académicos se consoliden, su participación y asistencia serán vitales para la planeación, implementación y evaluación del modelo. Usted no recibirá un beneficio directo por su participación en el estudio, sin embargo si usted acepta participar, estará colaborando con la construcción de un modelo bilingüe para colegios públicos de Pereira.

Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un código y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines académicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a). Si alguna de las preguntas o temas que se traten en el grupo le hicieran sentir incomodo(a), tiene el derecho de no comentar al respecto.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento. Su decisión de participar o de no participar no afectará de ninguna manera la forma su contratación o relación con el colegio.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto el correo del investigador principal earias@utp.edu.co responsable del estudio.

Cordialmente,
GILA (Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada)
Universidad Tecnológica de Pereira

Nombre: _____

Firma profesor: _____

No. 5. Implementaciones de clase del modelo bilingüe



