

---

Estudios de  
lingüística inglesa aplicada

The logo for the journal 'ELIA' is displayed in a stylized, outlined font. The letters are lowercase and have a 3D effect with shadows.

---

**EDUCACIÓN PARA EL BILINGÜISMO EN CONTEXTO  
MONOLINGÜE: DOS LENGUAS CONECTADAS DESDE EL  
CURRÍCULO**

Claudia Lucía Ordóñez  
Universidad Nacional de Colombia, Colombia  
clordonezo@unal.edu.co

*Una investigación sobre el impacto de un currículo que busca el bilingüismo español/inglés en un colegio privado de una ciudad intermedia colombiana, un contexto sociolingüístico monolingüe y alejado del uso real del inglés, revela cambios positivos en los ambientes de aprendizaje de lengua del colegio, las ideas de los maestros sobre la lengua y su aprendizaje y las habilidades comunicativas de los alumnos y sus formas de aprender en ambas lenguas. El currículo conecta eventos de aprendizaje en español e inglés y se basa en desempeños auténticos comunicativos<sup>1</sup> en tres áreas de desarrollo lingüístico: la comunicación del día a día, la que se realiza para aproximarse al conocimiento académico y la de la expresión estética y cultural. La investigación evalúa cualitativamente el uso del currículo durante un año académico completo, por medio del análisis discursivo de entrevistas con los maestros y estudiantes participantes y observaciones de clase. Los resultados se utilizan para introducir el concepto de educación para el bilingüismo, en contraposición al de educación bilingüe, cuyas prácticas se consideran inapropiadas para contextos monolingües.*

*Palabras clave: educación bilingüe; educación para el bilingüismo; currículo bilingüe; bilingüismo en contexto monolingüe; investigación en currículo bilingüe*

*A research study of the impact of a curriculum designed to support Spanish/English bilingualism in a private school in a medium-sized city in Colombia, a monolingual sociolinguistic context quite foreign to the actual use of English in communication, reveals positive changes in the language learning environments in the whole school, in the conceptions of teachers about language and its learning, and in the students' acquired communicative skills and ways of learning in both languages. The curriculum connects learning events in Spanish and English and is based on authentic communicative performances<sup>2</sup> in three areas of linguistic development: daily communication, communication in academic learning, and aesthetic and cultural expression. The study qualitatively assesses the use of the curriculum during a whole academic year through discourse analysis of interviews with the participant teachers and students and class observations. The results are used to introduce the concept of **education for bilingualism**, as opposed to **bilingual education**, whose practices are considered inappropriate for monolingual contexts.*

*Key words: bilingual education; education for bilingualism; bilingual curriculum; bilingualism in monolingual contexts; research on bilingual curriculum*

## **1. Educación bilingüe en Colombia**

Dos hechos sobre la adquisición de lengua se sustentan consistentemente en la investigación: En primer lugar, todas las personas pueden adquirir o aprender una o varias lenguas... pero el éxito de esa adquisición o aprendizaje está condicionado a la necesidad que tengan de usar esa(s) lengua(s) en la comunicación auténtica (e.g. Snow, 2007). Esto se debe a que son las necesidades y las exigencias pragmáticas de la comunicación, o sea las características y las relaciones de quienes se comunican y las condiciones contextuales en las que lo hacen, las que motivan e impulsan este aprendizaje o adquisición (e.g. Ninio y Snow, 1996).

Es por esto que el principal problema para el aprendizaje de lenguas extranjeras que enfrentamos en contextos como el colombiano, en tiempos en los que resulta difícil discutir la importancia que tiene para la vida su manejo, especialmente el del inglés, es que nuestro contexto sociolingüístico es mayoritariamente monolingüe en español. Esto quiere decir que nuestros niños y jóvenes escolares no necesitan usar el inglés para funcionar en su vida diaria, lo cual hace especialmente difícil para ellos aprenderlo, aunque las políticas educativas nacionales establezcan que esto es lo que debe suceder en los colegios.

En nuestra limitada experiencia colombiana en educación bilingüe en lenguas internacionales, las instituciones que aparentemente logran mayor éxito son los colegios que denominamos bilingües. Éstos son generalmente colegios privados de élite en nuestras grandes ciudades, que han adoptado modelos de educación bilingüe desarrollados para contextos ajenos a los nuestros. Muchos siguen los programas y prácticas de la inmersión canadiense o, inclusive, programas, políticas y formas de acreditación de colegios monolingües de países europeos o de los Estados Unidos (De Mejía, Ordóñez y Fonseca, 2006). Lo que hacen, básicamente, es crear ambientes *artificiales* de uso de la lengua extranjera de interés, por medio de cuatro acciones básicas: el inicio precoz de la instrucción de y en lengua extranjera, normalmente en el nivel de preescolar y a menudo en programas de inmersión parcial o total; el aprendizaje de áreas académicas distintas a la lengua misma en lengua extranjera; la contratación de profesores extranjeros de habla nativa; y el estímulo a la comunidad escolar entera para que aprenda y use la lengua extranjera dentro y fuera de las clases

Desde luego todas estas decisiones políticas son consistentes con el sentido común, que probablemente es el que las justifica: Si la lengua extranjera no se usa en el contexto real, hay que darle la mayor cantidad de dedicación, tiempo y calidad posibles en el colegio. Es sólo un conocimiento más especializado y profundo de los procesos de adquisición lingüística el que permite consideraciones diferentes, así como el conocimiento

procedente de la investigación. En efecto, la poquísima investigación que hemos realizado en estos ambientes de aprendizaje revela que esta educación no resulta muy bilingüe en la práctica. Nuestros colegios que se autodenominan bilingües tienden a concentrarse en el desarrollo de la lengua extranjera y a dejar de lado el español, que pierde importancia y tiempo de uso y cuyo desarrollo se da por descontado, sin dedicarle mayor esfuerzo pedagógico (De Mejía, Ordóñez y Fonseca, 2006). Alguna investigación ya ha presentado indicios de una exagerada influencia de las características del inglés en la producción en español de los alumnos de estos colegios y un empobrecimiento palpable de sus habilidades en lengua materna, al compararlas con las de estudiantes de colegios monolingües en español (Ordóñez, 2000; 2004; 2005).

Aunque no existe evidencia empírica de que un hablante bilingüe exhiba habilidades comparables con las de dos personas monolingües, tampoco se justifica que en ambientes sociolingüísticos monolingües, en los que debe esperarse el mayor desarrollo posible en una lengua, las habilidades resultantes se vean ostensiblemente reducidas. Y es que hay otro hecho de la adquisición o el aprendizaje de lengua que parece ser desconocido en nuestra educación bilingüe: después de los 4 ó 5 años de edad, el estímulo principal para el desarrollo del lenguaje es la experiencia escolar. Esto ocurre porque al entrar al colegio el niño se enfrenta a la necesidad de comunicarse con una diversidad de personas nuevas en una diversidad de situaciones comunicativas nuevas, y comienza a manejar nuevos temas y tipos de discurso que se asocian, por ejemplo, con las diferentes áreas académicas. Además inicia formalmente la lectura y la escritura, que constituyen la mayor fuente de expansión lingüística posible (e.g. Barriga-Villanueva, 2002; 2003). En contextos monolingües esto, desde luego, se refiere primero que todo al desarrollo de la lengua materna y hace válida la reflexión sobre lo que puede ocurrir en su desarrollo si su uso se limita en la escuela. Y al limitarse el desarrollo de la lengua materna, en hablantes que pueden llegar a ser bilingües pero de manera consecutiva, cabe preguntarse cuál será entonces el desarrollo posible de la extranjera.

## **2. Bilingüismo escolar en crisis**

La dificultad en la que se constituye nuestro contexto sociolingüístico monolingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras varía en grados de intensidad en las muy diferentes circunstancias en las que viven las comunidades en un país tan diverso como Colombia. Un ejemplo sencillo son nuestras ciudades pequeñas, en donde las lenguas extranjeras están aún más lejanas de la cotidianidad de los niños y jóvenes que en las grandes ciudades capitales. En estas últimas resulta un poco más fácil encontrar extranjeros de habla inglesa y sitios en los que, al menos en actividades turísticas y comerciales, el inglés se encuentra en uso. También es más fácil encontrar librerías que venden libros en inglés, bibliotecas que los contienen y situaciones de trabajo en las que el inglés se necesita, por ejemplo. Por eso mismo es más fácil encontrar en las ciudades grandes colombianas que saben inglés e inclusive lo utilizan en su vida diaria.

Sin embargo, es tan fuerte actualmente la presión social a favor del aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, ejercida sobre todo por los padres de familia, que muchos colegios, inclusive en ciudades medianas y pequeñas, han seguido el modelo de las aparentemente muy exitosas instituciones bilingües, sin considerar los contextos en los que se mueven sus estudiantes. Es en una ciudad intermedia colombiana que se localiza el colegio objeto de la presente investigación.

No habían sido muy satisfactorios los resultados de aprendizaje de inglés en esta institución bilingüe, después de alrededor de 15 años de esfuerzo concentrado en las cuatro acciones descritas arriba. En 2007 el colegio se puso en contacto conmigo buscando asesoría para mejorar el nivel de inglés de los alumnos. A partir de conversaciones con ellos y de observaciones informales de clases y del uso del inglés por parte de los alumnos, parecía que no hablaban inglés fácil ni naturalmente, que no lo hacían por iniciativa propia ni con gusto y que en vez de inglés utilizaban una variedad lingüística híbrida de español con palabras inglesas.

Entre las posibles razones a las que los administradores del colegio atribuían este estado de cosas estaban los niveles de inglés y de eficacia pedagógica de los maestros y el hecho de que no se había logrado traer suficientes profesores hablantes nativos ni poner en uso el inglés en suficientes clases, momentos y sitios en la institución. El colegio había estado trayendo algunos profesores de diferentes países de habla inglesa, y el consenso era que los grupos de estudiantes que habían tenido la suerte de tenerlos como maestros habían aprendido más. Yo, sin embargo, encontraba los problemas ya anotados en todos los estudiantes que observaba. Entre los niños mayores y los jóvenes, la actitud en el uso del inglés era de verdadera resistencia. Nadie, desde luego, consideraba el contexto de nulo uso real del inglés como factor en estos problemas.

Mis explicaciones posibles, en cambio, se localizaban en la poquísima justificación y el poquísimo sentido que encontraban los alumnos en el uso del inglés en sus vidas. Y mi solución consistía en lograr un ambiente comunicativo en el colegio que permitiera que actuaran como bilingües que usan naturalmente dos lenguas en toda instancia de comunicación. Esto debía basarse en una atención mucho mayor al desarrollo crecientemente complejo de las habilidades comunicativas en español y en el establecimiento de conexiones entre este desarrollo y el de la lengua extranjera. La hipótesis consistía en que partiendo del interés de los alumnos en actividades que realmente les importaran, podríamos llamar su atención hacia las ventajas de realizarlas también, o en parte, en inglés; y ayudándoles a usar sus habilidades y conocimientos de español para ir comprendiendo el funcionamiento del inglés, lograríamos con el tiempo que se comportaran como bilingües. La administración del colegio demostró gran apertura a nuevas posibilidades, al aceptar emprender el cambio curricular necesario para ensayar estas ideas, que no se encuentran en ejercicio en el colegio bilingüe modelo.

### **3. Características y puesta en marcha del currículo**

Ya comenzado el año académico 2007 emprendí el trabajo de diseño curricular, comenzando por organizar y poner a trabajar un grupo de estudio y diseño, para lograr la participación necesaria de los directamente afectados por los cambios propuestos: los coordinadores de áreas de lenguaje y algunos profesores de inglés y español. Iniciamos discusiones sobre la situación del desarrollo de lenguaje en el colegio y el currículo que se utilizaba, y lectura crítica de algunos pocos documentos teóricos que nos ayudaran a considerar posibilidades de desarrollo lingüístico, desarrollo del bilingüismo y manejo del aprendizaje de los niños diferentes a las que se ponían en práctica en la institución. El resultado de 8 meses de trabajo con este grupo fue la comprensión de la conveniencia de emprender cambios y el diseño de algunas actividades para ensayar en las clases tanto de inglés como de español. Estas actividades y otras que crearon los profesores en el proceso fueron objeto de experimentación durante el año 2008.

Al mismo tiempo continuaron las reuniones del grupo y se fue completando y registrando en un documento el diseño de un currículo que presenta las siguientes características: Es bilingüe pues maneja y conecta desarrollos en dos lengua, aplica principios constructivistas del aprendizaje humano, se concentra en la autenticidad del desempeño comunicativo y cubre tres áreas de desarrollo: la de la comunicación diaria y de los medios (radio, TV, periódicos, revistas, la Internet, etc.), la de la aproximación al conocimiento de las diferentes disciplinas académicas y la de la expresión artística y cultural.

Para buscar el bilingüismo el currículo trabaja todo desarrollo comunicativo primero en español, pone en uso las dos lenguas en desempeños de comunicación similares y permite y estimula que se usen las dos lenguas en el desarrollo de un mismo desempeño, cuando esto es posible (por ejemplo al buscar y usar información en actividades de investigación bibliográfica o entrevistar hablantes de ambas lenguas como informantes

reales en proyectos periodísticos o de investigación). Esto exigió de los maestros participantes que cuando las dos lenguas entraran en contacto, dejaran a un lado el temor a los vacíos de conocimiento o habilidad que creyeran tener y a la interferencia lingüística, trabajando en equipo para compensar los primeros y ayudar a los estudiantes a evitar la segunda. Permitiríamos que los estudiantes usaran su conocimiento de su primera lengua para aprender la extranjera, ayudándolos a reconocer las similitudes y diferencias entre las dos. Y en ningún caso impediríamos que usaran su primera lengua, aunque los estimularíamos para que usaran sus crecientes habilidades en la lengua extranjera siempre que fuera posible.

Nos propusimos buscar consistencia entre las directrices del currículo y el constructivismo, poniendo en funcionamiento en su diseño cinco (5) principios básicos provenientes de diferentes pensadores que han aportado a la compleja construcción que es hoy en día, no la pedagogía constructivista, sino la teoría que describe el aprendizaje humano. El primer principio, poco considerado en el diseño curricular, indica que todo aprendizaje ocurre naturalmente como proceso (Piaget, 1970). Es, por consiguiente, imposible “ordenar” desde el currículo que lo que se aprende empiece y termine en períodos determinados de tiempo. Lo que vale la pena aprender debe aparecer y reaparecer repetidamente y todo el repertorio de lenguaje acumulado debe mantenerse en uso permanente. Hablamos, pues, de un currículo de naturaleza cíclica (Dewey, 1948), en el que la diferenciación entre grados es poco aparente.

El segundo principio contribuye a esta característica cíclica del currículo, al recordarnos que todo aprendizaje nuevo se basa en y se construye sobre el conocimiento ya establecido (Piaget, 1970; Ausubel, 1968). Además este principio, por sí solo, sustenta ya para nosotros la convicción de que el conocimiento de la primera lengua es fundamental en el aprendizaje de una segunda.

El tercer principio, de naturaleza socio-cultural y establecido inicialmente por Vygotsky (1978), reconoce el aprendizaje individual como



motor del desarrollo del pensamiento, pero lo condiciona al estímulo del trabajo con otros. Por esta razón, la parte del currículo que orienta la forma como debe darse el aprendizaje sustenta y estimula el trabajo en colaboración para aprender. Ya por nuestra actividad en el grupo de diseño entendíamos y vivíamos la necesidad de que los maestros mismos y sus coordinadores trabajaran igualmente en colaboración dentro y entre las áreas de lengua, para lograr el funcionamiento de los cambios a los que nos íbamos dirigiendo.

El cuarto y el quinto principios constructivistas hablan del aprendizaje en la acción, pero no cualquier acción. Piaget (1970) se refiere a acciones de manipulación de los elementos del ambiente; Vygotsky (1978) a acciones sociales con compañeros y tutores de niveles diferentes de desarrollo y conocimiento; Perkins (1998) a acciones que lleven a la comprensión; y Dewey (1945) y la teoría de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2003) a la acción tal como ocurre auténticamente en la vida real. Desde aquí decidimos llevar a la práctica una construcción curricular basada en lo que llamo “desempeños auténticos” (Ordóñez, 2010). Un desempeño auténtico es un proceso o acción que se realiza en un contexto determinado para lograr propósitos reales. Se refiere a acciones de personas que usan su comprensión de conceptos y fenómenos en la vida diaria, la vida profesional o la actividad experta (Ordóñez, 2010).

La lingüística nos permite determinar este tipo de desempeños en el contexto del uso del lenguaje, desde el análisis de la comunicación y con base en las características pragmáticas que definen los actos comunicativos reales, tal como fueron establecidas por los primeros pensadores de la lingüística aplicada (e.g. Widdowson, 1978) y como han sido resumidas por investigadores y lingüistas aplicados durante más de 30 años de desarrollo y uso del enfoque comunicativo de análisis de la lengua (e.g. Van Lier, 2005): quién envía el mensaje, desde qué posición y con qué propósitos, quién lo recibe y desde qué relación con quien lo envía, y en qué contexto se produce la comunicación. La acción auténtica con el lenguaje es siempre, pues, la

representación y transmisión del pensamiento con propósitos de comunicación entre interlocutores o escritores y lectores. Los desempeños auténticos en lenguaje son *desempeños auténticos comunicativos*. Y al hablar de desempeños comunicativos en una lengua extranjera, su autenticidad depende del análisis objetivo que se haga de las condiciones en las que ellos pueden ocurrir en la realidad extranjera (e.g. Van Lier, 2005) y de las formas en que pueden adaptarse a los intereses y contextos específicos de los estudiantes con quienes se ponen en práctica.

El currículo resultó, entonces, concentrado en la autenticidad y dependiente totalmente de nuestra capacidad para analizar la propia experiencia comunicativa, tanto para definir diferentes tipos de desempeños orales y escritos susceptibles de ser incluidos en el currículo, como para desarrollarlos de las formas más auténticas posibles. Describimos entonces condiciones en las que diversos desempeños comunicativos ocurren en la realidad, y también nos permitimos adaptaciones contextuales que los hicieran auténticos para los alumnos del colegio en particular. Así, los temas que trataran debían partir de los contextos de los estudiantes y sus intereses; ellos debían participar lo más posible en la toma de decisiones sobre qué hacer para aprender y cómo hacerlo; los desempeños debían necesitar de la exploración y el uso de diferentes fuentes de información y de la interacción con otros; y su realización podría conectar aprendizajes en diferentes disciplinas, tal como sucede en el mundo real cuando se actúa con o buscando verdadera comprensión de los fenómenos que nos rodean y de los eventos que acontecen.

Finalmente, las tres áreas de desarrollo comunicativo que toca el currículo, vida diaria y mediática, académica y estético-cultural, no son desconocidas para ningún maestro de lengua. Sin embargo una o varias pueden resultar olvidadas, o al menos descuidadas, en sus clases. Por ejemplo, muchos maestros trabajan la lengua solamente a partir de la literatura, con lo cual se limitan a unos tipos de texto y olvidan la importancia que tiene el desarrollo de habilidades para el manejo de

discursos diferentes. Los diversos tipos de discursos académicos, por ejemplo, acostumbran dejarse en manos de los maestros de otras áreas, a menudo poco conscientes del funcionamiento pragmático del lenguaje en ellas. Nuestro currículo recuerda permanentemente a los maestros que deben trabajar desempeños comunicativos en las tres áreas y conectarlos, en la medida de lo posible.

Las características que he descrito hacen a la institución una serie de exigencias administrativas para permitir que el currículo funcione fluidamente en la práctica. En primer lugar hay que poner los medios de comunicación, publicaciones y tecnologías de comunicación del colegio al servicio del desarrollo de las lenguas, ya que la autenticidad de la comunicación depende siempre de que haya interlocutores, lectores y escritores que tengan razones y motivaciones reales para entrar en interacción. Al tiempo hay que rediseñar los formatos y el sistema general de planeación pedagógica, para facilitar la planeación y puesta en práctica de desempeños comunicativos que pueden tomar largo tiempo y tiempos variables de desempeño a desempeño. Y hay que organizar horarios de clase y de reuniones de los maestros que faciliten el trabajo en equipos y la conexión entre áreas. El documento curricular que produje y entregué al colegio al final del año 2008 contiene estas exigencias, aunque no fue posible hacerlas realidad completamente debido a que en el año 2009 el colegio se dedicó a otros cambios, por relevo en la rectoría. Los interesantes resultados que arrojó la presente investigación se lograron, pues, a pesar de que el trabajo de los maestros participantes no se facilitó totalmente, lo cual los hace aún más valiosos.

Así, durante el año 2008 y armados solamente de los principios del nuevo currículo y de algunos ejemplos de desempeños auténticos comunicativos planeados en el grupo de diseño, los maestros de español e inglés de todos los grados se lanzaron a ensayarlos juiciosamente y a diseñar otros individualmente o en grupos por nivel. La mayoría de los maestros lograron trabajar dos desempeños y debieron intercalarlos dentro de un

currículo tradicional conformado por logros, limitados mecánicamente por los tiempos establecidos en el colegio. La investigación comienza al final de este año de experimentación, con información tomada de los maestros acerca de estas experiencias de ensayo. En el año 2009 se suspendió el uso del currículo tradicional y se decretó el del nuevo en todo el colegio.

#### **4. El estudio**

El currículo se puso en funcionamiento en forma total en el colegio, que incluye los tres niveles educativos escolares contemplados en el sistema colombiano: dos cursos de preescolar (transición y kindergarten), para niños de 4 y 5 años de edad; nueve cursos (de 1° a 9° grados) de educación básica, para niños entre los 6 y los 15 años de edad, y dos cursos de educación media (10° y 11° grados), para jóvenes entre los 15 y los 18 años de edad. Se convino con el colegio evaluar paralelamente el impacto de los cambios producidos por el currículo por medio de un estudio cualitativo, metodología ésta consistente con la naturaleza de esos cambios, que debían poder observarse en el desempeño de maestros y estudiantes y a través de sus impresiones, opiniones y reflexiones. El estudio fue aprobado para financiación en convocatoria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia y cofinanciado por el colegio y buscó contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llevó el currículo a la práctica?
- ¿Qué aprendieron los maestros?
- ¿Qué aprendieron los estudiantes?

Para contestarlas se recogieron datos en viajes de campo de jueves y viernes desde la ciudad capital, Bogotá, en cuatro (4) momentos del año académico (diciembre 2008/febrero 2009, abril, mayo y septiembre 2009), en los que se observaron todas las clases de inglés y español que ocurrían en esos días. Se recogieron entrevistas con los maestros y algunas reflexiones escritas sobre sus experiencias de cambio y videos de las clases

complementados con entrevistas “in situ” a los maestros y alumnos participantes.

Al terminar las cuatro tomas de datos se escogieron como muestra final para análisis los de tres (3) cursos de inglés de profesores colombianos y seis (6) cursos de español, que resultaron completos. No se lograron datos completos de ningún curso con profesor extranjero y sólo se completaron tres (3) de inglés, debido al cambio permanente de profesores durante el año. El colegio confirmó que ésta es una característica del grupo de inglés, relacionada tanto con los maestros bilingües colombianos como con los extranjeros. Los primeros a menudo esperan viajar con becas de estudio u oportunidades varias de trabajo que se les presentan más a menudo que a los profesores no bilingües, y los segundos sufren frecuentemente problemas de desajuste a la vida en una ciudad pequeña colombiana.

Como anécdota de interés, en el año de la investigación trabajamos con una profesora canadiense que mostró una enorme dificultad para aceptar las nuevas formas de enseñar que el currículo orientaba. En primer lugar no podía interactuar fácilmente con el grupo de maestros participantes, porque la comunicación funcionaba en español y durante el año su español no avanzó mucho. Pero sobre todo estaba acostumbrada a enseñar inglés a niños de habla inglesa nativa, con una orientación fuertemente gramatical, y calificaba a los niños colombianos de indisciplinados e incapaces de aprender inglés fácilmente. Además no pudo adaptarse a tener que crear actividades para sus cursos. Nos informó que en la educación pública canadiense, en donde había adquirido su experiencia pedagógica, un maestro no era un creador de currículo sino un seguidor de textos y materiales dados. No pudimos analizar los poquísimos datos que recogimos de sus cursos y sus reflexiones no fueron más que críticas a la situación nueva que encontraba.

Se transcribieron literalmente los videos y las entrevistas grabadas en audio y se hizo análisis del discurso en las transcripciones, buscando categorizar la información específica que contestara las preguntas de investigación. Las categorías describieron características de los nuevos

ambientes de aprendizaje en ambas lenguas y evidencias del aprendizaje de los participantes, y fueron trianguladas en los diferentes tipos de datos.

## **5. Resultados**

La evidencia que recogimos permite vislumbrar un proceso complejo pero exitoso, en el que los maestros fueron aumentando en seguridad, efectividad y calidad de su planeación pedagógica en el uso del currículo. Esto cambió desde el principio la naturaleza y características de los ambientes de aprendizaje de lenguas, les permitió a los maestros mismos cambiar concepciones sobre el aprendizaje de lenguas y sobre su rol como maestros a partir de la práctica y produjo avances en los estudiantes, tanto en el uso de ambas lenguas como en sus formas de aprender. Los resultados describen en detalle los nuevos ambientes y lo que tanto maestros como estudiantes lograron en el proceso, que abarca aprendizajes de tipo puramente lingüístico y pragmático, de naturaleza pedagógica, y de tipo actitudinal y metacognitivo. A continuación presento las respuestas a las preguntas de investigación, ilustrándolas con algunos pocos ejemplos de lo observado.

### **5.1. ¿Cómo se llevó a la práctica el currículo?**

Las características de los nuevos ambientes de aprendizaje en las clases de lengua del colegio muestran que, a lo largo del año, los 3 maestros participantes de inglés y los 6 de español dirigieron en sus clases desempeños auténticos en las 3 áreas de desarrollo comunicativo. Estos desempeños se incluían en el currículo y se discutían en nuestras reuniones, pero fueron los maestros, a pesar de grandes dudas que sufrieron en el proceso, quienes lograron que se hicieran realidad con sus estudiantes.

En efecto, en el área de la comunicación cotidiana y mediática los maestros hicieron que sus alumnos, aun los más pequeños, manejaran intercambios pregunta/respuesta como unidad mínima de producción oral y usaran las preguntas para averiguar información de personas ajenas al salón

de clase. Los alumnos también desarrollaron y presentaron a sus compañeros álbumes autobiográficos, realizaron con ellos diversos juegos de rol, crearon diferentes tipos de programas y noticieros de radio y televisión y los presentaron, y escribieron -pasando por ediciones sucesivas- diversos tipos de artículos periodísticos.

En el área de aproximación al conocimiento disciplinar los maestros guiaron a sus alumnos en proyectos de investigación bibliográfica en fuentes diversas, proyectos de aprendizaje con investigación empírica basada en datos provenientes de entrevistas, presentaciones diversas de conocimiento a audiencias reales y escritura de distintos tipos de textos académicos, también con procesos de edición sucesiva. Por su parte en el área de la comunicación estética y cultural los alumnos escogieron su literatura preferida para leer y compartieron su comprensión e interpretación con sus compañeros de maneras diferentes, recomendaron los libros a otros de formas diversas, planearon, escribieron y presentaron libretos a partir de obras literarias y crearon y representaron libretos originales, aprendieron, compusieron y cantaron canciones ante audiencias diversas.

Además, y a pesar de las dudas que expresaron constantemente acerca de sus decisiones sobre la autenticidad de los desempeños que planeaban, los maestros la lograron de diferentes maneras. Es así como todos planearon que sus desempeños sucedieran de las maneras más cercanas posibles a como suceden en la realidad y con uso de materiales auténticos, permitieron la participación estudiantil en las decisiones de qué hacer, sobre qué temas y cómo hacerlo, y estimularon y sustentaron el trabajo en colaboración, que sucede auténticamente en una realidad actual en la que todo avanza y todo trabajo se logra en grupo y se comparte con otros. Además todos, menos un profesor de español, realizaron con sus alumnos desempeños relacionados con su contexto familiar y social, escolar o de la ciudad en la que viven. Y solamente dos profesores de español no hicieron desempeños conectados con otros maestros de español, inglés u otras áreas académicas.

He aquí algunas descripciones de desempeños realizados, que ilustran los diferentes ambientes de aprendizaje y la autenticidad que se lograron. En inglés de 6° grado (niños de 11 y 12 años de edad), por ejemplo, la maestra habla del uso de los intereses de los estudiantes y el trabajo en colaboración, e indica los cambios que éste último produce naturalmente en los trabajos de los niños, en un desempeño que combina comunicación disciplinar y estética:

*Están haciendo... un[a revista] sobre un tema [académico] que escogieron ellos... Primero hicieron preguntas sobre lo que les gustaría investigar... y esa [fue] la oportunidad para trabajar en cómo hacer preguntas correcta[s]... Hoy... debían traer información [de] Internet, libros, revistas, en español o en inglés, para que aquí empezaran a discutir y a responder esas preguntas. Varios grupos se han dado cuenta [de] que las preguntas que inicialmente [pro]pusieron se les habían quedado cortas [en relación] con lo que han encontrado. Por ejemplo, ese grupo... [inició] con... qué era una comedia y ya; pero ahorita... quieren comparar películas y de ahí sacar... las características de una comedia... Entonces les dije: 'Miren las preguntas que tienen y piensen si les sirven realmente para lo que quieren hacer'; y llegaron a la conclusión de que tenían que cambiar sus preguntas. (Primera observación de clase; febrero)*

Adicionalmente las palabras de la maestra indican que en este desempeño aprovechó la oportunidad de trabajar la gramática y la sintaxis de la composición de preguntas, que se producen en forma auténticamente comunicativa por la necesidad real de formular preguntas efectivas que lleven a encontrar información útil en una investigación bibliográfica con propósito definido. De igual manera permitió a los estudiantes el uso de material en inglés y en español, aunque se encontraban en clase de inglés.



Por su parte el siguiente profesor de español de 3º grado (niños de 8 y 9 años de edad) habla de un desempeño que combina comunicación periodística y estética y que se parece al que realizaron en inglés los estudiantes de 6º grado del ejemplo anterior, pero se desarrolla a su nivel y con evidentes variaciones. El maestro demuestra el nivel hasta el cual permitió la participación de los estudiantes en una especie de juego de roles que no fue verdadero juego, como miembros de un comité editorial. Usaron, además, una revista real como modelo:

*...Yo llevé la revista del colegio a clase para que miráramos cómo coincidía [con nuestra revista] y si en realidad estábamos hablando en el lenguaje de una revista. Entonces... vieron una página que se llama 'editorial', que la hizo el rector, y me dijeron de una vez: 'Profesor... acá va estar su foto y usted escribe nuestra (sic.) editorial'. Me pusieron en clase a hacerla... mientras ellos trabajaban... y me dijeron: 'Profesor, usted también pasa al frente [y presenta su texto] y nosotros le damos sugerencias.' Entonces yo escribí la editorial haciendo como un recorrido por lo que había pasado en clase y luego la leí... [Las] sugerencias... fue lo que me pareció más bonito porque me dijeron: 'Profesor, ¿por qué no coloca ahí que usted nos felicita por lo que estamos haciendo?' Eso es algo que le queda a uno como profesor y lo llena a uno de mucha motivación. (Cuarta entrevista; septiembre)*

El profesor expresa su complacencia por el desempeño de los estudiantes y su participación, que demuestra que están posesionados de su papel de editores e involucrados en la producción de su revista, y que cuentan con su maestro como miembro del grupo que trabaja con ellos de igual a igual. Es claro que el rol de este maestro ha pasado a ser el de asociado en el aprendizaje de sus alumnos y que la concepción de autoridad que se plasma aquí no es la tradicional entre superior y subordinado o entre quien sabe y quien no.

Desde los niveles de preescolar se observa que el aprendizaje de lengua pasó a ocurrir en ambientes e interacciones lo más auténticos posibles, dentro y fuera del salón de clase. En el siguiente desempeño comunicativo, que inicia en Kinder (niños de 5 y 6 años de edad) y en inglés un tema de naturaleza académica y estética como la biografía y además incluye diálogos que pueden ocurrir en la vida diaria, los niños traen al salón información verdadera sobre sí mismos, después de conseguirla de quienes realmente la poseen:

*Tuvimos un [desempeño] de biografías; se llamaba “When I was a baby” e hicimos canciones... Primero ellos tuvieron una entrevista a los papitos preguntándoles, en español obviamente, qué hacían (ellos, los niños) cuando eran bebés, si lloraban mucho, qué comían, cosas así. Después ellos lo decían en español, nosotros se lo ayudábamos a traducir y ellos ya podían decir “When I was a baby, I used to eat baby food”; cosas por el estilo, ellos ya las decían. Trajeron unas fotos de cuando eran bebés (y) entonces (decían): “When I was a baby...,” mostrando la foto, y después hablaban del compañero: “A él le gustaba esto, su programa favorito era éste”. (Segunda entrevista; mayo)*

Al compartir su información autobiográfica con sus compañeros, estos pequeños usan preguntas y respuestas con lenguaje bastante complejo para su segundo año de aprendizaje de inglés. La autenticidad de la comunicación, que exige el lenguaje necesario para lograr propósitos comunicativos sin atención especial a su complejidad, dicta para la maestra las estructuras pregunta-respuesta que los niños aprenden.

En español, en 2º grado (niños de 7 y 8 años de edad), los niños también desarrollan su propia versión de un noticiero, a partir de uno real, como lo muestra la siguiente transcripción de clase complementada con palabras de la maestra. El noticiero infantil resulta un órgano de difusión de eventos ocurridos en el colegio y de interés para su comunidad.

*Profesora: Para hoy teníamos un ejercicio que yo les había prometido...*

...

*Estudiante 1: Vamos a ver un noticiero que... que ya lo presentaron.*

...

*Profesora: A ver, ... quedamos en que íbamos a elaborar un noticiero, pero [no] ese noticiero que a veces no nos gusta ver en la televisión porque hablan de temas que a veces no entendemos, de cosas trágicas que pasan... Vamos a hacer un noticiero que sí nos ... guste, y ese noticiero va a ser de cosas que pasen en nuestro...*

*Estudiante 2: ¡Colegio!*

*Profesor: ... Elaboremos una noticia de nuestra institución, de cosas que van a pasar o que ya hayan pasado y que las consideremos importantes para presentarlas en un noticiero. Empezamos ayer y algunas noticias las finalizamos, otras quedaron como a medias, ¿cierto?...*

Complemento en entrevista con la profesora:

*... la propuesta (es) ir a mirar un noticiero en la sala de sistemas... donde (podamos) observar cuál es el vocabulario que se utiliza, qué tipo de noticias se presentan, cómo las presentan, qué tanto tiempo demora una noticia... Ya después, con esa información, ellos pueden ir, volver a la noticia y hacerle algún arreglo... Los organizo por grupos para ya empezar a trabajar la noticia como tal. Ya ellos buscarán las fuentes sobre las cuales van a hacer la recolección de la información, las entrevistas, lo que sea. Luego empezamos la redacción de la noticia; ahí viene un proceso de escritura, obviamente ya con el acompañamiento*

*del profesor. Una vez las tengan en limpio, ya empezamos a hacer lo que es la puesta en escena de manejo vocal, de manejo de expresión oral, para ya empezar a montar el noticiero y presentárselo a los compañeros, y si se decide, invitar a los papás también a que escuchen el montaje de un noticiero. (Cuarta observación de clase; septiembre)*

El desarrollo del noticiero permite a los niños y a la maestra comenzar a trabajar la pragmática de las noticias y de un noticiero televisivo, el lenguaje asociado con la narración y el futuro en eventos pasados y por venir, y la expresión oral de los niños en el juego de roles de los presentadores de noticias. La autenticidad de las noticias la da el contexto de la comunidad del colegio, en donde tantas cosas ocurren de las que no todo el mundo se entera. Los niños deciden sobre qué es importante informar a esa comunidad y trabajan en colaboración para escribir sus noticias.

## **5.2. ¿Qué aprendieron los maestros?**

Las características de los nuevos ambientes de aprendizaje de lengua del colegio también son, desde luego, evidencia del aprendizaje de los maestros participantes en la puesta en práctica de nuestro currículo conectado español - inglés. Probablemente la pregunta ha debido ser qué *más* aprendieron los maestros. Y la respuesta general es que a lo largo del año mejoraron su habilidad y su confianza en el manejo de la planeación pedagógica basada en el currículo; en la puesta en práctica de los principios constructivistas; y en la identificación y manejo de las formas lingüísticas que se pueden aprender a utilizar a medida que se desarrollan desempeños comunicativos. También demostraron aprendizajes relacionados con la evaluación y con su rol como maestros.

En primer lugar los desempeños auténticos, que resultan ser procesos de larga duración y múltiples etapas para llegar a productos terminados, representaron retos grandes de planeación para maestros acostumbrados a realizar actividades que deben terminar en logros rápidos.

Todos los profesores participantes hablan explícitamente de mejora en su habilidad para manejar el número de desempeños que podían trabajar en un determinado período de planeación y su duración. Esto fue posible, más que todo, al realizar simultáneamente varios desempeños de diferentes áreas comunicativas, un logro que los maestros encontraban imposible al comienzo del año.

En segundo lugar, la puesta en práctica de los principios constructivistas fue también un reto grande para maestros que han oído hablar de ellos pero no necesariamente tienen claridad en cuanto a cómo se ven en los salones de clase. El currículo les ayudó a dirigir el aprendizaje como proceso y a usar el conocimiento previo de los alumnos, incluyendo el de su español nativo, por su relación entre lenguas y su naturaleza cíclica, que repite grandes desempeños en los diferentes grados, dificultando su diferenciación. En efecto, todos los maestros participantes expresan a lo largo del año que pudieron manejar cada vez mejor la distinción curricular entre grados y entre niveles de complejidad en desempeños que aparecían en diferentes grados. Además solamente un (1) maestro de español se quedó sin expresar ni demostrar en sus desempeños el uso del trabajo en colaboración entre sus alumnos. Algunos ejemplos que usé para ilustrar aprendizajes relacionados con la primera pregunta muestran desempeños del mismo tipo desarrollados de diferente manera en distintos grados y trabajo en colaboración.

En tercer lugar todos menos un (1) maestro de español demostraron en los desempeños que planeaban, aunque no expresaron siempre ese aprendizaje, que analizaban adecuadamente y trabajaban en la práctica los aspectos formales del lenguaje que se podían practicar desde la comunicación. Ésta es a menudo una de las habilidades lingüísticas y pedagógicas más complejas de trabajar en los programas de formación profesional para maestros, sobre todo en maestros acostumbrados a enseñar lo que dictan los libros de texto. Varios ejemplos de los presentados para la pregunta anterior ilustran formas lingüísticas que trabajaron los maestros participantes en los desempeños que planearon.

Finalmente, al usar el currículo los profesores vivieron y se apropiaron de otros conceptos comunes en el mundo discursivo del maestro pero que no se ven fácilmente puestos en práctica. Así, todos menos un (1) profesor de español hablan de una nueva concepción de evaluación del aprendizaje basada en la observación de procesos y la participación de los alumnos; y todos menos uno (1) de inglés hablan de haber adoptado un nuevo rol de soportes y compañeros en el aprendizaje de sus estudiantes, como el que presenté anteriormente en la clase de español de 3° de primaria.

Los siguientes ejemplos ilustran algunos de estos aprendizajes en palabras de los maestros. Un profesor de español de 5° grado (niños de 10 y 11 años de edad), por ejemplo, habla de la forma como maneja la simultaneidad de los desempeños con bastante flexibilidad, en su planeación del área estética y la comunicación mediática. Ese manejo flexible permite tanto a maestro como a estudiantes enfrentar situaciones inesperadas de clase, sin problemas.

*La cuarta fase [del desarrollo de un noticiero escolar] fue el trabajo ya en la sala de informática. Allá, con las filmaciones y con las cámaras, tuvimos un inconveniente... [y] nos tocó pedirle al ingeniero que nos cambiara el formato de los videos. Entonces mientras eso ocurre, yo tenía que hacer otra cosa y entonces yo voy desarrollando otros desempeños al tiempo; o en su defecto tenemos plan lector o [correcciones] de composición. (Segunda entrevista; mayo)*

En inglés de 6° grado (niños de 11 y 12 años de edad) ocurre algo muy parecido con desempeños del área comunicativa estética.

*Ahorita en este momento estamos trabajando sobre biografías y autobiografías y también a la vez están trabajando sobre un desempeño del plan lector que es totalmente libre porque el propósito es disfrutar el texto que*

*ellos compraron en la feria del libro. (Segunda entrevista; mayo)*

Una profesora de inglés de grado Kinder (niños de 5 y 6 años de edad) se da cuenta, desde la entrevista que se realizó después de los primeros experimentos con desempeños auténticos, del cambio que producen en el manejo del aprendizaje de los niños. Lo compara con su trabajo anterior con logros tradicionales.

*Los desempeños dan una continuidad lógica. Hay unos logros que vienen como islas, desprendidos de una lógica y como un mensaje que va hacia un punto final;... se tenía un logro y... se cerró y se evaluó y pasó, y si [el alumno] perdió, entonces una recuperación y el niño tenía que estudiar en tres días y presentar la recuperación y así... Con el desempeño en cambio aquí tenemos como un continuo; se trabaja de una manera más secuencial y más lógica y además de eso el proceso de evaluación va a cambiar también, lo cual trae muchos beneficios para los niños. (Primera entrevista; diciembre/febrero)*

Esta profesora inclusive predice el cambio que va a sufrir la evaluación del aprendizaje de los niños y que se aprecia, ya como un hecho, en las palabras de la siguiente profesora de español de 2º grado (niños de 7 y 8 años de edad). Ella describe el positivo cambio ocurrido en su manejo de la evaluación de mayo a septiembre e indica la forma como esto favorece a los estudiantes.

*...Para mí lo más complicado ha sido entender el proceso evaluativo del nuevo currículo... Uno anteriormente sabía que aplicaba una guía... Pero [ahora] tú no tienes un momento de evaluación sino que la evaluación es más de proceso. (Segunda entrevista; mayo)*

...

*Pienso que hoy en día, con los resultados que hemos obtenido, lo he entendido más... Aquellos niños que... requieren de más tiempo para elaborar la información y poder acercarse a ella, transmitirla y ponerla en un contexto... han sido los que más se han sentido favorecidos con este proceso, porque tú ya no haces una actividad o desarrollas tres o cuatro actividades y [las] cierras porque ya hay que arrancar [con otra actividad]. (Cuarta entrevista; septiembre)*

Las palabras de esta maestra también dan cuenta de la manera como es posible ahora respetar los procesos de aprendizaje de diversa duración de los niños. Esto lo describe también, a continuación, la maestra de español de 9° grado (jóvenes de 14 y 15 años de edad).

*La facilidad que han podido evidenciar [los estudiantes] es que todo se retoma; entonces ellos como que no están tan perdidos... del proceso, porque saben que si no pudo argumentar bien en este texto, lo va a poder hacer en su texto en limpio y si no lo logra ahí entonces lo va a lograr en otro desempeño. Entonces es como la posibilidad de tener más habilidades y fortalecer sus procesos del área. (Segunda entrevista; mayo)*

La profesora conecta la característica cíclica del currículo con el manejo del aprendizaje como un proceso y su implicación en la evaluación. Por su parte, la profesora de español del grado Transición (niños de 4 y 5 años de edad) describe su cambio en relación con el trabajo en conjunto con profesores de inglés e indica las importantes ventajas que esto tiene para los alumnos, en dos ocasiones diferentes:

*[El desempeño] se trabajó a la par con inglés; entonces lo que se veía en español, [el profesor de inglés] lo veía en inglés, y el vocabulario se afianzó... [el profesor de inglés] me estaba diciendo que este año estaba aterrado de*



*ver cómo los niños de transición habían desarrollado más el inglés gracias a la lengua materna del español, por lo que los dos estamos trabajando igual. (Primera entrevista; diciembre/febrero)*

...

*Yo no estaba trabajando [este año] con la profesora de inglés... por muchos motivos. Pero entonces ahorita retomamos la lectura del currículo y ahí entendí de verdad la importancia de trabajar con los de inglés, porque los niños asimilan todo lo de inglés es teniendo como base la lengua materna... Ahorita sí nos reunimos... es algo que también hemos mejorado, el trabajo en equipo... Tratamos de identificar el lenguaje, planeamos entre las dos un desempeño... Sobre todo a los niños les ha facilitado entender muchas cosas más de inglés. (Cuarta entrevista; septiembre)*

La profesora reconoce que sus pequeñísimos alumnos, que pertenecen al primer curso de preescolar del colegio, se benefician de su trabajo conjunto con inglés, que les facilita a los niños aprender más lengua extranjera al aumentar sus comprensión de lo que están aprendiendo.

### **5.3. ¿Qué aprendieron los estudiantes?**

Por último, los testimonios de los maestros hablan de haber observado importante aprendizaje en los alumnos. Por un lado todos los maestros de inglés e inclusive tres (3) de español mencionan aprendizajes formales de lengua en términos de mucho vocabulario, gramática y estructura, el tipo tradicional de observación. Pero de la misma manera todos hacen énfasis en la mejora en las habilidades de comprensión y escritura de diferentes tipos de textos y en las habilidades de búsqueda, selección y conexión de información de diferentes fuentes. Todos mencionan, igualmente, el desarrollo de las habilidades de comunicación.

Pero esto no es todo; según los maestros, los aprendizajes de los estudiantes van más allá de la lengua y la comunicación. Informan ver a los niños manejar con comodidad habilidades para escoger y utilizar diferentes formas de presentación oral y usar medios audiovisuales (3 profesores de inglés y 2 de español), participar como auto- y co-evaluadores del trabajo realizado (todos los profesores de inglés y 3 de español), colaborar con otros para aprender (todos los profesores de inglés y 4 de español), actuar con autonomía y responsabilidad (un profesor de inglés y 3 de español) y demostrar verdadero interés en el aprendizaje de lengua (2 profesores de inglés y 3 de español).

He aquí algunos ejemplos proporcionados por los maestros. En inglés, en 6° grado (niños de 11 y 12 años de edad), la profesora, describe aprendizajes relacionados con la forma lingüística, la co-evaluación y el trabajo en colaboración, más allá de la producción específica de la clase.

*...En cuanto a lengua... ha mejorado la estructura y el manejo correcto del tiempo [verbal]. Lo que pasa es que ellos mismo [decían] que estaban desordenados, no respetaban las mismas estructuras propias; pero... creo que a nivel lingüístico se ha avanzado... y hemos llegado al punto en que ellos se corrigen. Ahorita estábamos en clase y un estudiante me estaba contando sobre algo que no hizo y él utilizó una estructura en presente; y su compañero le dijo: 'No, don't no, didn't'; entonces hemos llegado a ese punto de monitoreo entre ellos... (Cuarta entrevista; septiembre)*

Y en inglés de grado Kinder (niños de 5 y 6 años de edad) da gusto oír hablar a la maestra de la forma como los niños más pequeños se comunican en la lengua extranjera mostrando efectivas habilidades orales de expresión oral y comprensión auditiva. Tuvimos inclusive la oportunidad de verlo en repetidas ocasiones en nuestras observaciones de clase y al ser interlocutores de los niños por iniciativa de ellos.

*Ellos ya se comunican con una persona que conocen nueva... ya le preguntan cosas como dónde vive, qué le gusta, dicen ellos sus gustos; ya siguen instrucciones y dan instrucciones, comparan... hacen preguntas y responden, cosa que no hacían el año pasado los niños. Hablan ya en oraciones completas bien organizadas. Para empezar, las habilidades de escucha han sido muy desarrolladas porque ellos ya entienden todo y [el] seguimiento de instrucciones va muy bien; ellos expresan, como dije anteriormente, los gustos, los disgustos; lo que quieren hacer: 'I want this, I want to see this'. En esa parte están bien y pregunta-respuesta es lo que me ha sorprendido- ¡Me gusta mucho eso! (Cuarta entrevista; septiembre)*

En clase de español de 9º grado (jóvenes de 14 y 15 años de edad), la profesora describe un desempeño disciplinar y de comunicación mediática en que los estudiantes despliegan habilidades múltiples de investigación bibliográfica, presentación oral y escritura:

*“[En este desempeño] ellos han visto noticias y noticieros nacionales [y han realizado] diferentes consultas sobre cómo se produce un noticiero en Colombia... Tiene mucho que ver con publicidad y [con] crítica... Accedieron a la página de RCN [Radio Cadena Nacional], donde hay partes de redacción... y del comité de participación... Pudieron ver que hay equipos que interactúan para poder producir una emisión del noticiero.*

*Después... construían un documento que apuntara a la presentación de un noticiero... sacaban diferentes reportajes, diferentes noticias, cosas que pudieran servir para la emisión del noticiero y lo presentaron. Hubo la parte deportiva, la presentación de la parte política, la parte social. O sea, presentaron el noticiero que ellos querían ver en televisión. Ése fue el producto final... De ese mismo construyeron un texto*

*informativo sobre las noticias y los noticieros en Colombia... cómo se construyen... ” (Segunda entrevista; mayo)*

Y finalmente la profesora de inglés de 6º y 7º grados (niños de 11 a 13 años de edad) extiende sus comentarios, en dos ocasiones diferentes, al aprendizaje de valores que ve en sus estudiantes.

*Valores como trabajo en grupo, el que no [se] menosprecie al que poco sabe o más se equivoca, el desarrollo de la autonomía: Lo que yo hago es hacer planes de trabajo con ellos y en esta semana van a tener seis horas y su producto final tiene que ser esto; son responsables al entregar eso. Algunos ya trabajan solos [sin supervisión]; entonces yo puedo estar en otro lugar y ellos están trabajando en su producción. A veces ellos trabajan en [el salón de] sistemas y entonces ellos piden “Mira, necesitamos consultar esto, ¿podemos ir a sistemas...?”, y vienen y consultan y vuelven al salón; “Mira, ¿podemos ir a la biblioteca que necesitamos revisar esto que no lo tenemos claro?” “Claro, vayan”. (Segunda entrevista; mayo)*

...

*A nivel del currículo, [ahora entienden] la dinámica, sabe[n] que tienen que entregar productos, que no pueden perder el tiempo... han ganado independencia en ese sentido. El trabajo colaborativo ha sido muy clave [pues] se preguntan unos a otros... se apoyan... se ayudan entre ellos... Antes querían que todo se les diera masticadito; ahora hay un poco más de elaboración por parte de ellos. (Cuarta entrevista; septiembre)*

La autonomía, la responsabilidad, la conciencia de la necesidad de trabajar, la iniciativa, la ayuda mutua y otros comportamientos que presentan los estudiantes de los diferentes niveles en las clases de ambas lenguas son, además, evidencia de motivación real en el aprendizaje. Es motivación

intrínseca, proveniente de los estudiantes, como respuesta al conjunto de características y posibilidades que su aprendizaje adquirió durante este año de cambio pedagógico. Sirve terminar la ilustración de todo este aprendizaje con datos de la segunda clase de grado Kinder (niños de 5 y 6 años de edad) que tuvimos el placer de observar durante el año. Es la descripción que hicimos los investigadores de lo que observamos, y para entenderla en su importancia hay que imaginar a los niños de 6 años, apenas en su segundo año de exposición al inglés, trabajando totalmente en inglés después de haber planeado con su profesora cómo querían hablar de la profesión de chef y qué querían poder decir. La maestra actúa solamente como coordinadora de presentaciones.

*En esta clase los estudiantes están haciendo una presentación sobre recetas, que hace parte del desempeño en el que se investiga y describe el quehacer de personas de diferentes profesiones. Aquí hablan de los chefs. Los niños se organizaron en grupos de tres; el primero presenta su grupo y la receta que van a preparar; el siguiente presenta los ingredientes y los utensilios que van a utilizar; y el último estudiante prepara la receta, indicando lo que va haciendo. Para esta actividad cada estudiante se vistió de acuerdo a su papel y además llevaron a la clase los ingredientes y los materiales que iban a utilizar. (Cuarta observación de clase; septiembre)*

## **6. Discusión**

Este año de trabajo en el cambio pedagógico real en la práctica constituye para mí evidencia de que es posible la *educación para el bilingüismo* en nuestros contextos monolingües, o sea aquella que corrige las falencias de la que llamamos educación bilingüe y logra de verdad el desarrollo a alto nivel de dos lenguas, como instrumentos útiles para la comunicación y el aprendizaje. Es además el mejor programa de desarrollo profesional que he dirigido en muchos años de dedicación a esta labor y el que mejores y más

directos resultados ha producido en el aprendizaje de los estudiantes a cargo de los maestros participantes.

En efecto, la puesta en marcha del currículo conectado español - inglés les exigió a los profesores de este colegio de ciudad intermedia colombiana, desde el principio, un enorme trabajo de creación, puesta en práctica y autoevaluación de sus ideas sobre desempeños auténticos y sobre los otros principios que se plasman en el diseño. Lo hicieron de manera ejemplar y lograron cambiar la naturaleza y características de los ambientes de aprendizaje de lenguas en el colegio. A partir de esta experiencia totalmente práctica, los maestros lograron aprendizajes que tienen que ver con habilidades reales de planeación y guía pedagógica. No todos terminaron produciendo desempeños de la misma calidad y grado de autenticidad o permitiendo hasta el mismo nivel la participación activa de los alumnos en sus decisiones pedagógicas; sin embargo todos cambiaron en alguna medida sus usos pedagógicos anteriores y terminaron con una conciencia, desarrollada y vivida en la práctica, de la necesidad de la actividad comunicativa para el aprendizaje de lengua, de la posibilidad de realizarla de maneras auténticas, de la naturaleza procesual y social del aprendizaje y de la importancia de la conexión entre las dos áreas de lengua para el logro del bilingüismo. Algunos maestros inclusive avanzaron en la conexión de los desarrollos propiciados en sus materias con los de otras áreas académicas. Hablo, pues, de cambios en las habilidades prácticas de los maestros, que produjeron también cambios en sus concepciones sobre el aprendizaje de la lengua y el bilingüismo y sobre su propia labor como maestros.

El cambio en los salones de clase constituyó, al tiempo, un cambio positivo para los estudiantes. Las aulas se extendieron a todo el colegio, sus diferentes espacios, eventos y medios de comunicación, a los hogares de los alumnos, a la ciudad misma y a la Internet, que se convirtieron en escenarios de aprendizaje. Igualmente y por razón de esta extensión, aumentaron los participantes en el aprendizaje de los alumnos y las fuentes de estímulo e información que ellos aprendieron a utilizar para aprender. Todo esto

sustentó en los estudiantes avances en las dos lenguas y, más allá, en su autonomía y sus propias maneras de aprender.

Los logros son múltiples, a pesar de que los maestros no dejaron hasta el final de expresar dudas e inseguridades. Considero esto natural en maestros que con tanto valor se lanzaron a un cambio radical sin el apoyo de libros de texto, modelos o descripciones detalladas de lo que debían hacer. Seguramente están capacitados para ayudar a otros a realizar sus propios cambios, y avanzarán aún más si siguen trabajando y si lo hacen cada vez mejor en colaboración con sus colegas y conectando aprendizajes diversos.

La experiencia fue exitosa, pero no hay que olvidar que es apenas un comienzo; falta mucho por hacer. El colegio, como cualquier institución educativa de verdad interesada en cambiar sus prácticas pedagógicas y aumentar la calidad de la formación de sus estudiantes, debe sustentar de manera decidida el trabajo de sus maestros. Ellos son los artífices del éxito. En relación con este currículo en particular, debe estimular y facilitar la continuación de la experiencia; debe llevar a la realidad las exigencias administrativas y de organización que hace el currículo para facilitar períodos extendidos de trabajo de los alumnos y reuniones de planeación de maestros de las dos áreas de lengua; y debe convertir los medios de comunicación, audiovisuales y virtuales del colegio en verdaderos recursos de comunicación de la comunidad educativa, manejados por los estudiantes con la guía de sus maestros y dedicados al desarrollo auténtico de las lenguas.

Son dos las debilidades de este proyecto que considero importantes: En primer lugar, no observamos si las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, registradas cualitativamente, se manifiestan en los diferentes exámenes estandarizados que presentan los niños y jóvenes en el colegio y fuera de él. Probablemente no es suficiente un año para producir una mejora que pueda registrarse cuantitativamente de manera significativa, pero desde luego hay que hacerlo. Y en segundo lugar no trabajamos con los maestros en el uso de la Internet como herramienta para el desempeño auténtico

comunicativo. Los participantes no eran usuarios asiduos ni hábiles de los múltiples recursos virtuales que pueden encontrarse para el uso auténtico de las lenguas primera y extranjera, sobre todo de esta última en nuestros ambientes monolingües, pero podrán lograrlo si se trabaja en ello. No fue posible hacerlo durante el primer año por la necesidad de atender a otros aspectos complejos del cambio que el currículo trajo a la institución y, sobre todo, a los maestros.

Sería necesario ampliar el desarrollo y el uso de este tipo de currículo conectado y su investigación, si interesa trabajar en una verdadera *educación para el bilingüismo*. Sería interesante, por ejemplo, desarrollar y usar este tipo de currículo en otros contextos socioculturales y socioeconómicos y observar las diferencias que ocurran por razón de las distintas condiciones que rodeen las experiencias. Y sería interesante, igualmente, poder intervenir en áreas en las que no fue posible hacerlo en esta ocasión en esta institución específica. Por ejemplo, en nuestro contexto monolingüe, en el que es posible un muy alto nivel de desarrollo de la única lengua necesaria socialmente, debería considerarse comenzar el aprendizaje de la lengua extranjera más tarde en el desarrollo escolar y evaluar si un desarrollo nativo más sólido sustenta un más eficiente y sólido aprendizaje de la lengua extranjera. La educación bilingüe nos ha convencido de que es indispensable empezar temprano, y no se conoce en los colegios la argumentación que sustenta otras posibilidades (e.g. Marinova-Todd, Marshall, & Snow, 2000). Una combinación de más lengua materna, desarrollo profesional para el cambio y práctica comunicativa auténtica, más adecuada a contextos específicos, podría ser la respuesta en el logro de un bilingüismo realmente funcional.

Con los mismos propósitos educativos orientados hacia el bilingüismo en una institución escolar, interesaría influir simultáneamente en el diseño de las formas de aprender en otras áreas académicas y de las formas de conectar esos aprendizajes con el desarrollo de la lengua materna y la extranjera. El lenguaje es vehículo y estímulo principal de todo



aprendizaje, y es importante involucrar en su desarrollo en los estudiantes a todos los maestros. También es importante lograr la alimentación recíproca entre el desarrollo de las dos lenguas y aprendizajes de otros tipos, de maneras más complejas que simplemente decretando la enseñanza de cursos de diferentes áreas en una u otra lengua. Un cambio pedagógico tan amplio como el exitosamente comenzado en el proyecto específico del cual informo en este artículo puede y debería influir explícitamente en los ambientes y eventos pedagógicos de toda la institución escolar.

En *educación para el bilingüismo* vale, entonces, pensar en más amplios desarrollos alrededor de currículos conectados y de los principios lingüísticos y del aprendizaje sobre los cuales se construyen, y en más investigación alrededor del impacto que pueden tener en todo tipo de aprendizajes escolares, tanto de maestros como de estudiantes.

### Notas

<sup>1</sup> Un desempeño auténtico es un proceso o acción que se realiza en un contexto determinado para lograr propósitos reales. Se refiere a acciones de personas que usan su comprensión de conceptos y fenómenos en la vida diaria, la vida profesional o la actividad experta (Ordóñez, 2010). En términos lingüísticos, todo desempeño auténtico persigue propósitos de comunicación entre interlocutores o escritores y lectores. Al hablar de desempeños auténticos comunicativos en una lengua extranjera, su autenticidad depende del análisis objetivo que se haga de las condiciones en las que ellos pueden ocurrir en la realidad extranjera (e.g. Van Lier, 2005) y de las formas en que pueden adaptarse a los intereses y contextos específicos de los estudiantes con quienes se ponen en práctica.

<sup>2</sup> An authentic performance is a process or action performed in a specific context to fulfill real purposes. It refers to actions of people who use their comprehension of concepts and phenomena in their daily life, their professional life or their expert activity (Ordóñez, 2010). In linguistic terms,

all authentic performances fulfill purposes of communication among interlocutors or writers and readers. In talking about authentic communicative performances in a foreign language, their authenticity depends both on the objective analysis of the conditions in which they can actually occur in the foreign reality (e.g. Van Lier, 2005) and on the ways in which they can be adapted to the interests and specific contexts of the students with whom they are enacted.

### Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Barriga-Villanueva, R. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: "...un solecito calentote"*. México D.F.: El Colegio de México.
- Barriga-Villanueva, R. 2003. "Construyendo realidades: El desarrollo lingüístico en los años escolares". *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Eds. E. Matute y F. Leal. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 183-218.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. 1989. "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher* 18 (1): 32-42.
- De Mejía, A.M., Ordóñez, C. L. y Fonseca, L. 2006. *Estudio investigativo sobre el estado actual de la Educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Informe de investigación inédito. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Universidad de los Andes.
- Dewey, J. 1945. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Dewey, J. 1948. *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Díaz Barriga, F. 2003. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). [Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>].
- Marinova-Todd, S., Marshall, B., & Snow, C. 2000. "Three misconceptions about age and second language learning". *TESOL Quarterly* 1, 9-34.
- Ninio, A. y Snow, C.E. 1996. *Pragmatic Development*. Boulder, Co: Westview Press.
- Ordóñez, C.L. 2000. *Oral Bilingual Proficiency of Colombian Adolescents*. Tesis doctoral inédita. Escuela de Educación, Universidad de Harvard.
- Ordóñez, C.L. 2004. "EFL and Native Spanish in Elite Bilingual Schools in Colombia: A First Look at Bilingual Adolescent Frog Stories". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Special Issue: Bilingual Education in South America* 7 (5): 449-474.
- Ordóñez, C.L. 2005. "Oral Bilingual Proficiency of Colombian Adolescents in an Elite Bilingual School". *ISB4: Proceedings of the Fourth International Symposium on Bilingualism*, Tempe, Az., 30 abril-3 mayo 2003. Eds. J. Cohen, K. McAllister, K. Rolstad, y J. MacSwan. Somerville, MA: Cascadilla Press. 1765-1783.
- Ordóñez, C.L. 2008. "Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-Linguistic Context". *Lenguaje* 36 (2): 353-384.
- Ordóñez, C.L. 2010. Desempeño auténtico en educación. En C.L. Ordóñez y C. Castaño, *Pedagogía y didáctica: Libro del docente*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador. 151-160.
- Perkins, D. 1998. "What is Understanding?" *Teaching for Understanding: Linking research with practice*. Ed. M. Stone-Wiske. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 39-57.

- Piaget, J. 1970. "Piaget's Theory". *Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. 1*. Ed. P. H. Mussen. New York: Wiley. 703-723.
- Snow, C.E. 2007. "Determinants of the Outcomes of Language Education: Developmental and Sociolinguistic Factors". *Memorias del Segundo Simposio Latinoamericano de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*, Bogotá, 5-7 octubre 2006. Comp. C.L. Ordóñez. Bogotá: Ediciones Uniandes. 2-12.
- Van Lier, L. 2005. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres: Longman.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

*Primera versión recibida: mayo de 2010.  
Versión final aceptada: noviembre de 2010.*