



Universidad de los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE
Programa de Maestría en Educación
Área: Bilingüismo

**INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL ESTUDIANTE PARA
EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA BILINGÜE (INGLES-ESPAÑOL) EN UN
CONTEXTO SOCIOECONOMICO DE RIESGO: ESTUDIO DE CASO**

Marcela Guzmán Mejía

Director: Alexis López Mendoza

Lectora: Anne-Marie Truscott de Mejía

Bogotá, D. C.
Junio de 2009

“En muchas comunidades alrededor del mundo, la competencia en dos o más lenguas es un asunto de considerable significado personal, sociocultural y político.

Para algunos, los asuntos alrededor del bilingüismo son vistos como ‘problemas’ para ser resueltos; para otros, esos asuntos son vistos como ‘desafíos’ que una vez ‘dominados’, benefician al individuo, la comunidad, e incluso a la nación donde ellos viven”.

(Fred Genesee, 2004, p. 547)

CONTENIDO

	Págs.
1. INTRODUCCION	9
1.1 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION	9
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACION	11
1.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO	12
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACION	13
1.5 DEFINICION DE TERMINOS	13
2. MARCO TEORICO	17
2.1 TEORIA SOCIOCULTURAL	17
2.1.1 Fundamento teórico	17
2.1.2 Perspectiva sociocultural aplicada al campo de la educación	20
2.1.3 Perspectiva sociocultural enfocada hacia el aprendizaje de una lengua extranjera	21
2.1.4 El uso de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera	22
2.1.5 Rol de algunos instrumentos de mediación en el aprendizaje de una lengua extranjera	25
2.1.6 Algunas implicaciones en el uso de estrategias bajo un enfoque sociocultural	26
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	30
3.1 POLÍTICAS BILINGUES PARA LOS COLEGIOS PUBLICOS	30
3.1.1 Introducción	31
3.1.2 El ser bilingüe	31
3.1.3 Tipo de bilingüismo	32
3.1.4 Programas de Inmersión	32
3.1.5 Políticas recomendadas para la transición al bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá	33
3.2 ESTUDIOS PREVIOS	37
3.2.1 Estudios relacionados con la implementación de programas bilingües en colegios públicos en América Latina	38
3.2.2 Estudios internacionales que relacionan factores del contexto	

sociocultural que intervienen en el desempeño académico	41
3.2.3 Estudios relacionados con el establecimiento de políticas bilingües en Colombia	46
3.2.4 Estudios sobre educación bilingüe llevados a cabo en colegios públicos nacionales	47
3.2.5 Estudios llevados a cabo a la institución objeto de estudio	48
4. METODOLOGIA	52
4.1 ESTUDIO DE CASO	52
4.2 FASES DEL PROYECTO	54
4.2.1 Diseño de instrumentos y recolección de los datos	54
4.2.2 Análisis de los datos	60
4.3 CONTEXTO	61
4.3.1 Localidad	61
4.3.2 Institución educativa	63
4.4 PARTICIPANTES	65
4.4.1 Selección de los participantes	68
4.5 ASPECTOS DE VALIDEZ Y CREDIBILIDAD	70
4.6 ASPECTOS DE ETICA	72
4.7 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	73
5. HALLAZGOS Y DISCUSION	74
5.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL ESTUDIANTE	74
5.2 INSTITUCION	95
5.3 ROLES DE LOS DIFERENTES AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACION BIINGUE	100
6. CONCLUSIONES	104
6.1 IMPLICACIONES	116
6.2 RECOMENDACIONES	117
REFERENCIAS	121
ANEXO 1 FORMATO OBSERVACION	128
ANEXO 2 FORMATOS ENTREVISTAS	129

INDICE DE TABLAS

	pág.
TABLA 1: Uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera bajo una perspectiva sociocultural vs. Otros enfoques	24
TABLA 2: Principios fundamentales bajo los cuales las políticas sugeridas pueden guiar los procesos bilingües en el contexto de los colegios públicos de Bogotá.	39

AGRADECIMIENTOS

A Juan Manuel, Alejandra y Luis

A mi familia

*Al rector del Colegio, Coordinador Académico, Coordinadora de Convivencia,
Orientadora, coordinadores, docentes y estudiantes
A Pedro, Juan (nombres ficticios) y a sus padres*

A todos los que contribuyeron para llevar a cabo este estudio

A mi Director de Tesis: Dr. Alexis López

A mi asesora: Dra. Anne-Marie de Mejía

RESUMEN

Enmarcado dentro de una visión de equidad y justicia social en educación, bajo el cual la Secretaría de Educación del Distrito institucionaliza el programa “Bogotá Bilingüe”, el presente estudio busca contribuir con una de las tres instituciones piloto escogidas por esta entidad para el establecimiento de un programa bilingüe, proporcionando una serie de orientaciones que guíen su implementación. La institución recibe principalmente estudiantes de bajos recursos económicos en una de las zonas de más alto riesgo por cuestiones de miseria, pobreza e inseguridad social. La escogencia de la institución tiene que ver especialmente con la necesidad de darle continuidad al programa en la institución, a la cual se le había llevado a cabo un estudio diagnóstico (de Mejía et al., 2008), ofreciendo condiciones y oportunidades para la implementación. El enfoque metodológico es el estudio de caso. Se utilizaron diferentes fuentes de información (coordinador académico, coordinadora de convivencia, coordinador/docente de inglés, orientadora, coordinadora de un curso de tercero de primaria, dos estudiantes de tercero y quinto de primaria, madre del estudiante de tercero y padre del estudiante de quinto) y diferentes métodos (observación, entrevistas semiestructuradas y documentación interna y externa a la institución). Para la selección de los estudiantes se construyó un perfil a través de la entrevista y se escogieron dos estudiantes que lo representaran. Se hizo observación etnográfica interna y externa a la institución. La observación interna se llevó a cabo en 9 sesiones de 3 a 4 horas cada una, en áreas comunes (biblioteca, parque, áreas deportivas, comedor, corredores, baños, oficina de Coordinación, salones, sala de informática) que buscaban tener una percepción sobre el comportamiento de los estudiantes en general, como parte del contexto de los dos estudiantes seleccionados. Estos estudiantes, de tercero y quinto de primaria respectivamente, fueron observados en horas de recreo en tres sesiones de 15 minutos cada vez y uno de ellos en el salón de clase, en una ocasión. Los dos estudiantes fueron visitados en sus casas donde se llevó a cabo la entrevista a su madre y a su padre, respectivamente. Se hizo una triangulación de datos a través de las diferentes fuentes de información y los métodos utilizados, que arrojó las siguientes categorías principales: Situación económica y manejo institucional. Bajo la primera se agruparon las siguientes subcategorías: condiciones de vida, aspecto nutricional, relaciones interpersonales, rol de los padres en la

educación, manejo del español y concepción del inglés. Bajo la segunda se agruparon dos subcategorías: manejo institucional desde el punto de vista académico y de convivencia, respectivamente. Los resultados arrojados muestran una relación importante entre el entorno y el aprendizaje, que interfieren en el desarrollo del programa bilingüe: por ejemplo condiciones de vida difíciles con desmotivación para aprender, pocos recursos y falta de seguimiento de los padres con falta de alfabetización que interfiere en el uso de la lengua y percepción de su cultura, así como en su pobreza lectora y bajo nivel de español; relaciones interpersonales con fallas de disciplina y concentración que interfieren para que la institución centre sus esfuerzos en el nivel social, descuidando un poco el aspecto académico. El problema nutricional se asocia con faltas de atención y concentración en algunos estudiantes. Estos aspectos junto con los problemas disciplinarios, la falta de motivación y esfuerzo por aprender, pueden asociarse en la necesidad del docente de usar metodologías que centren su atención, por lo cual algunos se concentran principalmente en recursos didácticos y lúdicos, algunas veces poco valorado por los estudiantes; se piensa que metodologías como éstas pueden interferir en el poco esfuerzo por aprender que presenta el estudiante o bajo la percepción de darle todo “fácil” en función de su condición social; una concepción del inglés como algo “muy difícil” en los casos de los estudiantes seleccionados, que parece tener sus raíces en un problema cultural. Esta percepción obliga a la necesidad de que el bilingüismo sea un proceso “cuidadoso” que enfatiza la necesidad de que la institución supla las carencias afectivas, y de recursos de los estudiantes y concentre su labor especialmente en reforzar el español y motivar al estudiante. Se proponen unas estrategias de enseñanza/aprendizaje bajo un enfoque sociocultural donde principalmente a través de la interacción en el aula desarrolle habilidades no solo cognitivas sino sociales y académicas, supliendo la institución las “carencias” del estudiante.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El marco legal donde se inscribe el estudio tiene relación con la política educativa del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 del Distrito Capital de Bogotá, que busca contribuir al ejercicio de la educación como un derecho fundamental, creando condiciones que permitan sostener y elevar la calidad de la educación. (Secretaría de Hacienda Distrital, 2005). Bajo esta visión y bajo el marco institucional de “Colegios de excelencia”, se define *calidad* “como el conjunto de condiciones básicas que aseguren que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socioafectivo e intelectual” (Secretaría de Educación del Distrito, 2006, p.11). De esta manera, el concepto de calidad va mucho más allá del aula, para centrarse en los procesos pedagógicos y en el contexto social y cultural del estudiante: “[...] los estudiantes cuentan con antecedentes en términos de logros académicos, con habilidades innatas, con ciertas aptitudes para el aprendizaje, con un grupo de compañeros y un contexto familiar y social que necesariamente afecta las posibilidades de aprendizaje” (Secretaría de Hacienda Distrital, 2005, p.23). Bajo estas consideraciones, la política gubernamental destaca la importancia del contexto del estudiante, relacionando algunos factores que inciden en el aprendizaje: teniendo en cuenta información obtenida en el año 2003, algunas de las causas de inasistencia al colegio se deben a factores económicos y sociales, como restricciones de ingreso, responsabilidades familiares, necesidad de trabajar, pobreza o desnutrición. A estos aspectos que influyen en la estabilidad o permanencia de los alumnos en las instituciones, el análisis añade algunos otros problemas, como deficiencias en el sistema educativo, principalmente en metodologías de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la falta de pertinencia en los programas y en la preparación de los estudiantes para proyectarse laboral y profesionalmente (Secretaría de Hacienda Distrital, 2005).

Dentro de ese marco institucional y en búsqueda de la equidad social en educación, la Secretaría de Educación del Distrito capital de Bogotá, con el Acuerdo 253 de 2006, institucionaliza el programa “Bogotá Bilingüe”, bajo el cual se pretende implantar a partir

del año 2007 y hasta el año 2019 un plan para que el bilingüismo (inglés-español), sea una oportunidad no solo para estudiantes de colegios privados, sino de los colegios públicos del Distrito.

Buscando la participación del sector privado en la institucionalización del programa, la Secretaría de Educación del Distrito, propuso al Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los Andes (CIFE) trabajar bajo el marco de un convenio entre las dos instituciones, en la elaboración de un documento sobre políticas para el desarrollo de programas bilingües en colegios del Distrito (López, Peña, de Mejía, Mejía, Fonseca, Guzmán, 2009), con el fin de que hubiera homogeneidad en la educación pública, que permitiera desarrollar programas bilingües consistentes o coherentes con los principios establecidos por este tipo de educación (López et al., 2009). Bajo esta perspectiva, el documento establece unos lineamientos generales para la transición al bilingüismo, teniendo en cuenta algunas características comunes de los colegios públicos, pero destacando la “importancia de que cada colegio adecue sus decisiones a su contexto particular” (López et al., 2009, p. 438). De esta manera a través de la presente investigación se busca contribuir con una serie de orientaciones que faciliten la transición al bilingüismo en uno de los colegios pilotos escogidos para la implementación y sobre el cual se hizo un estudio diagnóstico (de Mejía et al., 2008), que sirvió de base para el documento de políticas. El colegio está ubicado en una de las zonas de mayor problemática social por razones de miseria, pobreza, violencia e inseguridad social, que ponen de manifiesto situaciones de convivencia que pueden afectar el desempeño académico o escolar, lo cual requiere atención en función del desarrollo del programa bilingüe. Teniendo en cuenta que este tipo de educación puede adaptarse a las necesidades de los estudiantes de tal manera que éstos puedan beneficiarse con ella (de Mejía et al., 2008), el presente estudio busca darle pertinencia a su aplicación, contribuyendo a que la educación tenga un sentido más social, atendiendo a las políticas nacionales del Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Por otra parte, a través del conocimiento del inglés como lengua universal, se contribuye a desafiar los retos de la globalización, al ampliar las posibilidades de los estudiantes de tener mayor acceso a la información y de comunicarse con el mundo exterior, dentro de las

prioridades del Plan Decenal de Educación 2006-2016 y como uno de los objetivos del proyecto “Bogotá Bilingüe”.

Dentro del Plan de Desarrollo Distrital 2008-2012, de la Secretaría de Educación del distrito capital de Bogotá, “Bogotá positiva: para vivir mejor”, la política gubernamental centra su atención en el programa “herramientas para la vida”, donde se incluyen los siguientes aspectos como “herramientas” que contribuyen a proporcionarle al estudiante mejores oportunidades de vida: “el inglés, para una Bogotá emprendedora y global; leer y escribir, para comprender el mundo, el desarrollo profesional y cultural de maestros, la organización de la educación por ciclos, la expedición por Bogotá como escenario de aprendizaje, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación y la educación ambiental para proteger y conservar la naturaleza”. (Secretaría de Educación del Distrito, 2008). Bajo estos propósitos gubernamentales, se sugiere la atención en el bilingüismo en los colegios públicos, a través de la importancia de centrar la atención en el aprendizaje del inglés y de los procesos de lectura y escritura, como unos de los elementos que contribuyen en la construcción del proyecto de vida del estudiante.

El estudio de caso se escoge como enfoque investigativo. Éste tiene que ver principalmente con la escogencia por conveniencia del colegio objeto de estudio, al cual se le había hecho un estudio diagnóstico, como ya se mencionó, presentando condiciones propicias para el desarrollo del programa bilingüe (de Mejía et al., 2008), además de constituir una importante oportunidad de profundizar sobre la incidencia que puede tener el contexto sociocultural de los estudiantes en relación al aprendizaje del inglés como una lengua extranjera, debido a que la institución acoge principalmente estudiantes de la zona, con características socioeconómicas de alto riesgo.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La institución acoge principalmente estudiantes de la localidad donde se ubica el colegio, que representa una de las zonas con mayores problemáticas sociales por razones de

pobreza, miseria, violencia e inseguridad social. Estas condiciones al tener implicaciones en la convivencia de los estudiantes ponen de manifiesto un contexto de riesgo para el desempeño académico de los estudiantes.

¿Por qué es un problema?

Porque desde una perspectiva sociocultural el contexto tiene incidencia en el aprendizaje y como ya se mencionó es aconsejable que cada institución adecue las políticas recomendadas para la transición al bilingüismo a sus condiciones particulares. (López et al., 2009).

¿Por qué es importante estudiar este problema?

Porque pone de manifiesto la importancia del contexto familiar, socioeconómico, local y escolar para efectos del programa bilingüe (López et al., 2009). Tener en cuenta las condiciones particulares del entorno del estudiante, entendiendo la relación entre estas dos variables (contexto-aprendizaje) facilita la orientación de los procesos educativos.

1.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Contribuir a que el colegio Ciudad Bolívar (nombre ficticio) le de aplicación al programa bilingüe de una forma apropiada y coherente con las necesidades de los estudiantes, formulando orientaciones con miras a facilitar su transición al bilingüismo.

Objetivos Específicos

1. Hacer una revisión bibliográfica sobre estudios llevados a cabo a la institución, estudios relacionados con educación bilingüe en el contexto de colegios públicos nacionales, estudios nacionales relacionados con políticas bilingües, estudios

internacionales relacionados con la implementación de programas bilingües en contextos similares al del colegio objeto de estudio.

2. Identificar a través de una revisión bibliográfica ciertas variables del contexto sociocultural del estudiante que son relacionadas con desempeño académico, en contextos socioeconómicos de riesgo.
3. Hacer un diagnóstico del contexto sociocultural del estudiante.
4. Analizar las políticas para la transición al bilingüismo relacionando el contexto social y cultural del estudiante.
5. Trazar unas recomendaciones o sugerencias que propicien la aplicación de las políticas en un ambiente favorable para el desarrollo del programa bilingüe.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación se resumen en una pregunta principal y dos preguntas secundarias que guían el estudio:

Pregunta principal:

¿De qué manera la institución puede orientar las políticas recomendadas para la transición al bilingüismo en los colegios distritales de Bogotá (López et al. 2009), teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes?

Preguntas secundarias:

- 1 ¿Qué caracteriza el contexto sociocultural de los estudiantes de la institución?
- 2 ¿Cómo aborda la institución el contexto social y cultural de los estudiantes?

1.5 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Contexto sociocultural: Se refiere a los lugares y eventos dentro de los cuales los individuos actúan e interactúan (Phelan, Locke y Thanh, 1991). Se tiene en cuenta a

Martínez (2001) que define *contexto* en relación a las condiciones de aprendizaje, motivaciones y necesidades del estudiante.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, para este estudio se consideran las interacciones dentro de la rutina diaria del estudiante que tiene que ver con la escuela, comunidad, barrio y vivienda, principalmente.

Contexto socioeconómico de riesgo: Se refiere a las condiciones económicas o sociales del entorno del estudiante que pueden ser problemáticas para su desempeño escolar. Se incluyen: características personales, antecedentes familiares, contexto de la institución, actitud de la institución, condiciones de vida, interacciones con los pares, aspectos alimenticios, rol de los padres en la educación. A éstas se agrega la conciencia intercultural a través de su percepción respecto al inglés como lengua extranjera.

Programa bilingüe: Se refiere a la estructuración tanto de la lengua materna como extranjera dentro del currículo, no solo como medios de instrucción sino como objetos de estudio (de Mejía et al., 2008). “[...] se aprende la lengua a través de su uso en contextos específicos, de forma que los estudiantes son expuestos a las características sintácticas, expresivas y discursivas propias de las distintas áreas académicas” (de Mejía et al., 2008, p. 20). Se promueve un desarrollo integrado de las dos lenguas dentro del currículo, de tal forma que se constituya en una “ganancia” que le permita al estudiante conocer y experimentar sus ventajas en las condiciones en que éstas se presentan (Laguna, 2000).

Estrategias de aprendizaje: Se definen como “pensamientos o comportamientos especiales que ayudan a los individuos a comprender, aprender o retener nueva información” (O’Malley y Chamot, 1990, citado por Hong-Nam & Leavell, 2006, p.1).

Organización de la tesis

La idea de desarrollar este estudio surgió a raíz de mi participación como investigadora en el proyecto de diseño de políticas para llevar a cabo la transición al bilingüismo en los

colegios distritales de Bogotá (López et al., 2009). La planeación de dicho proyecto comprendió, por un lado, la elaboración de un estudio diagnóstico de necesidades y de contexto aplicado a tres colegios distritales, quienes serían los pioneros en la transición al bilingüismo y, por el otro lado, la conformación de grupos focales en cada institución a través de los cuales se orientaría el proceso del diseño de implementación del programa bilingüe. La participación en dichos procesos bajo los cuales se llevó a cabo un acercamiento continuo especialmente en una de estas instituciones, objeto de este estudio, motivó la realización de esta investigación.

El documento está organizado por capítulos, que facilitan la comprensión de cada una de las fases y etapas de la investigación.

En el capítulo primero, se hace una introducción al tema de investigación considerando principalmente las políticas educativas del Plan Decenal de Educación 2004-2008 de la Secretaría de Educación del Distrito capital de Bogotá, que sirven de marco legal donde se inscribe este estudio. Partiendo de este marco legal que en parte justifica el estudio, se considera la importancia de desarrollar esta investigación, destacando los objetivos y preguntas de investigación.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico conformado en su primera parte por una revisión de la teoría sociocultural bajo la cual se analiza el problema de investigación, se relacionan los hallazgos encontrados y se proponen recomendaciones generales y estrategias a la institución. Una segunda parte corresponde a la revisión bibliográfica, partiendo de las políticas recomendadas para la implementación del bilingüismo en los colegios distritales. Se sigue con una revisión de estudios internacionales que han aplicado el programa bilingüe en contextos similares al de la institución objeto de la investigación, como es el caso de Uruguay y Argentina, los cuales muestran los principales aspectos que hicieron posible el éxito de la implementación. Se continúa con la revisión de estudios que relacionan variables del contexto de los estudiantes en función del desempeño académico. El estudio relacionado con políticas bilingües en el ámbito de la educación privada que sigue al anterior, proporciona un referente importante para entender los principios bajo los

cuales se fundamenta este tipo de educación. Una revisión de trabajos de investigación llevados a cabo en el ámbito de los colegios públicos constituye una herramienta importante para ampliar la visión acerca de aspectos que han llamado la atención a los investigadores en contextos similares a la institución.

El capítulo tercero se refiere a la metodología utilizada en el estudio, mostrando algunos aspectos teóricos relacionados con el estudio de caso, como enfoque investigativo utilizado; posteriormente se describe el contexto de la institución, de la localidad y los participantes para contextualizar el problema de investigación. Dentro de este capítulo se mencionan cada una de las fases del proyecto y finalmente se consideran los aspectos de validez, credibilidad y ética que soportan la veracidad y confiabilidad bajo los cuales se llevó a cabo la investigación.

Los últimos dos capítulos muestran una descripción detallada de los hallazgos encontrados a través de cada una de las categorías emergentes, las cuales se van mostrando como puntos de análisis que son discutidos simultáneamente. Se continúa con las conclusiones donde se sintetizan los hallazgos encontrados buscando responder a las preguntas de investigación, antes de mostrar las implicaciones que conlleva para el desarrollo del programa bilingüe y finalmente se proponen algunas recomendaciones a la institución, a los colegios públicos y a las entidades oficiales en función de la aplicación de políticas para la transición al bilingüismo.

2. MARCO TEÓRICO

Una visión de la educación, teniendo en cuenta que el entorno social y cultural de los estudiantes tiene incidencia en el aprendizaje, pone de manifiesto un enfoque sociocultural, para entender la relación entre estos dos aspectos. Bajo esta perspectiva se describen algunos conceptos teóricos relacionados con este enfoque, se señalan algunos aspectos de su aplicación en el campo de la educación y específicamente en relación al aprendizaje de una lengua extranjera. Posteriormente se señalan algunas estrategias pedagógicas e implicaciones que conlleva la utilización de este enfoque como alternativa de aprendizaje. Se muestran algunas ventajas de usar esta perspectiva bajo la experiencia de algunos investigadores con instrumentos de mediación como el portafolio y el diario de comunicación.

2.1 TEORÍA SOCIOCULTURAL

2.1.1 Fundamento teórico

La teoría sociocultural tiene su origen en la escuela socio-histórica de la psicología, desarrollada por Vygotsky y sus colegas (1988, citado por Lattuca, 2002). Basada en el argumento de este autor, propone, que para entender al individuo hay que entender primero el contexto social en el cual el individuo existe (Lattuca, 2002). La teoría sociocultural se basa en la suposición de que “el desarrollo cognitivo no puede tener lugar independiente de su contexto social” (Darhower, 2004, p. 324); se requiere de una investigación tanto del individuo como de los asuntos institucionales y sociales, viendo su interacción como mutuamente constituidos; por lo tanto, el aprendizaje está formado no solo por lo que pasa entre los individuos en interacción, sino por el contexto social, cultural e histórico donde la interacción tiene lugar (Lattuca, 2002). La importancia de considerar el contexto como parte del aprendizaje, destacando su naturaleza social y contextualizada, ha sido considerada por un número de investigadores y teóricos (Formany Stone, 1993; Greeno, 1997; Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wertsch, del Rio y Alvarez, 1995, citados en Lattuca, 2002, p. 712).

A continuación se describen algunos conceptos teóricos relacionados con esta teoría, señalando su rol dentro del aprendizaje:

Mediación

Para entender un poco más la relación entre contexto y aprendizaje es importante hacer referencia a uno de los conceptos fundamentales de esta teoría: la *mediación*. A través de este término se entiende que “la conciencia humana es asociada con el uso de herramientas, especialmente psicológicas, o signos” (Wertsch, 2007, p. 178). Desde la perspectiva vygotzkiana a través de la mediación “se transforman funciones mentales bajas como la percepción elemental, la memoria y la atención, en funciones mentales altas o funciones mediadas culturalmente como pensamiento conceptual, planeación y solución de problemas” (Darhower, 2004, p. 325). De esta manera entendemos que el concepto de la mediación es el elemento esencial que le permite al individuo llegar al conocimiento, apropiándose de instrumentos o mecanismos que adquieren significación como oportunidades de desarrollo. Este concepto es definido de la siguiente manera: “En términos de Vygotsky [mediación], es el proceso por el cual la acción humana es formada por el uso de herramientas culturales” (Darhower, 2004, p. 325). A continuación se hace referencia a los elementos conceptuales de esta definición.

Herramientas culturales o artefactos

Las herramientas o artefactos culturales, no pueden ser vistos como elementos ajenos a la actividad de aprendizaje, ya que es por intermedio de ellos, que los individuos desarrollan sus potenciales. Estos instrumentos como mediadores están representados de diferentes maneras: como “[...] objetos, símbolos, personas, transformaciones naturales, comportamiento de un ser humano en la interacción social [...]” (Donato y MacCormick, 1994, p. 456). Dentro de éstos, pueden mencionarse los siguientes: “los sistemas numéricos y aritméticos, la música, el arte” (Lantolf, 2000, p. 1). “[...] la lengua, como una de las más importantes herramientas psicológicas, a disposición de los individuos”

(Darhower, 2004, p. 325), “[...] el habla, la lecto-escritura (literacy), las matemáticas, los computadores [...]” (Moll, 1990, citado en Donato y MacCormick, 1994, p. 459). Su rol es fundamental en el aprendizaje. Algunos investigadores destacan su importancia, de la siguiente manera: “nuestro contacto con el mundo no es directo sino indirecto o mediado por signos” (Wertsch, 2007, p. 178).

“[las herramientas culturales] nos permiten cambiar el mundo, y con él, las circunstancias bajo las cuales vivimos; además usamos herramientas simbólicas o signos para mediar y regular nuestras relaciones con otros y con nosotros mismos y por lo tanto cambiar la naturaleza de esas relaciones” (Lantolf, 2000, p. 1).

Estos instrumentos, tanto físicos como simbólicos o psicológicos, pueden ser modificados a través de los tiempos, donde “cada generación trabaja sobre su herencia cultural para encontrar las necesidades de sus comunidades y de sus individuos” (Lantolf, 2000, p. 2). Por lo tanto se sugiere que las herramientas pueden tener un carácter contingente en la medida en que van adquiriendo significación de acuerdo a las necesidades que motiven su utilización.

Actividad

Dentro de esta perspectiva, la actividad de aprendizaje cumple una función esencial para que los instrumentos cumplan su rol de mediadores. Leontiev (1981, citado por Donato y MacCormick, 1994), es reconocido por el desarrollo de la teoría de la actividad, donde “la actividad y no el individuo es la unidad más útil de análisis” (Donato y MacCormick, 1994, p. 455). En lo que deriva a la teoría vigotzkiana, de la cual este autor reconoce la contribución a su base teórica, “el funcionamiento psicológico humano debe extenderse más allá del individuo” (citado en Donato y MacCormick, 1994, p. 455). Bajo esta consideración, las acciones de aprendizaje son pensadas en cómo el aprendizaje puede ser mediado; “[...] la acción humana es formada por el uso de herramientas culturales” (Darhower, 2004, p. 325). De esta manera, la actividad es vista como un proceso

significativo que resulta de la interacción entre el medio (a través de herramientas culturales) y el individuo.

2.1.2 Perspectiva sociocultural enfocada hacia el campo de la educación

Desde el contexto educativo la aplicación de una perspectiva sociocultural tiene que ver principalmente con la zona de desarrollo próximo, definida de la siguiente manera:

Como la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinada por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. (Vygotsky, 1978, citado por Darhower, 2004, p. 325)

Desde esta concepción, el aprendizaje se da en función de la cooperación y colaboración; es decir desde la interacción social (Darhower, 2004). El objetivo de crear una zona de desarrollo próximo, es promover la creación, generación y comunicación de significado a través del uso colaborativo de instrumentos de mediación, más que sobre la transferencia de destrezas del par más capaz al menos capacitado (Moll, 1990, citado en Daniels, 2007). El par con más conocimiento tiene un importante rol en el aprendizaje: “[...] determina la naturaleza de la zona de desarrollo próximo y provee una fina asistencia, conocida como *scaffolding*” (Word, Bruner y Ross, 1976, citados en Darhower, 2004, p. 325). “[...] el par con más conocimiento guía al aprendiz hacia algunas metas comunicativas o cognitivas [...] (Darhower, 2004, p. 325). Se sugiere que el alcance de estas metas cognitivas requiere de un proceso continuo, a medida que el individuo las percibe como parte de su realidad, o las relaciona con su entorno, por lo cual no pueden ser vistas en función de instrucción directa o de una transmisión de conceptos, como se aclara a continuación:

“Vigotsky argumentó que el pensamiento organizado, sistemático y jerárquico es asociado con conceptos científicos, que llegan a ser gradualmente “incluidos” [tratando de traducir la palabra “embedded”] en los referentes del día a día, y, por lo

tanto, alcanzan un sentido general en la riqueza contextual del pensamiento diario” (Daniels, 2007, p. 311).

La zona de desarrollo próximo por lo tanto “puede ser conceptualizada como un espacio en el cual los conceptos científicos introducidos por el docente interactúan con conceptos espontáneos que pre-existen en los estudiantes” (Cummins, 2000). “La experiencia pedagógica demuestra que la instrucción directa en conceptos es imposible [...] el profesor que intenta este acercamiento no logra sino un aprendizaje “vacío”[no intelectual], donde el estudiante lo que aprende son “palabras” que dice de memoria, que solamente imitan o simulan la presencia de conceptos [...]” (tratando de traducir a Vigotzky, 1987, citado en Daniels, 2007, p. 312).

Respecto al rol de la instrucción, a partir de los años ochenta surgieron una serie de planteamientos basados en la concepción de la zona de desarrollo próximo, que se dirigían a replantear los métodos tradicionales de enseñanza, con diferentes alternativas, como la propuesta de analizar contextos de aprendizaje guiado y cooperativo (Brown y Palincsar 1989, Palincsar y Klen, 1992; Rogoff, 1991, citados en Hernández, 1998, p. 229) y la enseñanza de la alfabetización escrita, entre otros. (Au, 1993; Clay y Cazden, 1993; Dixon-Krauss, 1996, Goodman y Goodman, 1993, citados en Hernández, 1988, p. 229).

Algunos replanteamientos tienen que ver con concepciones pedagógicas que contrastan con una teoría sociocultural de aprendizaje. Por ejemplo, el énfasis del enfoque sociocultural en la interacción social, a diferencia del énfasis en los mecanismos internos de la mente (teoría psicolingüística) (Darhower, 2004), la construcción compartida del conocimiento, en contraste con la construcción individual sobre estados o etapas de desarrollo cognitivo (teoría constructivista cognitiva) ((Nyikos y Hashimoto, 1997).

2.1.3 Perspectiva sociocultural enfocada al aprendizaje de una lengua extranjera

Dentro de esta perspectiva el aprendizaje se enfoca hacia las prácticas y relaciones sociales en un proceso interactivo, donde el lenguaje sirve como mediador para posibilitar la

interacción y regularla. En esos espacios se discuten no solo saberes de tipo conceptual sino aquellos que tienen que ver con principios, valores, actitudes y normas y donde la escuela adquiere un carácter relevante como ambiente de promoción del aprendizaje y de desarrollo del estudiante (Hernández, 1998).

Se reconoce que hay un amplio campo de investigación respecto a la adquisición de una segunda lengua tomando como base la teoría sociocultural vygotzkiana. (Darhower, 2004). Para Vygotsky (1978, 1962, citado en Darhower, 2004, p. 324), “el desarrollo ocurre como resultado de la interacción verbal significativa entre novatos y expertos o pares con más conocimiento, como padres o profesores” (citado en Darhower, 2004, p.324). Algunos estudios donde se han analizado datos con respecto al habla de aprendices de lengua extranjera, sugieren que la perspectiva de codificar y decodificar que prevalece en mucha de la investigación sobre lengua extranjera respecto a tareas de comunicación entre aprendices en el salón de clase, no necesariamente son comunicativas (Brooks y Donato, 1994). Desde una perspectiva vygotzkiana el foco de atención estaría en interpretar como esta actividad de habla crea una realidad social, más que centrarse en la actividad misma de transferir información y en cómo los individuos mantienen su individualidad (Brooks y Donato, 1994). Otros investigadores han enfocado sus investigaciones sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera, argumentando que la emergencia de éstas es un proceso directamente relacionado con las prácticas de grupos a través de las cuales “los aprendices llegan a ser miembros competentes de una comunidad de aprendices de lengua” (Donato y MacCormick, 1994, p. 453).

2.1.4 El uso de estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera

Diferente a otros enfoques donde las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua se refieren más a predisposiciones cognitivas, la perspectiva sociocultural señala que éstas surgen por producto de una actividad situada, dirigida hacia una meta en la cual la mediación a través de diferentes herramientas culturales como el discurso, juegan un papel fundamental (Donato y MacCormick, 1994). “El desarrollo de estrategias de aprendizaje es por producto de la mediación y socialización en una comunidad de práctica de la lengua”

(Donato y MacCormick, 1994, p. 453). El uso de estrategias surge de la interacción espontánea de los aprendices en un contexto que proporcione oportunidades de participación y donde la planeación se centra más en los instrumentos de mediación que generen dinámicas interesantes para los estudiantes. Esta apreciación supone un enfoque basado en la socialización de la lengua y determinado por los contextos donde ella se produce, los cuales son definidos socialmente. La lengua convierte al discurso social como el lugar primario donde se produce el desarrollo cognitivo, proporcionando un nuevo enfoque para la adquisición de una segunda lengua (Darhower, 2004). “Aunque una estrategia de instrucción directa puede parecer lógica en relación a la pedagogía de la lengua, desde una perspectiva sociocultural, no está sobre la base de una actividad estratégica con orígenes socialmente mediados” (Donato y MacCormick, 1994, p. 456). “Las estrategias no son traídas por el estudiante al salón de clase o directamente enseñadas por instructores” (Donato y MacCormick, 1994, p. 459), lo que da mayores oportunidades al estudiante de orientar su aprendizaje en función de sus propias necesidades. El estudiante llega a su propio aprendizaje a través de la mediación, utilizando instrumentos de diferente naturaleza, como señalan los mismos autores:

Para Vygotsky, la fuente de mediación pueden ser incluso una herramienta material [...] La mediación es el instrumento de cambio cognitivo que puede tomar la forma de libros de texto, material visual, patrones de discurso en el salón de clase, oportunidades de interacción en lengua extranjera, tipos de instrucción directa y varias clases de asistencia del profesor (Donato y MacCormick, 1994, p. 456).

La mediación, llevada a cabo por estos instrumentos promueve no solo el uso de la lengua sino la construcción de significado a través de un conocimiento compartido, tiene que ver con el concepto de intersubjetividad, a través del cual se busca alcanzar el aprendizaje cognitivo y desarrollar el pensamiento crítico, a través de diferentes dinámicas como debatir o reflexionar sobre diferentes maneras de analizar un problema, establecer prioridades o reconocer alguna discrepancia (Nyikos y Hashimoto, 1997).

A través del aprendizaje cognitivo que se lleva a cabo a través de la reflexión, los estudiantes son animados a monitorear su desempeño en el contexto de la tarea,

comparan con las de los expertos y se mueven entre el rol de conocedor y aprendiz para estimular el uso de múltiples perspectivas que a su vez estimulan diferentes tipos de actividades cognitivas para ampliar sus perspectivas (Nyikos y Hashimoto, 1997, p. 508).

De esta manera, el salón de clase es el lugar de interacción cultural, de prácticas sociales, de saberes; se convierte en “una plaza social que se incrementa gradualmente en valores, creencias y comportamientos de una comunidad de práctica” (Donato y MacCormick, 1994, p. 454).

A continuación se relaciona la forma como las estrategias bajo una teoría sociocultural, funcionan en el aprendizaje de una lengua extranjera:

TABLA 1
USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA BAJO UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL VS. OTROS ENFOQUES

USO DE ESTRATEGIAS EN FUNCIÓN DE OTROS ENFOQUES	USO DE ESTRATEGIAS BAJO UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
Aprendizaje de la lengua en función de enfoques que no pueden ser comunicativos. Ej: transmisión de información: input (recibir información) –output (dar información).	Aprendizaje de la lengua en función de un enfoque comunicativo que se da a través de la interacción social, que crea una realidad.
Ambiente de aprendizaje, generalmente pensado.	Cualquier entorno puede ser un ambiente de aprendizaje
Estrategias en función de un individuo.	Estrategias en función de un grupo.
Enfatiza la actividad independiente del aprendiz.	Enfatiza el salón de clase y las interacciones. Actividad estratégica con orígenes socialmente mediados.
Estrategia de instrucción directa generalmente planeada sobre predisposiciones cognitivas. Entrenamiento informado.	Estrategias encontradas a través de la experiencia de aprendizaje. Surgen de la interacción espontánea de los aprendices
Planeadas en función de la personalidad o características específicas del individuo.	Estrategias de aprendizaje generadas en actividades mediadas socialmente (actividad estratégica), en función de las características de un grupo y del individuo.
Puede ser aislada a un solo individuo.	Comprende más de un individuo.
Generalmente implica instrucción directa	Implica comunidades de práctica- participación social.

Basado en los trabajos investigativos de Darhower, 2004; Donato y MacCormick, 1994; Brooks y Donato, 1994; Nyikos y Hshimoto, 1997, Lantolf, 2000, Daniels, 2007, relacionados en este capítulo.

2.1.5 Rol de algunos instrumentos de mediación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Algunos autores han investigado sobre el uso de herramientas de mediación utilizadas en el aprendizaje de una lengua extranjera, encontrando ventajas que realzan su rol como mediadores, dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, no solo como potenciadores de habilidades lingüísticas o cognitivas, sino como elementos que influyen en su personalidad. Esto puede entenderse a través de la forma como pueden empoderar al individuo para que conserve su individualidad, al proporcionarle mayores oportunidades de expresión y de tomar posiciones frente a diferentes aspectos. Por otra parte se evidencian algunas ventajas como herramienta de retroalimentación al profesor sobre su práctica pedagógica. Por ejemplo, el “diario de comunicación” como una forma interactiva de escritura donde la construcción de significado tiene lugar entre el profesor y el aprendiz (Darhower, 2004), el portafolio, para realzar el desempeño de una tarea o para evaluar el conocimiento pasado a través de la autovaloración (Donato y MacCormick, 1994).

Diario de comunicación

La importancia de utilizar los diarios de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera puede verse desde diferentes perspectivas: Algunos autores ven la importancia de utilizar esta herramienta como activadora de la zona de desarrollo próximo (Nassaji y Cumming, 2000, citado en Darhower, p. 324); otros autores destacan su importancia en el desarrollo lingüístico “por proveer un amplio rango de oportunidades para usar la lengua, incluyendo preguntas, desafíos y discusión de sentimientos” (Staton, Shuy, Peyton y Reed, 1988, citado en Darhower, 2004, p. 324). Algunos investigadores han destacado su utilización en la “expresión de sus observaciones, sentimientos y opiniones acerca de la cultura extranjera” (Bacon, 1995, citado en Darhower, 2004, p. 324). Darhower (2004), se refiere a que el diario de comunicación ofrece muchas ventajas:

[...] no limita la habilidad del profesor de enfocarse sobre el aprendiz, ya que el profesor puede dedicarle tiempo a su revisión por fuera del aula. Además los estudiantes puedan alejarse de la presión que les puede producir el enfrentarse a una situación de producción en el manejo de la lengua en el salón de clase y pueden pensar en lo que quieren escribir, antes de hacerlo, si no están seguros acerca del uso de alguna estructura gramatical o vocabulario. Además es una herramienta que sirve para tener un registro y una referencia acerca del progreso del estudiante.

Portafolio

Algunos investigadores ven su potencial en el aprendizaje, enfocado hacia el desarrollo de competencias lingüísticas a través de la escritura. “Específicamente los estudiantes participaron de problemáticas y críticamente examinaron su aprendizaje, descubrieron nuevas orientaciones estratégicas en la tarea de aprendizaje para conversar en una lengua extranjera, explorando aplicaciones de su nuevo conocimiento” (Donato y MacCormick, 1994, p. 459). Lo cual hace ver la utilización de esta herramienta como importante dentro del desarrollo cognitivo del aprendiz (examinar críticamente, descubrir, explorar).

Desde el punto de vista de referencia para reflexionar sobre la práctica de enseñanza, puede constituirse en evidencia al ser “detectados como una forma de especificidad progresiva de metas e ideas relacionadas con la enseñanza” (Donato y MacCormick, 1994, citado en Darhower, 2004, p. 325).

2.1.6 Algunas implicaciones en el uso de estrategias bajo un enfoque sociocultural

A continuación se relacionan algunas de las implicaciones para la aplicación de este enfoque en el uso de estrategias de aprendizaje:

1. Contexto que proporcione oportunidades de participación.
2. Trabajo en grupo que implica una estructuración determinada.

3. Desempeño asistido. Planeación sobre la conformación de grupos que promuevan ZDP.
4. Reflexión del docente sobre la forma, razones y condiciones bajo las cuales los estudiantes seleccionan sus propias estrategias de aprendizaje y la manera como buscan llegar a la meta.
5. Disposición de los estudiantes para trabajar colaborativamente.
6. Planeación sobre instrumentos de mediación que generen dinámicas interesantes para los estudiantes (discurso, lengua, libros, material visual, patrones de discurso, clases de asistencia del profesor, etc).
7. Promover en los estudiantes el sentido de la práctica educativa mostrando claridad en cuanto a los objetivos propuestos.
8. Partir de un conocimiento real de las capacidades de los estudiantes, haciendo los ajustes necesarios en el momento y tiempo apropiados sobre un tipo de evaluación constante y formativa, enfocada sobre el proceso y no sobre resultados.
9. Utilizar un lenguaje claro y apropiado, asegurándose no solo de la comprensión de los estudiantes para promover la participación y la negociación de significados, sino del uso apropiado de la lengua.
10. Incentivar la participación de todos los estudiantes para que la interacción proporcione una dinámica que beneficie tanto a los que tienen mayores habilidades como a los que presenten dificultades.
11. Promover la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes de manera que lleve a la autonomía, la autorregulación y al análisis crítico teniendo en cuenta diferentes perspectivas.
12. Relacionar temáticas de interés que promuevan diferentes perspectivas de ser analizadas o discutidas, incluyendo en lo posible la experiencia de los estudiantes.
13. Analizar el nivel de actividad (cómo la situación se forma o cambia bajo condiciones particulares).

Conclusión

El énfasis sobre la teoría sociocultural proporciona elementos fundamentales para entender por un lado, que el contexto tiene incidencia en el aprendizaje y por otro lado, para destacar la importancia que puede representar como alternativa pedagógica. Con respecto a la primera, sugiere la importancia de centrar la atención no solo en el estudiante, sino en su contexto sociocultural, histórico e institucional. Con respecto a la segunda, ofrece diferentes elementos que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pueden ser considerados en función de las características particulares de cada institución. Bajo esta perspectiva se promueven ambientes de aprendizaje que buscan promover habilidades tanto lingüísticas como conceptuales a través de la interacción social, dentro de la concepción vygotzkyana de zonas de desarrollo próximo. Bajo este concepto el estudiante con menos capacidades amplía sus posibilidades de aprendizaje, al dejarse guiar por su par más competente. El rol del profesor que puede verse no solo como guiador sino como aprendiz, es básicamente el de propiciar la participación y la expresión de los estudiantes, creando condiciones propicias para ello, seleccionando temáticas o instrumentos apropiados que sirven de mediación para crear situaciones de aprendizaje. La instrucción va más allá de las habilidades o capacidades que puede mostrar el individuo, pues se busca potenciarlas a través de un proceso continuo de negociación de significado. El uso de estrategias de aprendizaje de la lengua donde el individuo escoge sus temáticas y acoge las estrategias que mejor se adapten a la consecución de sus metas, proporciona un elemento importante para conservar su individualidad y su autonomía frente a los procesos pedagógicos. Bajo esta visión sociocultural, el aprendizaje de la lengua puede verse no solamente en función del desarrollo de habilidades lingüísticas, o intelectuales, sino en la promoción de habilidades personales que tienen que ver con su desarrollo individual, socio-afectivo, contribuyendo para que el estudiante se empodere, tomando posiciones frente a los demás, frente a sí mismo y ante las cosas que pasan a su alrededor y en el mundo en general, a través de la interacción social. Bajo este enfoque, los recursos, cualquiera que sea, adquirieren especial significación como mediadores, en función del aprendizaje. La teoría sociocultural contribuye a entender al individuo frente a su entorno y se ofrece como una alternativa educativa interesante, que ofrece ventajas, que deben ser consideradas en

función de las implicaciones que conlleva este enfoque bajo el concepto vigotzkiano de zonas de desarrollo próximo, para el caso particular de cada institución.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión de estudios o investigaciones contemplados en esta sección, sirven principalmente como antecedentes para conocer lo que se ha investigado al respecto, esclarecer el problema de investigación y contrastar los resultados que se obtengan a través de la investigación. Bajo esta percepción, la primera parte, hace mención a las políticas sugeridas para la transición al bilingüismo en los colegios públicos, que sirven de base para analizar los hallazgos encontrados en función de una formación bilingüe, la segunda parte, tiene que ver con la experiencia de implementación de programas bilingües en dos países latinoamericanos, que representan una referencia importante si se tiene en cuenta que hace relación a unas condiciones de contexto similares al colegio objeto de estudio; en la tercera parte, se relacionan algunos estudios que han relacionado variables de contexto sociocultural del estudiante con desempeño académico, con la idea de conocer variables que relacionan estos dos aspectos y se continúa con estudios sobre políticas bilingües nacionales que argumentan los principios bajo los cuales se desarrolla este tipo de educación. Luego, se describe alguna experiencia de investigación en educación bilingüe en colegios públicos en el país que sirve para contrastar con los encuentros que resulten del estudio. Por último, la revisión de estudios previos llevados a cabo a la institución, constituyen un antecedente importante para ampliar el conocimiento sobre ésta y contextualizar de una mejor manera el problema de investigación. A continuación se relacionan cada una de estas partes.

3.1 POLÍTICAS BILINGÜES SUGERIDAS PARA LOS COLEGIOS PÚBLICOS

Dentro de esta sección se hace primero una introducción al tema siguiendo los propósitos de la política nacional sobre bilingüismo en los colegios distritales. Luego, se define al individuo bilingüe teniendo en cuenta el contexto colombiano, se mencionan algunos conceptos teóricos acerca del tipo de bilingüismo esperado para estos colegios, y se hace referencia a la modalidad de aprendizaje por inmersión, común en este tipo de programas. Finalmente, se describen los principales aspectos contemplados en cada una de las políticas sugeridas para la transición al bilingüismo y consecuentemente, a través de una tabla se

destacan los principios fundamentales bajo los cuales se busca que haya homogeneidad en su aplicación, señalando su contribución en beneficio de la aplicación del programa bilingüe.

3.1.1. Introducción

Bajo el Programa Nacional de Bilingüismo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, se espera que para el año 2019 los estudiantes de los colegios públicos alcancen una suficiencia importante en el manejo de la lengua extranjera, sin desconocer la importancia de la lengua materna, en beneficio de su identidad y de la relación con su cultura. Esta consideración supone el desarrollo integrado de las dos lenguas de tal manera que el bilingüismo sea una oportunidad para que los estudiantes del sector público amplíen sus posibilidades de desarrollo personal laboral o profesional contribuyendo de manera positiva en la construcción de su proyecto de vida.

3.1.2 El ser bilingüe

Es importante considerar que en un contexto donde la lengua extranjera se aprende al lado de la lengua materna, lengua principal de comunicación y en contextos artificiales que generalmente hacen referencia al salón de clase, no se puede esperar un desarrollo lingüístico de la lengua extranjera que alcance las habilidades de un monolingüe. Ser bilingüe en nuestro contexto, responde más a una manera de desarrollar una suficiencia en las dos lenguas (inglés y español) en función de las oportunidades o necesidades de usar la lengua, bajo propósitos específicos. El individuo bilingüe o multilingüe desarrolla “una configuración lingüística única y específica” y es “un hablante oyente... que ha desarrollado competencia en las dos lenguas... de acuerdo con sus necesidades” (Grosjean, 1985, p. 471).

3.1.3 Tipo de bilingüismo

Una concepción del bilingüismo donde el conocimiento de la lengua extranjera sea una ganancia para el estudiante, como se pretende con la implementación del bilingüismo en los colegios públicos, permite relacionar diferentes concepciones teóricas de algunos investigadores: Se puede hacer referencia a un tipo de “bilingüismo aditivo” donde el individuo adquiere o aprende la segunda lengua o lengua extranjera sin que ésta tenga efectos negativos sobre el desarrollo de la primera lengua (Baker, 1996). Se puede relacionar con un “bilingüismo de enriquecimiento, donde se hace la promoción de la lengua extranjera, aspirando a un cierto nivel de suficiencia, pero donde la lengua materna sigue siendo la lengua de comunicación principal” (Ferguson Houghton, Wells, 1977, citado en López et al., 2009, p. 410), o “un bilingüismo electivo, que es una caracterización del aula donde se aprende la lengua extranjera y se desarrolla un conjunto de habilidades, que permiten trabajar con ella, sin que se deje de lado la primera lengua” (Valdés y Figueroa, 1994, citado en López, et al., 2009, p. 410).

3.1.4 Programas de Inmersión

Orígenes

El término de inmersión en el ámbito de la educación bilingüe, tiene sus orígenes en la concepción desarrollada por Lambert y Tucker (1972, citando en Lyster, 2007, p. 8), en St. Lambert, Montreal, Québec, en Canadá, hacia el año 1965. Estos autores teniendo en cuenta que los métodos tradicionales de enseñanza de una segunda lengua no garantizaban a sus hijos el aprendizaje del francés, siendo el inglés su lengua materna, desarrollaron un programa, ahora conocido dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras como un programa de inmersión total temprana. Su estudio se inició examinando dos grupos de niños hablantes de inglés quienes fueron aprendiendo progresivamente el francés en los grados transición y primero, constituyendo casi el 100% de instrucción en esta lengua, hacia los grados 2º , 3º y 4º. Los investigadores encontraron resultados positivos tanto en el desarrollo afectivo como académico tanto de la lengua extranjera como de la lengua

materna (Lyster, 2007), lo que contribuyó a concebir esta modalidad como de éxito en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

Aplicación en contextos lingüísticos mayoritarios

Haciendo referencia a los programas de inmersión, como una modalidad que ha tenido gran influencia en el contexto de la educación bilingüe en lenguas mayoritarias en diferentes partes del mundo, incluyendo a Colombia con la educación privada, y por ejemplo en el caso de Argentina y Uruguay en el ámbito de los colegios públicos, se sugiere su consideración en el contexto de los colegios públicos de Bogotá, donde cada institución acogerá alguna de las alternativas que presenta esta modalidad, de acuerdo a su condición particular. Bajo esta opción se tiene en cuenta la edad de inicio y la distribución diferencial de las dos lenguas dentro del currículo, por lo que se habla de la posibilidad de una inmersión temprana cuando se inicia a los 4-5 años de edad, donde la interacción pedagógica con la lengua extranjera se lleva a cabo desde preescolar hasta segundo y el uso de la lengua materna se incrementa a partir de este curso y hasta quinto, llegando a un 50% en el manejo de cada lengua, al terminar la primaria. El tipo de inmersión parcial que inicia a los 9-10 años de edad el 50% de la lengua extranjera se lleva a cabo a través de preescolar y primaria, lo que favorece reafirmar la lengua materna en los primeros años de escolaridad. La modalidad de inmersión tardía, comienza en los niveles de Básica y Media principalmente (López et al., 2009). Para el caso de los colegios públicos de Bogotá, se sugiere un tipo de inmersión parcial que permita reforzar los niveles de lengua materna, sobre todo en los primeros niveles escolares.

3.1.5 Políticas recomendadas para la transición al bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá

Bajo esta sección se destacan los aspectos más importantes contemplados en cada una de las políticas propuestas para la transición al bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá (López et al., 2009). Estas políticas fueron sugeridas tomando como base los resultados de un estudio diagnóstico llevado a cabo en tres instituciones distritales, que como se

mencionó al principio de este documento, fueron escogidas por la Secretaría de Educación del Distrito, como colegios piloto. Con base en las condiciones y oportunidades que presentaban estas instituciones, se sugirieron algunos lineamientos generales que posibilitaran la aplicación uniforme de los programas bilingües (inglés-español), bajo los principios que fundamentan este tipo de educación. A continuación se señalan los aspectos más importantes contemplados en cada una de las políticas recomendadas:

- 1. Organización y gestión:** Esta política reconoce la importancia de la gestión y la organización para proveer las condiciones necesarias que permitan llevar a cabo una labor pedagógica eficiente en cuanto al manejo de recursos, espacio, liderazgo y ambiente laboral. De esta manera se busca que se encaminen esfuerzos para que el programa de bilingüismo sea un elemento estratégico para la institución, que requiere del trabajo coordinado e interdisciplinario, la generación de espacios para ello, e involucrar a todas las instancias educativas que hacen parte del entorno del estudiante como la familia, el personal administrativo y todos los miembros de la comunidad en general.
- 2. Formación y horizontes de acción profesoral:** Esta política está orientada hacia la cualificación constante de directivos y docentes a través de una estrategia continua de formación que tenga en cuenta aspectos de evaluación, diseño curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje bilingüe, estudios sobre lengua y culturalidad teniendo en cuenta que todos los docentes son profesores de lengua y tienen igual responsabilidad en el desarrollo del programa bilingüe. De esta manera es importante propiciar el trabajo conjunto y coordinado, los procesos de empoderamiento y la comprensión de los principios básicos de la educación bilingüe.
- 3. Perfiles de egreso y competencias bilingües:** Esta política da especial importancia al tener metas claras, realistas y visibles respecto al perfil esperado del egresado de tal manera que ayude a orientar las acciones de la institución y los procesos de

evaluación y planificación del estudiante de una manera consecuente. Es importante que se tengan en cuenta las competencias bilingües esperadas.

- 4. Bilingüismo a través del currículo:** Esta política reconoce la importancia de que cada institución adecue las políticas a sus condiciones particulares, dando importancia al contexto familiar socioeconómico, local y escolar. Propende por la adopción de una modalidad de programa bilingüe acorde a las necesidades del entorno y del perfil institucional, una visión del bilingüismo como eje transversal curricular donde se de un desarrollo tanto comunicativo como académico en las áreas donde se utiliza el inglés como lengua vehicular, con la conciencia de trabajar sobre una dimensión intercultural que promueva el desarrollo de la lengua a través de la cultura. De igual manera se le da importancia a la comunidad educativa como gestores en el proceso de aprendizaje para establecer acuerdos acerca de las implicaciones de la educación bilingüe, que involucra a toda la comunidad.

- 5. Procesos de lectura y escritura en dos lenguas:** Bajo esta política estos procesos adquieren especial significación como hechos sociales o culturales que forman parte de las vivencias de los estudiantes y a los cuales se les da continuidad a través de sus experiencias e interacciones diarias. Desde la concepción de que cada contexto produce formas diferentes de interacción, el concepto de escritura y lectura en dos lenguas (bilingüismo) se extiende a ambas culturas, por lo cual se hace importante contextualizar estos procesos bajo un enfoque intercultural que haga referencia al contexto que los origina. Es importante tener en cuenta que estos procesos facilitan el desarrollo de habilidades críticas, analíticas, e investigativas tanto a nivel individual como grupal, siendo conveniente promover espacios e incentivar el uso de recursos para ello. Es importante tener en cuenta que las habilidades que tienen los alumnos en lengua materna brindan la base académica y personal que necesitan para progresar en la lengua extranjera, por eso es conveniente hacer énfasis en los procesos de lectura y escritura en lengua materna principalmente en los primeros años de escolaridad.

- 6. Bilingüismo en diferentes áreas curriculares:** Esta política está orientada a enseñar la lengua a través de contenidos buscando un desarrollo equilibrado, coherente y armónico de las dos lenguas dentro del currículo. Es importante que se integren tanto el aspecto lingüístico como conceptual. Los contenidos se presentan como oportunidades de desarrollar la lengua y deben escogerse de acuerdo a las necesidades, expectativas y nivel de alcance de la lengua de los estudiantes. Esto requiere de un trabajo colaborativo e interdisciplinario donde los profesores necesitan del conocimiento de otros para ver la manera como pueden integrar su visión a la planeación del contenido, o de cómo integrar el contenido a la instrucción.

- 7. Evaluación del aprendizaje de las lenguas:** Esta política reconoce la evaluación como un aspecto fundamental en el desarrollo del programa bilingüe. Los docentes necesitan evaluar constantemente a los estudiantes, usando evaluaciones auténticas e indicadores para evaluar su suficiencia lingüística. Esas evaluaciones deben estar alineadas con la instrucción y con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras y con el Marco Común Europeo. Es importante capacitar a los docentes para que puedan diseñar, adaptar e interpretar las evaluaciones en el salón de clase ya que es un elemento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje al permitir hacer un monitoreo continuo acerca de la efectividad de la práctica docente y del progreso de los estudiantes. Contribuye a canalizar esfuerzos en beneficio del programa.

- 8. Ambientes de promoción del bilingüismo:** Esta política parte de considerar la importancia de valorar las experiencias de los estudiantes como una oportunidad de desarrollar la lengua y de conocer cada cultura. Es importante crear espacios con ambientes contextualizados que faciliten y promuevan el uso de la lengua para que los estudiantes puedan interactuar comunicativamente tanto a nivel de lectura, escritura, escucha o habla. Se recomienda fomentar el uso de las dos lenguas por dentro y por fuera de la institución involucrando activamente a los padres y a la

comunidad en general. Es conveniente un enfoque intercultural que haga referencia al contexto propio de cada cultura, dándole igual estatus a las dos lenguas. El trabajo por proyectos y las actividades culturales se presentan como alternativas de gran utilidad para el programa. Así mismo incentivar el uso de las lenguas teniendo en cuenta los gustos y preferencias de los estudiantes, como la música, el Internet, los juegos, las canciones, las películas, se convierten en oportunidades de promoción del bilingüismo al alcance de muchos estudiantes.

- 9. Recursos materiales e infraestructura:** Bajo esta política se valora la importancia de utilizar los recursos que promuevan el uso de la lengua tanto en español como en inglés. Es importante utilizar material auténtico y contextualizado que motive a los estudiantes y facilite su aprendizaje. Crear salones bilingües donde se fomente el uso y desarrollo de las dos lenguas, crear espacios por fuera del aula, dotar a la biblioteca de materiales apropiados propicia mejores ambientes de aprendizaje.

A continuación, en la siguiente tabla se muestran algunos principios bajo los cuales se basan las políticas propuestas para guiar la transición al bilingüismo en el contexto de los colegios públicos de Bogotá, destacando su contribución para el desarrollo del programa.

3.2 ESTUDIOS PREVIOS

Esta sección se divide en cinco partes: En la primera se presenta una revisión de estudios relacionados con la implementación de programas bilingües en colegios públicos en América Latina. Una segunda parte se refiere a estudios internacionales que relacionan factores del contexto sociocultural que intervienen en el desempeño académico. La tercera parte comprende la revisión de estudios relacionados con políticas bilingües en Colombia. Una cuarta parte comprende la revisión de estudios sobre educación bilingüe llevados a cabo en colegios públicos nacionales y la última parte relaciona los estudios llevados a cabo a la institución objeto de estudio

3.2.1 Estudios relacionados con la implementación de programas bilingües en colegios públicos en América Latina

Un estudio llevado a cabo por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2002) hace referencia al caso de Uruguay con la implementación de un programa de inmersión parcial, implementado en el año 2001 por esta entidad. La justificación del programa obedeció a la búsqueda de la equidad social, teniendo en cuenta que en Uruguay el 40% de los niños cuyas edades oscilan entre los 6 y 13 años de edad viven en hogares cuyos ingresos están por debajo de la línea de pobreza. La experiencia se hizo en escuelas urbanas en zonas de contexto socioeconómico y cultural deficitario, que caracteriza a las llamadas Escuelas de Tiempo Completo. Los autores destacan la importancia del enfoque de planeación utilizado, por lo cual describen de manera detallada las distintas fases del proyecto: planificación general, diseño del programa de adquisición e instruccional para la capacitación de docentes. Así mismo hacen una revisión teórica de investigaciones que han tenido trascendencia en el campo de la educación bilingüe, especialmente relacionadas con la modalidad de inmersión, que sirvió de base en su decisión de adoptar un tipo de inmersión parcial.

TABLA 2
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES BAJO LOS CUALES LAS POLÍTICAS SUGERIDAS PUEDEN
GUIAR LOS PROCESOS BILINGÜES EN EL CONTEXTO DE LOS COLEGIOS PÚBLICOS DE
BOGOTÁ

Principio	Contribución
IMPORTANCIA DE LA LENGUA MATERNA	A través de la apropiación de su lengua y su cultura, el estudiante reafirma su identidad y valora otras culturas.
ÉNFASIS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA	Concebidos desde la cotidianidad contribuye a un mejor desarrollo de los procesos de alfabetización tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera y en el desarrollo afectivo del estudiante considerando sus experiencias de vida como experiencias de aprendizaje.
IMPORTANCIA DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA LENGUA	Un enfoque centrado en el uso de la lengua donde cada contexto produce formas específicas de interacción, se constituyen en oportunidades para que el estudiante construya realidad y se comunique con el mundo exterior.
AMBIENTES BICULTURALES	Al promover el uso de las dos lenguas y el conocimiento de ambas culturas facilita a través del contacto cultural mayores oportunidades de relacionar la lengua con la cultura.
METODOLOGÍAS BILINGÜES	Facilitan el desarrollo armónico y coherente de las dos lenguas dentro del currículo
EVALUACIÓN	Al valorar los procesos más que los resultados posibilita la alineación de mecanismos de enseñanza-aprendizaje.
TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	Con la visión de que todos los profesores son de lengua y contenido, contribuye para que se trabaje sobre objetivos comunes canalizando adecuadamente los recursos tanto físicos como humanos.
PARTICIPACIÓN DE LAS DIFERENTES INSTANCIAS EDUCATIVAS	Bajo la consideración de que la educación bilingüe se extiende más allá del aula de clase, tanto los administradores como directivos, profesores, padres, acudientes y comunidad en general intervienen como agentes de aprendizaje del estudiante.
CONCEPCIÓN DEL TÉRMINO BILINGÜISMO	Entendido como el desarrollo integrado de las dos lenguas como objetos de estudio y vehículos de instrucción facilita el desarrollo apropiado de las dos lenguas dentro del currículo. Así mismo la reflexión sobre las condiciones reales de suficiencia que pueden ser alcanzadas en cada una de las lenguas, permite trabajar sobre expectativas basadas en la realidad.

Basado en el documento de políticas sugeridas para la implementación del bilingüismo en los colegios públicos de Bogotá (López et al., 2009).

El documento proporciona información relevante para esta investigación, al considerar por ejemplo las necesidades de la población escolar y la utilización de la perspectiva del “interaccionismo social” bajo concepciones de diferentes investigadores que reconocen este enfoque como una base teórica importante dentro de una visión comunicativa en la enseñanza de la lengua extranjera (Piaget, 1997, 1995, Bruner, 1996 y Vygotsky, 1962, citados por ANEP, 2002, p. 27). El diseño instruccional para la capacitación de docentes destaca el rol del trabajo interdisciplinario y del empoderamiento de los profesores para la toma de decisiones. La motivación para aprender una lengua y la actitud hacia la misma constituyó un aspecto importante en el diseño de adquisición (Gradner, 1985, citado en ANEP, 2002). Es importante tener en cuenta, además, que el programa comenzó en 5 escuelas y posteriormente ya eran 26, distribuidas en diferentes partes de la región, utilizando material producido en el país, lo cual permite ver que algunas de las necesidades del programa se pueden ajustar al contexto del estudiante, facilitando la implementación. Esta experiencia se constituye en un ejemplo cuando el aprendizaje de una lengua extranjera es elemento de equidad y justicia social para mejorar la calidad de la educación.

Otro texto que relaciona la implementación de un programa bilingüe en un contexto similar, es mencionado por Banfi y Rettaroli (2008). El programa fue llevado a cabo en Argentina, donde el gobierno de la ciudad de Buenos Aires creó el Programa para Colegios Bilingües Públicos. Esta experiencia fue relacionada en el texto, como una manera de mejorar la educación, al proporcionar la oportunidad de aprendizaje de una lengua extranjera a estudiantes del sector público. Se hace especial énfasis en la importancia de considerar ciertas cualidades que debe tener un profesor bilingüe, como elemento fundamental para garantizar el éxito del programa.

Los dos artículos anteriores resaltan la posibilidad de implementación de un programa bilingüe en estudiantes de bajos recursos, en contextos similares al caso colombiano, mostrando su viabilidad para el contexto de los estudiantes objeto de esta investigación.

3.2.2 Estudios internacionales que relacionan factores del contexto sociocultural que intervienen en el desempeño académico

Estatus socioeconómico – sentido de comunidad

Battistich, Solomon, Kim, Watson y Schaps (1995), investigaron la relación entre sentido de comunidad de la escuela, nivel de pobreza, actitudes de los estudiantes, creencias y el comportamiento, en una muestra de 24 escuelas de primaria en Estados Unidos. Para recoger la información utilizaron observación etnográfica y cuestionarios a profesores y estudiantes. Para medir los resultados llevaron a cabo pruebas estándares y cuestionarios que medían actitudes académicas y motivación. Los datos fueron analizados por regresión lineal. Se basaron en el porcentaje de estudiantes que recibían el almuerzo gratis o muy reducido para medir el nivel socioeconómico. Los investigadores proponen “crear un sentido de comunidad que actúe como comunidad de soporte, para que los estudiantes se sientan aceptados y valorados y donde puedan hacer contribuciones importantes” (Battistich et al., 1995, p. 628). Los hallazgos relacionan que el sentido de comunidad tuvo incidencia directa al disminuir notablemente la delincuencia y el consumo de drogas. El artículo concluye con la apreciación de que el soporte, compromiso y claridad de las metas que provee una escuela con un sentido de comunidad, puede servir para compensar la falta de calidades de vida de algunos estudiantes. Otra apreciación importante suministrada por los autores es que “el soporte social es particularmente benéfico para los padres y sus hijos en circunstancias de estrés” (Belsky, 1984; Crockenberg, 1981; Pianta y Ball, 1993, citado en Battistich, 1995, p. 650). De acuerdo a esta explicación, “el soporte social actúa como un ‘amortiguador’ en esas circunstancias, que ayuda a compensar las ‘carencias’ o ‘deficiencias’ del medio ambiente y prevenir o disminuir sus efectos negativos” (Battistich et al. p. 650).

Este estudio constituye un punto de referencia importante si se tiene en cuenta que en el colegio se presentan casos de estudiantes con conductas que propician mal ambiente en el colegio y un buen número de estudiantes enfrentan situaciones difíciles, como consecuencia de su problemática social y económica; el colegio se puede convertir en una alternativa de

apoyo para aliviar sus problemas, mejorando su motivación para cumplir con sus compromisos escolares dentro y fuera de la institución, para asistir al colegio y motivarse a aprovechar al máximo los recursos que puede encontrar en la escuela y hacer un uso eficiente de ellos.

Un estudio realizado por Griffith (2002) en 122 escuelas en Estados Unidos muestra cómo el aprendizaje escolar y el ambiente social podrían explicar diferencias en el desempeño de una minoría. El autor examina la relación del aprendizaje escolar y el ambiente social en estudiantes socio-económicamente en desventaja, haciendo una diferenciación entre un ambiente escolar orientado hacia lo académico y un ambiente escolar orientado hacia lo social. El investigador señala que algunas investigaciones han sugerido que el enfoque social beneficia a estudiantes “en desventaja”, más que a otros estudiantes y que en ambientes que enfatizan el desempeño académico, es más probable experimentar la “amenaza de estereotipo” cuando los estudiantes por ejemplo ven la retroalimentación como una “amenaza” o prejuicio a su condición social. Resultados de la investigación muestran que los estudiantes que pertenecen a grupos sujetos a estereotipos negativos acerca de desempeño académico, principalmente refiriéndose a estudiantes de minorías en Estados Unidos, tienden a preocuparse por ser evaluados negativamente y como consecuencia son poco receptivos a la retroalimentación y experimentan baja motivación. Por eso la importancia que destaca el autor de un ambiente escolar donde no se marquen esos estereotipos y se de mas importancia al bienestar social del estudiante. Los resultados sugieren que hay una relación positiva entre un ambiente social de apoyo expresivo y desempeño de estudiantes en desventaja.

El estudio es importante si se relacionan los problemas que enfrentan los estudiantes y motiva la reflexión acerca de los efectos que puede tener el aprendizaje de una lengua extranjera en el colegio, sugiriendo que la implementación exige un proceso cuidadoso en ambientes donde hay estudiantes en riesgo de fracaso académico, por sus problemáticas sociales o económicas. Los investigadores en estos casos sugieren un ambiente enfocado hacia lo social pero habría que ver hasta qué punto puede pensarse en esta perspectiva en beneficio del programa, donde es importante que el estudiante y la institución adquieran un

compromiso que puede ser adquirido a través de disciplina, orden, hábitos, responsabilidad o exigencia, aspectos que pueden descuidarse cuando toda la atención se centra en atender la problemática social de los estudiantes.

Relaciones entre Escuela, Pares, Familia –nivel de educación de los padres

Un estudio llevado a cabo por Phelan, Locke y Thanh (1991), tomando como muestra 54 estudiantes adolescentes de cuatro escuelas de Estados Unidos, presenta un modelo de interrelación entre los mundos de la escuela, los pares y la familia del estudiante, y cómo esas relaciones tienen influencia en su compromiso escolar. A través de entrevistas y observación etnográfica los autores señalan que las familias, grupos de pares, el salón de clase y las escuelas, se convierten en espacios donde la gente negocia y construye su realidad. Los autores señalan que pasar de un espacio a otro o de un mundo a otro requiere de esfuerzos y habilidades que a veces no son fáciles para los estudiantes, lo que crea situaciones de conflicto entre ellos y muchas veces son la causa de la deserción o desmotivación para asistir al colegio o cumplir con sus tareas. Para algunos estudiantes los valores, creencias y expectativas de otros son tan diferentes que cruzar los límites es imposible; la escuela puede convertirse entonces en algo irrelevante donde el estudiante puede sentirse excluido. “Estudiantes con conflictos familiares pueden ver la escuela como otra forma de presión para sus vidas” (Phelan et al., 1991, p. 244). Del mismo modo, los autores reconocen que “los índices familiares como el estatus socioeconómico y el nivel de educación de los padres son importantes predictores del compromiso del estudiante con el escenario educativo” (Jencks et al. 1972, citado por Phelan et al., 1991, p.225), así como las expectativas culturales y creencias (Clark 1983, Ericsson 1987 y Fordham, 1988, citado en Phelan et al., 1991). El modelo sugiere que los educadores centren su atención en crear ambientes donde se entienda al estudiante, donde tenga oportunidad de trabajar en clase, de resolver los problemas conjuntamente, donde haya la necesidad de identificar estructuras institucionales que operen para facilitar estrategias que permitan cruzar los límites y que no requiera que los estudiantes escondan aspectos importantes de sus vidas (Phelan et al., 1991). Eso significa, según los autores, que los estudiantes deben adquirir estrategias y destrezas que les permitan trabajar confortablemente y exitosamente con diferentes

personas que pertenecen a mundos diferentes. “Fomentar ambientes donde las diferencias sean valoradas y evaluadas en vez de que sean evitadas” (Phelan et al., 1991, p. 226).

El artículo proporciona una visión interesante para ir más allá de ver los conflictos entre los estudiantes como algo que puede volverse rutinario en contextos donde el estudiante está más expuesto a situaciones de conflicto, resultado de su situación de vida. Las estrategias o implicaciones propuestas constituyen una alternativa que necesita de reflexión por parte del docente o de la institución para propiciar mejores relaciones interpersonales del estudiante, aspecto que merece la atención en ambientes como el de la institución donde a diario se presentan situaciones de violencia, agresividad o conflicto entre los estudiantes.

Estatus socioeconómico – otros factores socioculturales- conocimiento del mundo – actitud negativa de los profesores hacia la forma de hablar de los estudiantes

Troike (1984) hace una serie de cuestionamientos acerca de los postulados teóricos hechos por Cummins en 1979, en cuanto a suficiencia en el lenguaje cognitivo CALP y en el desarrollo de destrezas comunicativas interpersonales básicas BICS, llegando a preguntarse si CALP es una construcción válida y cómo los factores de interacción social e individual se relacionan con la “hipótesis de interdependencia lingüística” (el nivel de competencia que el niño alcanza en la segunda lengua es una función de competencia alcanzada en la primera lengua). También se pregunta cuál es el significado de los factores sociales y contextuales en el desarrollo y valoración de la suficiencia de la lengua y el alcance académico y cómo los factores culturales afectan el desempeño académico. En su cuestionamiento, hace referencia a planteamientos como éstos:

Investigadores que se han interesado por el tema de la lectura, [lecto-escritura] dicen que la comprensión de ésta es altamente afectada por lo que ellos llaman “conocimiento del mundo” y desde que eso se relaciona con el estatus socioeconómico, los registros en el desempeño de escritura y desempeño académico generalmente no son sorprendentes, vinculados a muchas situaciones de estatus socioeconómico. De esta manera llega a un segundo planteamiento: si el estatus

socioeconómico u otro factor sociocultural afecta las oportunidades para ganar “conocimiento del mundo” y estilo sociolingüístico, lo cual a su vez afecta la comprensión de lectura, entonces el desempeño académico puede ser ciertamente afectado positiva o negativamente (Troike, 1984, p. 44).

Bajo estas consideraciones se puede notar cómo el análisis de Troike tiene relevancia, al considerar primero que todo, que hay muchas maneras de interpretar las diferentes teorías como lo hace este autor, respecto a los postulados de Cummins. Parece interesante su análisis desde una perspectiva social, donde las posibilidades de los estudiantes pueden estar un poco limitadas por lo que Troike llama “conocimiento del mundo”, haciendo notar la relevancia que las circunstancias socio-culturales pueden tener en el aprendizaje y en las posibilidades de los estudiantes para desarrollar unas habilidades más que otras.

Troike (1984) continúa su análisis de la siguiente manera:

[... los efectos del estilo sociolingüístico pueden ser vistos como parte del ambiente social creado por la interacción lingüística entre el examinador y el examinado, o de la interacción entre el examinado y el lenguaje de examinación, sugiriendo que los registros de comprensión de lectura y los registros de inteligencia no son independientes, sino que reflejan de una forma u otra algunos de los mismos factores de input o información a la que está expuesto el estudiante. El autor también afirma que actitudes negativas de los profesores y comportamientos hacia la forma de hablar o al discurso de estos estudiantes indudablemente afecta el desempeño del estudiante (Troike, 1984, p. 46).

Este tercer planteamiento sugiere que “los factores socioculturales pueden tener mucho más poder que los factores puramente lingüísticos en la influencia del desempeño académico, e incluso, que los factores lingüísticos pueden ser simplemente una reflexión de segundo o tercer orden del contexto social y cultural escolar” (Troike, 1984, p. 47). El autor hace la siguiente síntesis:

Para concluir, ha sido demostrado que la lectura y las destrezas de procesar los textos juegan un rol importante en el desempeño académico y el desarrollo de estas destrezas es afectado en pequeñas comprensibles maneras por su conocimiento previo (home background) incluyendo el estatus socioeconómico, puede ser interaccionalmente estimulada o retardada tanto por las prácticas pedagógicas como por las actitudes culturales/socio-lingüísticas, expectativas y comportamientos manifestados por el profesor y otros, incluyendo pares y administradores escolares en el escenario escolar.

Esta apreciación del autor hace pensar que aunque hay influencias del contexto, que interfieren en el desempeño escolar, pueden orientarse por la institución, con miras a disminuir los efectos que dificultan el aprendizaje y por otro lado reforzar las destrezas que son favorables al desarrollo del estudiante. De esta manera el autor presenta un interesante análisis al reflejar la incidencia que pueden tener los factores socioculturales o socioeconómicos en relación al aprendizaje.

3.2.3 Estudios relacionados con el establecimiento de políticas bilingües en Colombia

De Mejía, Fonseca y Ordóñez (2006), hicieron un estudio descriptivo, acerca del estado actual de las diferentes modalidades de educación bilingüe (inglés-español) en el sector privado, existentes en el país, para posteriormente, en otro estudio, formular políticas nacionales sobre educación bilingüe. El contexto del estudio comprendió un total de 36 instituciones educativas privadas enmarcadas dentro del esquema de colegios internacionales bilingües, colegios nacionales bilingües y colegios con programas de intensificación en inglés de diferentes regiones del país. La metodología utilizada en el estudio se relaciona con la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos utilizados en forma secuencial (encuesta, observación, entrevistas y documentación). Para el análisis se hizo una triangulación de los datos obtenidos de las diferentes fuentes y se concluyó básicamente que no hay homogeneidad en cuanto a políticas y prácticas educativas, lingüísticas y culturales en los tres tipos de modalidad de programas bilingües catalogados como internacionales, bilingües y de intensificación. El estudio es relevante por cuanto

sirvió de base para formular políticas de educación bilingüe a nivel nacional basado en un estudio empírico en el sector privado.

López et al., (2009) elaboraron un documento sobre lineamientos para guiar la transición al bilingüismo en los colegios públicos del distrito capital de la ciudad de Bogotá en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito, con el objetivo de que hubiera homogeneidad en el sector público en la aplicación de programas bilingües. El documento se hizo con base en un estudio diagnóstico sobre las condiciones para la implementación del bilingüismo en tres colegios públicos de Bogotá (de Mejía et. al., 2008) de los cuales, con base en los resultados obtenidos se sugirieron una serie de políticas generales relacionadas con las siguientes categorías: organización y gestión, formación y horizontes de acción profesoral, perfiles de egreso y competencias bilingües, el bilingüismo a través del currículo (educación para el bilingüismo, dimensión cultural e interlingüística en la formación lingüística, procesos de escritura y lectura en dos lenguas, bilingüismo en diferentes áreas curriculares, evaluación del aprendizaje de las lenguas), ambientes de promoción del bilingüismo y recursos materiales e infraestructura (ver páginas 17-21).

El documento es importante para la presente investigación al contener las políticas sobre las cuales esta investigación propone unas estrategias que sugieren la aplicación del programa en una forma más coherente y armónica, acorde con el perfil del estudiante de la institución.

3.2.4 Estudios sobre educación bilingüe llevados a cabo en colegios públicos nacionales

Valencia (2006), bajo un enfoque etnográfico, llevó a cabo un estudio en dos colegios públicos de la ciudad de Armenia, Colombia. La autora quiso investigar sobre las interacciones sociales en el aula de inglés, a través de la relación enseñanza-aprendizaje en contextos difíciles, encontrando bastante complejidad con respecto a las políticas educativas a nivel nacional. Concluyó que los profesores se preocupaban más por cumplir con las exigencias del currículo que atender a las necesidades de los estudiantes. El trabajo de Valencia sugiere entre otros, la importancia de establecer relaciones auténticas dentro

del aula entre profesor-alumno y de reflexionar acerca de las presiones a que se pueden ver enfrentados los docentes: cumplir con las exigencias de un currículo bajo presión, que pone de manifiesto la falta de coherencia entre las políticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando son pensadas separadamente. Otro aspecto que menciona Valencia es la necesidad de trabajar con material auténtico, lo cual traería mayores beneficios al estudiante, al tener mayores posibilidades de aprendizaje, si por ejemplo relaciona sus experiencias de vida con las diferentes temáticas exigidas en el currículo.

El trabajo de Valencia sugiere considerar aspectos importantes en beneficio del programa bilingüe: la necesidad de empoderar a los profesores para que tomen decisiones frente a su quehacer diario “valorando su propio conocimiento y significado a través de un proceso de reflexión crítica de los significados y conocimientos de otros” (Gieve & Margelhaes, 1994, citado por de Mejía et al., 2008, p. 5). Por otro lado sugiere la necesidad de reflexionar sobre el rol de las políticas educativas en función de las necesidades de los estudiantes, por ejemplo la necesidad de utilizar material, en beneficio del estudiante y de los requerimientos del programa bilingüe, en el contexto de los colegios públicos.

3.2.5 Estudios llevados a cabo a la institución objeto de estudio

Borda y Mejía (2007) en un estudio llevado a cabo con el objetivo de construir el PEI de la institución investigaron el contexto interno y externo de la institución para hacer una caracterización de la comunidad, recolectando los datos a través de un trabajo continuo que incluyó talleres, documentación, encuestas, actividades de validación y entrevistas a padres de familia, docentes/directivos y estudiantes. Los investigadores encontraron a nivel interno debilidades en cuanto a poca participación de los estudiantes y de los padres en general, maltrato verbal por parte de algunos docentes o coordinadores hacia los estudiantes, contradicciones en el manual de convivencia, problemas de comunicación entre jornadas y entre docentes, falta de modelos de evaluación. En cuanto a fortalezas a nivel interno encontraron una mejor integración de los estudiantes y mejoras en el nivel académico, motivación y autonomía en el trabajo de los docentes y preocupación por los estudiantes. Con respecto al contexto externo encontraron amenazas por problemas de contaminación

ambiental, consumo de droga en los estudiantes, desnutrición, deserción, desplazamiento, violencia y desintegración familiar. En cuanto a oportunidades a nivel externo encontraron la existencia de Junta de Acción Comunal, especialmente. Es importante tener en cuenta que en la conformación del PEI, se incluye el tema de bilingüismo como un aspecto que se proyecta positivamente en el perfil del egresado.

Este estudio tiene importancia en cuanto proporciona datos actuales acerca de la comunidad y del contexto del estudiante que sirve de punto de referencia en esta investigación.

De Mejía et al. (2008), llevaron a cabo un estudio diagnóstico a la institución con el fin de determinar las condiciones, necesidades, expectativas y problemas de la institución para la transición al bilingüismo. La recolección de los datos se hizo a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a padres de familia, docentes/directivos y estudiantes, a quienes posteriormente se les aplicó encuestas para confirmar los datos obtenidos en las entrevistas. Se realizó observación etnográfica a la institución y se obtuvieron datos de documentación suministrada por la entidad educativa. Los investigadores encontraron que el colegio ofrece oportunidades para el desarrollo de un programa bilingüe (inglés-español), de acuerdo a sus condiciones particulares.

Para efectos de esta investigación es importante tener en cuenta que este estudio sirvió de base junto con el de otros dos colegios pilotos distritales escogidos por la Secretaría de Educación del Distrito para la elaboración del documento de políticas que se recomiendan para la transición al bilingüismo en los colegios públicos del distrito (López et al., 2009). De esta manera el estudio contribuye directamente con los propósitos de esta investigación en cuanto proporciona información específica sobre las oportunidades que ofrece la institución y que se convierten en recursos con los que cuenta el estudiante.

Conclusión

Una revisión de las políticas propuestas para el sector público en referencia al bilingüismo (inglés-español), contempla la necesidad de considerar bajo qué aspectos se pueden orientar los procesos bilingües en función de las necesidades de los estudiantes. Dentro de esta

perspectiva se entiende que el programa bilingüe constituye un eje importante que transversaliza el proyecto educativo institucional, por lo cual sugiere la necesidad de que los procesos de planeación y gestión institucional vayan encaminados a canalizar adecuadamente los recursos tanto físicos y humanos que propicien un ambiente adecuado de aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes. Bajo esta mirada el bilingüismo constituye un aspecto que como se mencionó, incluye a todas las instancias educativas que forman parte del entorno del estudiante, (familia, pares, profesores, comunidad, etc), interviniendo directa o indirectamente, si se tiene en cuenta que cualquier experiencia de vida puede constituir una experiencia de aprendizaje para el estudiante (López et al., 2009). Teniendo en cuenta las características particulares de la institución, la forma como pueden incidir algunos de estos agentes, puede comprenderse más fácilmente si se tienen en cuenta algunos de los estudios mencionados en esta sección, donde algunos investigadores han relacionado por ejemplo la importancia del ambiente de la institución, el referente familiar o conocimiento previo del estudiante, (background), las relaciones con sus profesores, el rol de los padres, la familia y la escuela en las relaciones interpersonales. Estos referentes tienen significación en relación con el aprendizaje y pueden entenderse en función de las necesidades del desarrollo del programa bilingüe. Haciendo referencia a Battistich (1995), por ejemplo enfatiza las ventajas de un ambiente enfocado más hacia lo social que hacia lo académico, en ambientes de estudiantes con desventajas sociales o económicas. Otros investigadores como Griffith (2002), han relacionado la importancia de considerar que cada estudiante es un “mundo” con concepciones propias que puede interferir en el manejo de sus relaciones interpersonales y en la concepción que tengan sobre la escuela, sobre la sociedad o sobre otro grupo cultural, lo cual puede influir si se piensa en función del aprendizaje de otra lengua u otra cultura, en el aprendizaje del inglés. Troike señala la importancia que puede tener el factor sociocultural en cuanto al “conocimiento del mundo” que tenga el estudiante, que puede influir en los procesos de lectura y escritura.

Algunos factores que inciden en el desempeño académico y por ende en una formación bilingüe, se contemplan en algunos estudios que relacionan el contexto del estudiante con el aprendizaje a través de factores que han llamado la atención a algunos investigadores, y que

han sido mencionados en esta sección, como la incidencia que puede tener la situación económica, el ambiente de la institución, los pares o los procesos de alfabetización, mostrando una relación importante entre estos dos aspectos. La experiencia de países latinoamericanos en la implementación de programas bilingües, ha destacado la importancia de adecuar los recursos con que cuenta la institución a las necesidades de los estudiantes, la planeación, la capacitación y cualidades recomendadas en el docente para garantizar el éxito del programa. Una contribución interesante hacia este propósito puede verse en función de los trabajos de investigación llevados a cabo a la institución, que constituyen un punto de referencia para considerar los recursos con que cuenta el estudiante para potenciar sus habilidades dentro y fuera de la institución, en beneficio del programa bilingüe. La importancia de que las políticas educativas coincidan con la práctica educativa se sugiere a través de los estudios de políticas, referenciados y a través de la experiencia de investigación de Valencia (2006) en el sector público, destacándose la necesidad de que tanto las entidades gubernamentales encargadas de proporcionar los recursos, como los agentes educativos encargados de su gestión y utilización, canalicen esfuerzos para que los recursos tanto físicos como humanos sean manejados apropiadamente, en función de las necesidades de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

El estudio de caso se escoge como enfoque investigativo. Su carácter específico se puede considerar bajo ciertos elementos teóricos como se menciona a continuación y bajo los cuales posteriormente se describen las razones de su utilización. Finalmente se describen las fases del proyecto: la primera, se refiere al diseño y recolección de la información y la segunda, al análisis de los datos.

4.1 ESTUDIO DE CASO

Un estudio de caso puede ser definido “como un objeto, definido por fronteras preexistentes” [...] y, “como una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que destacan su importancia” (Ragin, 1992, citado por el grupo L.A.C.E., 1999, p. 4). El hecho de ser el colegio de estudio una institución y haber sido escogida como colegio piloto por la Secretaría de Educación del Distrito especial de Bogotá, para la transición al bilingüismo, le da una particularidad que se enmarca dentro de estos criterios teóricos.

Otras definiciones de estudio de caso hacen referencia a “aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación [...] y “en los que el caso se define en función del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular” (Stake, 1995, citado en grupo L.A.C.E., 1999, p. 5). Estas definiciones se pueden relacionar con este enfoque, de la siguiente manera: la primera parte con la problemática social de la institución en función de una formación bilingüe y la segunda, en que el estudio puede servir como punto de referencia para otras investigaciones sobre educación bilingüe en los colegios públicos y para comprender y conocer un poco más sobre este tipo de educación. A esta apreciación se le puede añadir la afirmación de que “[...] lo más importante es elegir el caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la problemática objeto de estudio” (Grupo L.A.C.E, 1999, p. 7, citando a Stake, 1995).

A continuación se hace referencia a las razones que motivaron la selección de la institución:

1. Por conveniencia: A la institución objeto de estudio se le había llevado a cabo un estudio diagnóstico de necesidades y de contexto que sirvió de base junto con el de otras dos instituciones para formular políticas en cuanto a implementación de programas bilingües en colegios públicos (López et al., 2009), donde la institución ofrecía oportunidades para llevar a cabo la implementación (de Mejía et al., 2008).
2. La actitud, apoyo de los docentes y directivos en el trabajo con el grupo focal que se conformó durante el estudio diagnóstico (de Mejía et al., 2008), para guiar decisiones acerca de la implementación, y el interés mostrado por éstos para llevar a cabo la transición al bilingüismo, contribuyó a centrar la atención en la institución.
3. La referencia de algunos docentes o directivos respecto al desempeño académico o social de algunos estudiantes, el acercamiento a los estudiantes y padres de familia y la percepción obtenida durante las visitas a la institución en el estudio mencionado (de Mejía et al., 2008), motivaron la necesidad de centrar la atención en el contexto sociocultural de los estudiantes de esta institución.
4. La oportunidad de profundizar sobre la problemática social en función de una formación bilingüe: El ambiente de la institución se ofrecía como una interesante oportunidad para profundizar en la relación contexto-aprendizaje, en función de la aplicación del programa bilingüe, dado que la institución acoge principalmente estudiantes de la zona caracterizada por su problemática social y económica. De esta manera, la institución ofrecía oportunidades para aprender acerca de la implementación de programas bilingües en contextos socioeconómicos de riesgo.
5. Se reconoce su “representación en términos de valores del investigador”, con la convicción personal de que es importante ver el bilingüismo como una oportunidad para todos y contribuir profesionalmente a ello (Grupo L.A.C.E., 1999, p. 6).

4.2 FASES DEL PROYECTO

La investigación comprende las siguientes dos fases que se llevaron a cabo simultáneamente:

Fase 1: Diseño de instrumentos y recolección de los datos

Fase 2: Análisis de los datos

4.2.1 Diseño de instrumentos y recolección de los datos

Una vez escogida la institución bajo los criterios ya mencionados, se hace necesario indagar en el campo directo de investigación. Para tal fin se utiliza la observación etnográfica como fuente primaria de recolección de los datos, a la cual se añaden entrevistas semiestructuradas y documentación interna y externa a la institución como fuentes secundarias de información pero que permiten complementar y verificar la información obtenida a través de la observación. A continuación se relacionan cada uno de estos instrumentos.

Observaciones

Fundamento teórico: Bajo la observación se describe un grupo o cultura en su estado natural, sobre el tiempo, intentando proporcionar un todo de su organización social o patrones de comportamiento. (Fetterman, 1989, citado en Freeman, 1998, p. 15) Como lo señala Freeman, es una herramienta que ayuda a entender lo que hacen las personas en su vida diaria en ciertas situaciones.

Diseño del instrumento: Se diseñó un formato de observación o diario de campo que incluía la fecha calendario de observación, el día, la hora, el lugar y un espacio amplio para describir los distintos acontecimientos, sentimientos, interacciones, percepciones del contexto y de los casos o participantes observados, así como un espacio para hacer anotaciones o comentarios al margen (ver Anexo 1). Los formatos fueron llenados durante

el ingreso al campo teniendo en cuenta que se hizo observación dentro y fuera de la institución.

Recolección de los datos: Dentro de la institución se observó a los estudiantes en general y a dos estudiantes seleccionados.

Estudiantes en general

Se observó a los estudiantes en general, como un “todo” dentro de la institución, en jornadas de 3 a 4 horas, en diferentes días, para un total de 8 sesiones durante el segundo semestre del año anterior y una sesión de 4 horas en el primer semestre del presente año. Éstas se hicieron en las áreas comunes de oficina de Coordinación, áreas de juegos o deportivas, biblioteca, corredores, baños, comedor. Algunos salones de clase, laboratorios, salas de informática se pudieron observar desde áreas comunes aledañas. Se buscaba centrar la atención especialmente en la interacción de los estudiantes con el medio y con las personas, expresión corporal y oral y cómo la institución abordaba las necesidades de los estudiantes.

La oficina de Coordinación fue un punto estratégico pues allí recurren constantemente profesores, estudiantes y padres de familia por asuntos académicos o de convivencia. Esta oficina es el puente de comunicación académica de los profesores desde la coordinación y también donde se manejan los problemas académicos y de convivencia de los estudiantes. En algunos casos llegan con el estudiante que acababa de realizar la falta en su clase. Los estudiantes se presentan allí para buscar una solución a sus problemas o porque son citados por mal comportamiento ya sea a nivel de estudio o social. Algunos llegan buscando una “solución” a sus problemas, de índole académico (solicitar a un profesor, entregar algún pendiente, etc.), o de convivencia (buscando que el coordinador corrija al compañero que lo acaba de agredir, recuperar un objeto perdido, o pedir alguna autorización). Por otro lado en esta oficina es donde se “evidencia” gran parte de la problemática social de los estudiantes en general: Constantemente llega el niño de cualquier edad o curso, que acaba de ser violentado por otro, mostrando evidencia de la agresión (moretones, raspaduras, objeto de agresión, etc). Se escuchan casos de robos, agresión verbal, incumplimiento de tareas,

evasión de clase, de la niña que fue maltratada sexualmente por su padrastro, el niño que incumplió con la tarea, el niño que solicita un permiso para que le den el almuerzo en el colegio, el padre que solicita un cupo, el padre que acabando de ser citado regaña a su hijo o lo amenaza por su mal comportamiento, la queja del profesor que acaba de enfrentar una situación de indisciplina, los estudiantes que trataron de pasar la cerca del patio por alcanzar un balón, las niñas que se quejan por ver a niños en el baño de las niñas, etc. Generalmente el niño viene acompañado por el docente que lo lleva allí para que se tomen las medidas correctivas del caso. Por otra parte, recurren a esta oficina los padres de familia, buscando alguna información o generalmente porque son citados por los coordinadores por problemas de los estudiantes. Allí también se perciben relaciones simétricas o asimétricas entre docente-docente, docente-coordinador, estudiante-docente, estudiante-coordinador, docente-padre de familia, coordinador-padre y la actitud de los profesores o coordinadores frente a los problemas de los estudiantes. También los docentes y coordinadores allí socializan aspectos de planeación y de manejo institucional en general.

Observación de los dos estudiantes seleccionados

La observación a los dos estudiantes seleccionados se hizo de la siguiente manera: Se observó a ambos en áreas comunes tres veces en un intervalo de quince minutos cada vez, durante las horas de recreo. El estudiante de tercero de primaria fue observado una vez durante el almuerzo, una vez en su salón de clase y fue acompañado dos veces, desde el colegio hasta su casa (más o menos de media hora), donde allí fue observado en un intervalo de hora y media la primera vez y media hora la segunda. La primera vez fue como parte de la entrevista llevada a cabo a su mamá en su casa y la segunda en su casa, de manera informal. El estudiante de quinto además de ser observado en el colegio como se mencionó, fue observado en su casa cuando se llevó a cabo la entrevista a su padre, en una visita de una hora.

Fuera de la institución la observación se hizo en zonas aledañas al colegio: vivienda y barrio de los estudiantes seleccionados. En el barrio se hizo tres veces caminando,

aprovechando la visita a la casa de los estudiantes pero haciendo un reconocimiento del lugar en forma detallada por espacios de 40 minutos cada vez.

La observación obtenida a través de las observaciones fueron clasificadas por orden cronológico, y transcritas en Word el mismo día de la observación.

Entrevistas

Fundamento teórico: La entrevista hace referencia a un diálogo sincero entre las dos personas donde el entrevistador también puede contestar preguntas formuladas por la persona que se está entrevistando. Hay una actitud abierta buscando establecer una relación de igualdad, con el interés de conocer la información que se está suministrando, dejando que la persona se exprese libremente (Sampieri et al., 2008).

Diseño del instrumento: Se conciben dentro de la investigación como un complemento de las observaciones, que permite obtener información desde diferentes perspectivas. Se adoptó un diseño de entrevista semi-estructurada (ver Anexo 2), donde no todas las preguntas están predeterminadas, pero donde se tiene una guía de preguntas o asuntos, con la libertad de profundizar o ampliar información, introduciendo preguntas adicionales, a medida que transcurre la entrevista (Sampieri et al., 2008). Se hizo un diseño preliminar antes de empezar las observaciones, con base en las áreas que pueden ser objeto de conocimiento socio-cultural propuesto por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias y actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual, conciencia intercultural que pone de manifiesto la interacción entre el mundo de la lengua materna y el mundo de la lengua extranjera. Posteriormente se hizo un pilotaje a un docente de la institución, ya estando en el trabajo de observación en el campo y se hicieron algunas modificaciones (ver Anexo 2).

Recolección de la información: Se hicieron 9 entrevistas entre docentes/directivos, orientadora, coordinadora/docente de inglés, dos estudiantes seleccionados, padre o madre

de los estudiantes seleccionados y directora de grupo del curso de tercero al que pertenece cada uno de los estudiantes. Se utilizaron grabaciones de audio para registrar las entrevistas, las cuales fueron transcritas en Word. Las entrevistas se llevaron a cabo de septiembre 2 a octubre 17 de 2008.

Documentación

La recepción de documentos se hace necesaria dentro de este enfoque, como un aspecto complementario para ampliar la cobertura de información o verificar alguna inconsistencia o duda respecto a la información encontrada (Sampieri et al., 2008).

Recepción de documentos: Se solicitó información que respaldara la información obtenida a través de la observación y de las entrevistas. Algunos documentos tienen que ver con el PEI de la institución como la misión y visión, documentos internos como “hoja de matrícula”, Hoja de registro del estudiante”, “diagnóstico de necesidades académicas”, resultados de talleres llevados a cabo por los estudiantes en función de la construcción del manual de convivencia, programas de planeación académica y de proyección en los diferentes campos de pensamiento, algunos documentos con información sobre programas o cursos de capacitación de empresas que tienen vínculos con la institución, documentos que tienen que ver con políticas de la Secretaría de Educación del Distrito, programas de universidades que estaban capacitando a los docentes, entre otros. A continuación se detallan aspectos de algunos de ellos y su contribución al estudio.

La “hoja de matrícula” proporcionó información sobre características económicas del núcleo familiar del estudiante que tiene que ver con estrato social, afiliaciones de salud o de seguridad social, principalmente. La “hoja de registro del estudiante” además de proporcionar información personal del estudiante incluyó aspectos de su desempeño académico y de comportamiento, al estar dividida en dos partes “notas académicas” y por el otro “notas sobre comportamiento” [hay que considerar que esta hoja está impresa en inglés]. En estas dos partes se anota con fecha la descripción de la falta, el compromiso, la firma del estudiante y de la persona que fue citada. Fue importante para ampliar una visión

acerca de los problemas disciplinarios más comunes de los estudiantes, para tener una percepción de cómo responde éste ante sus compromisos (repite la falta, comete otras, con qué periodicidad, etc.), asistencia de los padres o la persona encargada de su cuidado (ha asistido o no, cuántas veces). El formato de “diagnóstico de necesidades académicas” para cada uno de los grados tercero y quinto [correspondiente a los cursos de los estudiantes escogidos] proporcionó información interesante acerca de la percepción de los directores de curso sobre asuntos que requerían atención en los estudiantes, incluyendo los planes de acción para mejorarlos donde se incluía además de las estrategias de los docentes la participación de la comunidad (talleres a padres, cursos de capacitación de empresas, visitas culturales). Por otro lado daba una idea acerca de cómo los estudiantes percibían la institución mostrando un “sentido de pertenencia”.

Los documentos fueron obtenidos en su forma original, algunos en papel, otros recibidos vía correo electrónico. De algunos documentos, de los que era imposible tener el original, como la hoja de matrícula del estudiante, se tomaron notas.

Cabe anotar que aunque se muestra a continuación un cronograma de actividades, la recolección de la información y el análisis se llevó a cabo paralelamente. Se da el siguiente orden teniendo en cuenta la aplicación de las entrevistas llevadas a cabo en diferentes momentos de la investigación.

1. Diseño de formatos de observación y entrevista.
2. Trabajo de campo (observación interna a la institución-aulas-biblioteca-comedor-corredores-zonas comunes- baños-oficinas generales-oficina de Coordinación Académica y de Convivencia)
3. Realización de entrevistas a docentes/coordinadores (Coordinador general, de convivencia, orientadora, coordinadora área de inglés)
4. Realización entrevistas a estudiantes seleccionados (estudiante de 3° y 5°. de primaria)
5. Trabajo de campo por fuera de la institución (comunidad, barrio, vivienda de los estudiantes)

6. Entrevista a padres de los estudiantes seleccionados, en sus viviendas.
7. Entrevista directora de curso del estudiante de tercero.
8. Recepción de documentación

La documentación se recogió simultáneamente a la recolección de los datos durante el segundo semestre del año 2008. Se solicitaron algunos otros documentos y se reforzó alguna de la información ya obtenida a través de la interacción con algunos docentes, coordinadores o con los estudiantes seleccionados, durante dos visitas llevadas a cabo a la institución a principios del año en curso. Algunos datos complementarios sobre uno de los estudiantes seleccionados se obtuvieron por vía telefónica con uno de sus padres.

4.2.2 Análisis de los datos

Es importante considerar, como ya se mencionó que la recolección de la información y el análisis se llevaron en forma simultánea, dado el carácter cualitativo de la investigación. Se tuvo en cuenta el “principio de confidencialidad, de sustituir el nombre verdadero de los participantes por otros” (Morrow y Smith, 1995, citado por Sampieri et al., 2008, p. 631). Para el análisis de las entrevistas y la observación etnográfica se transformaron los datos en categorías descriptivas una vez transcritas las entrevistas y archivadas en Word, al igual que con las notas de campo, las cuales se transcribieron el mismo día que se tomaron. Una vez transcritos los datos se tuvieron en cuenta como unidades de significación “los párrafos o líneas que tuvieran un significado a juicio del investigador, los cuales se convirtieron en categorías del esquema final de codificación” (Coleman y Unrau, 2005, citado en Sampieri et al., 2008, p. 636). Se utilizó el procedimiento de “comparación constante” buscando “asignarle a los elementos significativos (párrafos o líneas textuales con significado para el investigador) categorías comunes cuando se encontraron similitudes entre ellos o nuevas categorías al encontrar diferencias en términos de significado o conceptos” (Coffey y Atkinson, 1996, citado en Samiperi, et al., 2008, p. 636). Es importante señalar que en el primer nivel se identificaron categorías que podían ser interesantes, sin límites, incluyendo aspectos que aparentemente podían no ser relevantes, según como se fueron mostrando los

datos Esterberg, 2002, citado por Sampieri et al., 2008) y posteriormente se codificaron para conformar patrones que permitieran interpretar los datos.

Finalmente se hizo una triangulación de datos a través de los resultados obtenidos de las diferentes fuentes de información (estudiantes y padres de familia de éstos, directivos, docentes, orientadora de la institución), de métodos (observación, entrevistas y documentación interna y externa a la institución). Esta triangulación, llevada a cabo durante los primeros meses del año en curso, se hizo comparando y contrastando los datos obtenidos de las diferentes fuentes y métodos. Esta información ya transcrita en Word llevó a la necesidad de hacer esquemas, mapas conceptuales que facilitaran el análisis, estableciendo relaciones, corroborando o validando los datos a través de una comparación constante y volviendo a la institución para aclarar y verificar los datos en los casos que lo requerían. Este fue un trabajo constante y prolongado a través de seis meses comprendidos en el segundo semestre del año 2008 y principios de este año. De este análisis resultaron categorías preliminares que fueron incluyéndose dentro de otras a nivel más general, dando lugar a dos categorías generales: situación económica y manejo institucional. Dentro de la primera se incluyeron las siguientes subcategorías: condiciones de vida, aspecto nutricional, recursos físicos con que cuenta el estudiante, características familiares, rol de los padres en la educación, relaciones interpersonales, manejo del español y concepción del inglés. La segunda comprendió dos subcategorías: manejo institucional desde el punto de vista académico y manejo institucional desde el punto de vista de convivencia.

4.3 CONTEXTO

4.3.1 Localidad

La localidad donde se ubica el colegio representa el 27% del área total del distrito capital de Bogotá. El 53.1% de los predios son estrato 1 y el 39.9% son estrato 2. (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007). Teniendo en cuenta los factores de acceso y calidad de los servicios, educación y capital humano, tamaño y composición del hogar y calidad de la vivienda, el índice de calidad de vida es del 83.7%, inferior al de Bogotá, que es del 89.4%.

(Cámara de Comercio de Bogotá, 2007). La localidad tiene la mayor población en miseria y pobreza de la ciudad, siendo la segunda con mayor índice de necesidades básicas insatisfechas y déficit en servicios públicos. Se señala que es común la presencia de asentamientos ilegales de ocupación por personas provenientes del área rural o desplazadas de la violencia. Al respecto cabe anotar la siguiente percepción: “Lucecitas en la loma. Se ven miles de casas apostadas en aquellas laderas sur occidentales de la sabana de Bogotá, que son el refugio y el hábitat de gentes desplazadas en los años 50 por la violencia partidaria.” (Montes, 1999. p. 14). Cuenta con una deficiente infraestructura, problemas de delincuencia y hacinamiento en las viviendas. La localidad cuenta con 603.000 habitantes, donde el 73.6% está afiliada al sistema de salud; 53% del total de la población es menor de 25 años y el promedio de personas por hogar es de 3.9, superior al de la ciudad que es de 3.3 (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007). En la localidad predomina la presencia de microempresarios con un 97.7% del total de empresas de la localidad, donde predomina el comercio de tenderos, vendedores ambulantes y estacionarios, le sigue la venta de servicios que incluye gran número de negocios de alimentos (panaderías, víveres, cafetería, tiendas de frutas y vegetales), talleres de mecánica y le sigue en tercer lugar la industria manufacturera (carpinterías, zapaterías, ornamentación y confecciones). También se encuentran empresas de gran magnitud como Pavco S.A., Flimtex, S.A, Central de Mezclas. Algunas de estas entidades han buscado fortalecer el bienestar de los ciudadanos de la zona; por ejemplo la Fundación Pavco, según información suministrada por un directivo del colegio, ha promovido cursos de capacitación y programas de diversa índole para beneficiar a la comunidad. Según un padre de familia de la institución, la empresa Central de Mezclas ha pavimentado algunas calles aledañas a su sede, aspectos que han contribuido a mejorar el bienestar social de la comunidad. Por otro lado han tenido importancia desde el punto de vista de contaminación ambiental en la zona. La localidad cuenta con 401 parques que representan el 8.5% del total de parques de la ciudad (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007), un buen número de jardines infantiles y casas vecinales que atienden el 5% de la población demandante de la localidad y hogares de Bienestar que atienden el 12.83% de los niños (Dpto. Administrativo de Planeación Distrital, 2003). En Ciudad Bolívar se encuentran 252 barrios de los 2344 barrios de la ciudad y ocho Unidades de Planeación Zonal (UPZ) (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007).

4.3.2 Institución educativa

El colegio se reconoce como edificio institucional en medio de su contexto urbano, situado en una esquina, en el barrio Perdomo, dentro de la UPZ que lleva el mismo nombre, a una cuadra del costado oriental de la autopista Sur, al sur-occidente de la ciudad. Con una capacidad para 1600 estudiantes en cada una de las dos jornadas (mañana y tarde), el colegio forma parte de un proyecto de inversión en educación “Bogotá una escuela” de la Secretaría de Educación del Distrito capital de Bogotá. Bajo este marco institucional la nueva edificación del colegio fue entregada en mayo de 2008, con instalaciones amplias, exterior en ladrillo, dotado de ventanales que garantizan luz y ventilación natural, amplias zonas exteriores y deportivas, “36 aulas de clase, 4 laboratorios, ludoteca, 2 aulas de tecnología, 3 aulas de informática, talleres de danza y arte, sala de medios, de audiovisuales, biblioteca y emisora” (Samuel Alcalde, 2008, párr.4). Tiene además un área administrativa, de bienestar y de servicios generales. El colegio fue entregado con dotación de muebles y enseres, y ha recibido hasta el momento una importante dotación de material bibliográfico en inglés y en español, material audiovisual como computadores y grabadoras, para fortalecer la iniciativa de la Secretaría de Educación del Distrito, de que la institución, lidere bajo el proyecto “Bogotá Bilingüe”, la implementación del bilingüismo (inglés-español), en los colegios públicos de Bogotá.

La institución sigue una estructura escolar por ciclos: *Educación inicial* para niños menores de 5 años, *Primer ciclo* que comprende los cursos de Transición a Segundo. *Ciclo Básico A* que comprende los cursos Tercero a Sexto, *Básica B* que comprende los cursos de séptimo a noveno y *Media*, relacionada con los cursos décimo y once. La institución acoge principalmente estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos 1 (55%) que no tienen ningún costo educativo y estrato 2 (40%) que pagan un costo educativo anual muy bajo, según información suministrada por el coordinador del colegio. La institución está catalogada dentro de los “Colegios de Excelencia”, donde se busca bajo el concepto de calidad en educación, que haya una integración importante entre el desarrollo socioafectivo e intelectual del estudiante. Es por esto que proyecta en la construcción de su

proyecto educativo institucional (PEI) ante todo una visión humanística centrada en cuatro campos del desarrollo humano: pensamiento histórico, científico y tecnológico, matemático y el de comunicación y expresión donde se proyecta el bilingüismo como eje transversal de conocimiento, dándole particular importancia a la cultura nacional y reforzando la lengua materna especialmente en los primeros años de escolaridad.

Bajo el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva: para vivir mejor”, con el propósito de garantizar una educación de calidad, el colegio ha logrado consolidar la política de la actual administración gubernamental donde se garantiza el derecho a la educación, abriendo su cobertura a más estudiantes y poniendo en marcha programas como la gratuidad, los subsidios escolares y la alimentación. El colegio cuenta con comedor escolar y cocina que beneficia con desayuno a los 1600 estudiantes de la jornada de la mañana y con almuerzo a los 1600 estudiantes de la jornada de la tarde, aproximadamente, además de la oportunidad de que algunas madres de los estudiantes laboren allí.

Cabe anotar que el colegio ya funcionaba en el mismo lugar como una sede de otro colegio de la localidad, bajo la misma dirección institucional pero con carácter independiente, donde muchos de los docentes con experiencia en las diferentes sedes de la institución continuaron su labor pedagógica, motivados por el desafío del nuevo colegio con proyección bilingüe, que amplió su capacidad a dos mil estudiantes en su nueva sede. El número de profesores por jornada es de 30 en la mañana y 31 en la tarde. El equipo directivo está conformado por el rector, dos coordinadores (académico y de convivencia) en la mañana y en la tarde. Hay un Consejo Académico conformado por directivos y coordinadores de las diferentes áreas.

Los salones de clase, construidos bajo estándares de calidad y seguridad, tienen una capacidad que varía entre 15 y 30 alumnos para los grados de preescolar y de 40 alumnos para los otros grados. Las aulas con capacidad para 40 estudiantes tienen un área aproximada de 12 por 8 metros, con un volumen de 5.4 metros cúbicos por alumno, que busca mantener el confort de los estudiantes del salón. (Rivera y Asociados, Secretaría de Educación Distrital, 2007). Los salones de cada curso cuentan con pupitres y asientos de

materiales resistentes, con estructuras metálicas en colores que varían entre azul y verde claro, propiciando un ambiente agradable y confortable. Hay salones específicos para diferentes clases, donde los estudiantes rotan a lo largo de la jornada escolar, por ejemplo sala de informática, laboratorios, salón de arte, música, etc., por lo que algunas aulas cuentan con más recursos tecnológicos que otras, como computadores, televisores, equipos de video o materiales audiovisuales. En general cada aula de clase tiene un tablero de marcadores secos borrables, ambientados con carteleras ya sea en inglés o en español que hacen referencia a comandos o aspectos cotidianos, mensajes, actividades culturales, horarios de clase, dibujos y/o trabajos de los estudiantes

4.4 PARTICIPANTES

Participaron directamente en la investigación: Coordinador académico, coordinadora de convivencia, orientadora, coordinadora de inglés, directora de grupo de un curso de tercero de primaria. Dos alumnos de los cursos de tercero y quinto de primaria respectivamente, la madre del alumno de tercero y el padre del alumno de quinto. A continuación se da información detallada de cada uno de ellos:

María: Madre de Pedro, es una mujer joven de 28 años, madre de cuatro hijos, una niña de 6 años, Jorge de 7, Hugo de 8 y Pedro de 11. Estudió hasta primero de primaria; vive con el padrastro de Pedro desde hace 9 años, siendo el padre de los tres hermanastros de Pedro. Según María, su pareja no trabaja, siendo ella la que mantiene el hogar, lavando en su casa “blue jeans” de empleados que trabajan en empleos de taller de mecánica, los cuales recoge los sábados para lavarlos a mano en su casa y entregarlos el lunes siguiente o martes cuando es festivo: “Yo me toca recogerlos en la variante, en la antigua calle 86...” dice María. De resto dice vender chorizos con arepa pero hay duda, pues se percibió por el tiempo de la investigación que permanece gran parte del tiempo en su casa. Los hermanastros de Pedro estudian por la tarde en un colegio del barrio donde viven. Su mamá vive cerca de su casa con su hermana Teresa y su sobrino de 21 años, con quien Pedro pasa gran parte de su tiempo.

Pedro: Estudia en el colegio hace dos años. Vivía en el campo con su padre y su mamá antes de venirse a vivir a Bogotá en la búsqueda de encontrar mejores oportunidades de vida. Vive con su mamá, su padrastro y sus tres hermanastros, en una casa muy humilde que tiene una habitación, cocina y baño. Duerme en la habitación con su mamá, padrastro y hermanos. En un camarote de dos pisos duerme con sus tres hermanastros: en la misma cama con su hermano pequeño en el primer piso y con su hermana y su otro hermano en el segundo piso. Generalmente se encarga de lavar la loza tender la cama mientras que sus hermanos se encargan de arreglar la casa. A veces asume el rol de adulto al ser encargado de cuidar a sus hermanos. Le gusta jugar en la calle con su tío mayor a “boliche” “trompo”, fútbol, “remacho” y el juego de la moneda especialmente. Le gusta ver televisión o escuchar música en el radio de una grabadora que tiene en su casa. Le parece difícil la pronunciación del inglés y leer. Su mamá dice que él quiere ser agricultor y se queja por su indisciplina en el colegio.

Juan: Tiene 3 hermanastros y 2 hermanos más pequeños que él. Vive con su padre, quien es vendedor ambulante de telas en una habitación de una casa de inquilinos, como a media hora caminando desde el colegio, donde pasa largas horas escuchando música, su pasatiempo favorito, en el equipo se sonido que compró su papá. También tiene televisor y DVD. Según su papá ha pedido dos años en el colegio y le han llamado bastante la atención por bajo rendimiento académico y por indisciplina. Le gusta el inglés aunque le parece muy difícil. Tiene habilidad para manejar el computador y aprovecha en el colegio, pues en su casa no hay. Pelea mucho con sus hermanastros mucho mayores que él, quienes tienen comodidades y viven al frente de su casa con su mamá y sus otros hermanos pequeños. Su mamá vende jugos en un carrito ambulante en la calle pero ella tiene varias comodidades en su casa gracias a la pensión que recibe de su esposo, quien murió en un accidente cuando manejaba un camión de una empresa. Su papá dice que perdió dos años debido a que le afectó mucho la separación de sus padres.

José: Padre de Juan, estudió hasta cuarto de primaria, es vendedor ambulante de ropa pero trabaja en lo que se le presente: por ejemplo en construcción. Es de Manizales, y tiene bien marcado su acento. Tiene una guitarra en la habitación que parece que le recuerda los

problemas de alcohol que le ocasionaron la separación con la mamá de Juan. Se preocupa por Juan y sus otros hijos y dice que la mamá de Juan es muy brava y no permite que ninguno de sus hijos permanezca en la calle, prefiriendo dejarlos encerrados. Apoya a Juan a veces para ir a jugar XBOX cuando recibe dinero pero no le gusta que se meta en Internet porque desconfía en que lo use para jugar.

Sofía: Directora de grupo desde hace 9 meses que es el tiempo en el que ha estado como profesora y directora del curso de Pedro. Ya conocía al estudiante porque era la profesora de su hermana en el colegio donde trabajaba antes, dentro de la misma localidad, por lo que tiene algo de conocimiento acerca del “background” del estudiante. Vive cerca del colegio, en la misma localidad. Por ser directora de grupo se ve con sus estudiantes casi todos los días excepto un día a la semana.

Olga: Orientadora de la Institución desde hace un año en la institución pero en total tres como orientadora en colegios públicos en la misma localidad. Antes trabajaba independiente en su propio consultorio y también en colegio privado. Es encargada de atender los asuntos que tengan que ver con los problemas sociales o de aprendizaje de los estudiantes remitiéndolos según su necesidad a otras especialidades como hogares de Bienestar, fonoaudiología, psicología, etc.

Sonia: Coordinadora de convivencia en la nueva institución desde su fundación hace dos años pero con las mismas directivas y con los estudiantes que han pasado a través de los trece años antes de que se convirtiera en un colegio independiente.

Orlando: Coordinador académico general de la institución desde su fundación hace dos años, pero antes al igual que Sofía era directivo desde hace trece años de la institución antes de ser colegio independiente.

Ana: Coordinadora de inglés de la institución; al igual que Sofía y Orlando llevaba antes trece años trabajando en la sede que pasó a ser independiente.

4.4.1 Selección de los participantes

Para la selección de los participantes fue importante la experiencia llevada a cabo con el grupo focal de la institución, a quien se le hizo un acompañamiento para determinar aspectos relacionados con la planeación del proyecto de bilingüismo (de Mejía et al., 2008). En este trabajo, se discutieron temas basados en lecturas planeadas sobre formación bilingüe, y se buscó empoderar a los docentes y directivos que forman parte de este grupo para tomar decisiones acerca del proyecto. Algunas de ellas tienen que ver con esta fase del proyecto, como se menciona a continuación.

1. Selección de los dos niños de primaria de 3º y 5º grado, respectivamente.

Criterios de selección

Grado primaria: Según decisiones tomadas por el grupo focal, en primaria se busca sentar las bases para la implementación del programa bilingüe bajo un tipo de inmersión parcial, teniendo en cuenta la necesidad de reforzar el español, principalmente en los cursos de preescolar.

Cursos: Se decidió limitar el problema de investigación a nivel de primaria, dado que es allí donde se busca formalmente empezar la transición al bilingüismo, concentrando en preescolar fundamentalmente el conocimiento en lengua materna, como ya se mencionó. Se seleccionaron estudiantes de tercero y de quinto como resultado de preguntarles a algunos docentes o directivos a través de las entrevistas, sobre qué cursos consideraba con mayores problemáticas sociales y académicas. Las siguientes respuestas de la coordinadora de convivencia y de la orientadora, quienes tienen un conocimiento real de la situación social y académica de los niños, contribuyeron para decidir sobre los cursos tercero y quinto: “[...] pero 3º y 5º me parece que son los cursos duros, pesados; yo creo que más 5º; Otra respuesta fue: “[...] es muy difícil, pero si vemos el maltrato, esa irresponsabilidad y abandono de

los niños, como esas relaciones tan violentas con ellos, pues ciclo inicial y A”. (ciclo inicial es preescolar y “A” comprende los cursos tercero a sexto).

Número de estudiantes: Se escogen dos (2) estudiantes, buscando profundizar sobre ellos, dado el carácter cualitativo de la investigación.

2. Selección de Pedro y Juan

Criterios de selección

Se preguntó a través de las entrevistas a directivos/coordinadores/docentes: docente de sociales, coordinador general, coordinadora de convivencia, orientadora, coordinadora del área de inglés, sobre el perfil de los estudiantes del colegio. Teniendo en cuenta este perfil, se solicitó a la coordinadora de convivencia el contacto con dos estudiantes de los cursos seleccionados que representaran ese perfil y que además facilitaran la obtención de información.

3. Se seleccionaron para entrevista algunos directivos: coordinador general, coordinadora de convivencia, orientadora, coordinadora del área de inglés, directora del grupo de 3°.

Criterios de Selección

Directivos-Orientadora:

Tiempo de experiencia en la institución y perfil del cargo

Conocimiento previo en el grupo focal.

Voluntad de cooperación

Interacción diaria con el estudiante

4. Se escogieron para entrevista a la mamá de Pedro y al papá de Juan

Criterios de selección

Cuidado del estudiante, convivencia con el estudiante y responsabilidad de su educación.

5. Se seleccionó a Sofía, directora del curso 3º

Criterio de selección

Contacto diario con el estudiante que supone como directora de grupo un conocimiento de su realidad.

4.5 ASPECTOS DE VALIDEZ Y CREDIBILIDAD

Los siguientes aspectos son importantes dentro de los aspectos de validez y credibilidad del estudio:

1. Triangulación: Se hizo una triangulación de datos de diferentes fuentes de información (coordinador académico, coordinadora de convivencia, orientadora, coordinadora/docente de inglés, directora de grupo/docente, padres de familia, estudiantes) los cuales proporcionan diferentes perspectivas de analizar el problema de investigación. También se hizo una triangulación de diferentes métodos (observación etnográfica, entrevistas, documentación), los cuales constituyen diferentes formas de recolección de la información, con el propósito de que ésta sea más completa y confiable. La fuente primaria de información fue la observación y se utilizó la entrevista y la documentación para complementar y verificar la información obtenida a través de la observación etnográfica.
2. Confirmación con participantes: A medida que se iban analizando y verificando los datos constantemente, se volvía al campo investigativo para confirmar algunas de las percepciones obtenidas. Esta confirmación se hizo en forma verbal con el coordinador académico, la coordinadora de convivencia, la orientadora, la coordinadora/docente de inglés. .En dos ocasiones se buscó a cada uno de los dos estudiantes para confirmar algunas percepciones obtenidas en la visita a sus viviendas y en el colegio. Con la madre de uno de los estudiantes se recurrió a una segunda visita a su casa para confirmar alguna de la información suministrada por el estudiante y con el padre de familia del otro alumno se confirmaron algunos datos suministrados por éste en una citación que le hizo el colegio. No se compartieron las transcripciones

3. Análisis de casos negativos: Mientras que los demás docentes/directivos entrevistados se referían a un perfil del estudiante, la directora de grupo del estudiante de tercero, se refirió a que habían dos perfiles, que dependían del barrio donde vivían los estudiantes: uno, que coincidía con el descrito por los demás miembros de la institución y otro que era contrario. Esto obligó a cerciorarse acerca de si la muestra de los dos estudiantes seleccionados era representativa buscando mayor información, verificando, comparando y constatando la información obtenida hasta el momento. Esta triangulación de los datos en ese momento de la investigación permitió asegurarse de que la muestra sí era representativa, lo cual fue muy importante para darle validez y credibilidad al estudio.
4. Participación prolongada: Se recogieron datos por un periodo prolongado de tiempo (seis meses con un promedio de 3 a 4 horas por 8 sesiones durante el primer semestre del año 2008 y una sesión de 4 horas en este primer semestre del año en curso), lo que garantizaba enfocarse en los aspectos más relevantes del problema de investigación. Esta participación constante permitió tener una mejor interacción con todos los miembros del colegio, lo cual facilitó el acceso a la información y ampliar la percepción en el campo de investigación. Por otro lado garantizaba el que las personas observadas o entrevistadas se familiarizaran con el investigador para no alterar las situaciones cotidianas en el campo donde se pretendía investigar. De esta manera la participación prolongada contribuía a entender más a fondo el problema de investigación.
5. Observación persistente: El tiempo dedicado a la observación facilitó el que se hiciera una observación constante y profunda para entender el fenómeno que se quería observar, identificando los elementos más relevantes de análisis.
6. Bitácora de análisis: Se tomaron notas constantemente acerca de las percepciones alcanzadas durante las visitas o que surgieran en cualquier momento a través de la reflexión. Esta, en forma constante y analítica, acerca de los datos o la información

que se iba obteniendo, permitía verificar su veracidad, obligando en algunos casos a volver al campo de investigación.

7. Otras perspectivas: Es importante considerar que se tuvo en cuenta la perspectiva de algunos investigadores con conocimiento en el campo bilingüe: compañeros de la maestría que optaron hacer el énfasis de la carrera en bilingüismo, con experiencia en el campo, como Angélica Guerrero quien colaboró para orientar mejor la pregunta de investigación y Roberta Flaborea, del grupo de investigación “Educación para el Bilingüismo y el Multilingüismo” de la Universidad de los Andes, quien dio su percepción acerca de algunos de los hallazgos encontrados. Cabe mencionar la orientación permanente del Dr. Alexis López y la Dra. Anne-Marie de Mejía, pertenecientes al mismo grupo de investigación y con una trayectoria marcada en el campo de la investigación sobre bilingüismo en Colombia, quienes dirigieron y asesoraron este estudio.

4.6 ASPECTOS DE ÉTICA

Se pidió un primer consentimiento en forma verbal al coordinador de la institución con quien ya se había tenido un acercamiento a través de la participación en el estudio diagnóstico llevado a cabo anteriormente (de Mejía et al., 2008). Por intermedio de éste se hizo una charla inicial con el rector de la institución solicitándole su consentimiento el cual fue formalizado posteriormente a través de una carta. Se pidió consentimiento verbal a cada uno de los participantes aclarando que su intervención sería voluntaria o interrumpida en el momento en que lo consideraran conveniente. Así mismo se les pidió su aprobación para grabar en audio las entrevistas, aclarando que sus respuestas serían utilizadas en forma confidencial y solamente bajo los propósitos del estudio, ocultando sus identidades y la de la institución, a través de nombres ficticios. Se solicitó permiso a las personas encargadas de cada área donde se incursionó para permanecer en ella y observar, aclarando las intenciones del estudio. A los padres se les solicitó su consentimiento de visitar sus viviendas y de aplicar las entrevistas, primero por teléfono por intermedio del colegio, y posteriormente a través de una comunicación personal por teléfono y cuando se llegó a sus

casas. Por teléfono, cuando se planearon las visitas, aclarando los fines de la aplicación de éstas, de las visitas a sus casas, y del estudio. Personalmente en sus viviendas pidiendo nuevamente su consentimiento, recordando lo anterior y solicitando su aprobación para grabar en audio las entrevistas. Se acordó una vez terminado este estudio, la entrega de un documento a la institución con las orientaciones sugeridas para la transición al bilingüismo, de acuerdo a los propósitos de este estudio.

4.7 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Siendo un estudio de caso, de carácter eminentemente cualitativo, su comprensión debe hacerse en función de las características particulares de la institución, sin poder generalizar; sin embargo puede ser usado cuidadosamente como punto de referencia para otros estudios sobre educación bilingüe. Las condiciones de la investigación son creadas por el investigador, lo que le da un carácter muy subjetivo. El problema se mira principalmente desde la perspectiva del investigador donde tiene que ver su conocimiento anterior.

5. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se tienen en cuenta las categorías emergentes a través de la triangulación de los datos obtenidos de las diferentes fuentes de información determinando cómo estas operan en el ambiente del estudiante para ver su relación con el desempeño académico y su incidencia en el desarrollo del programa bilingüe. Se dividen en dos secciones para cada una de las preguntas secundarias de investigación. La primera, respecto a los hallazgos encontrados en relación al contexto sociocultural del estudiante y la segunda, relacionada con el manejo que le la institución a los aspectos sociales del estudiante.

5.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL ESTUDIANTE

Los hallazgos encontrados respecto a la caracterización del contexto del estudiante se agrupan a través de la siguiente categoría:

SITUACIÓN ECONÓMICA

Se refiere a los recursos con que cuenta el estudiante para satisfacer sus necesidades básicas o complementarias como miembro de la comunidad y que van a intervenir directa o indirectamente en su calidad de vida. Dentro de ésta se incluyen las siguientes subcategorías: condiciones de vida, aspecto nutricional, recursos físicos con que cuenta el estudiante, características familiares, rol de los padres en la educación, relaciones interpersonales, manejo del español y concepción del inglés. Cada una de las cuales es relacionada a continuación:

Condiciones de vida

Pedro vive en una casa muy humilde a la que hay que llegar subiendo una loma donde hay dos árboles que se divisan desde el colegio. Se pasa por calles donde hay muchas tiendas y donde Pedro siempre quiere parar para comprar con el producto de las monedas que gana cada día en el recreo, un paquete de retazos de galletas que venden a mil pesos y que le

gusta compartir con dos amigos de su curso que casi siempre lo acompañan, por vivir en el mismo barrio. Por el camino hay negocios donde se puede navegar en Internet a mil pesos la hora, pero que Pedro dice no haber entrado; también hay panaderías, misceláneas, tiendas, ferreterías, papelerías y zonas verdes, algunas con juegos para niños. Por el camino se ven bastantes niños del colegio, entrando a sus casas de ladrillo, algunas de un solo piso. Después de andar más o menos diez minutos por calles pavimentadas y de subida, se llega a una pendiente destapada, donde hay que pasar un morrito de montaña, con los dos árboles que se divisan desde el colegio. Su casa es de un piso, construida sobre una base que parece no ser tan sólida sobre la montaña, aparentemente sostenida por palos en forma vertical, que forman la estructura. Las paredes están hechas con listones delgados de madera dispuestos de una manera horizontal, no muy uniforme que deja ver espacios de luz y de aire entre el exterior y el interior; no hay vidrios en las ventanas; están cubiertas con plásticos de color azul; algunos lados de la vivienda están reforzados con láminas de diferentes materiales y hay tejas en el techo que parecen superpuestas. La puerta, también de listones de madera, sobresale del resto de la vivienda por su color blanco y donde generalmente están dos perros que reciben al estudiante y cuatro niños que son sus hermanos, al frente de una vivienda de un piso, de ladrillo donde vive su vecina, de la cual parece que “cogen” la luz: “Sí, yo tengo luz: hay una vecina que me la presta”, dice su mamá.

Antes de entrar, en una zona verde pública, al lado izquierdo de la casa, están colgados en dos cuerdas de alambre largas, un montón de overoles de adulto, lavados por su mamá a mano, que según ella, es el único ingreso que tienen para vivir. Por dentro, la casa tiene el piso de cemento, un baño, sigue una cocina pequeña con una estufa de gas y un pequeñísimo espacio donde apenas cabe un sofá lleno de cosas al que le sigue un cuarto con dos camas: una cama donde duerme su padrastro y su mamá y al lado un camarote de dos niveles donde en el primero duerme el estudiante con su medio hermano y en el segundo su otro medio hermano con su medio hermana; todos ellos son más pequeños en edad que él. Hay un televisor y una grabadora que tiene la casetera dañada pero Pedro usa el radio para escuchar canciones. No se puede pensar en que haya un espacio que facilite moverse, lo que evidencia que vive en una situación de hacinamiento. Pedro en la entrevista se refirió a

un patio que en realidad es una zona verde al frente de la casa, espacio público, donde tienen dos gallinas. La casa es la última de la cuadra, que colinda con la montaña, y desde donde se puede apreciar parte de la localidad de Ciudad Bolívar donde sobresale la construcción nueva del colegio donde estudia Pedro.

Juan, el estudiante de quinto de primaria, vive a una media hora del colegio, un poco más lejos que la casa de Pedro, pero a la cual se llega también pasando por muchos negocios de Internet, panaderías, cigarrerías y tiendas por calles pendientes pavimentadas que dirigen el camino hacia una cuadra que termina en un parque, cerca de la casa de Juan. La calle es pavimentada, gracias a la empresa de Central de Mezclas que pavimentó las dos o tres cuadras al frente de la casa de Juan, con varias casas, generalmente de ladrillo, de dos pisos. La entrada de la casa da a unas escaleras pavimentadas muy pendientes que conducen a un pequeño espacio central desde donde se puede ver un lavadero, un baño y una cocina, al parecer comunales, y donde se encuentra la pieza donde vive Juan con su padre. En ese espacio central hay un teléfono de pared que parece ser utilizado por el resto de personas que viven allí, que según Juan “son diez o veinte incluyéndonos a mi papá y yo, dos inquilinos y el resto es familia”. Juan vive con su padre en un cuarto pequeño, donde hay una cama, un armario, una mesa de noche y un teléfono. Encima del armario está el equipo de sonido con el DVD y en la mesa al frente de la cama está el televisor. El espacio del cuarto es más o menos de cuatro metros por dos y medio, donde Juan permanece la mayor parte de su tiempo oyendo música. Su papá no lo deja salir. “[...] Él no me sale de aquí sin permiso; que si se va a jugar por ahí le tengo un lazo y él lo cuelga de ahí, de un poste y empieza a colgarse de ahí; ese es el juego de él, porque no me gusta dejarlo ir [...]”, dice su papá. Hay dos guitarras colgadas en una pared, que le recuerdan a su padre los problemas de alcohol que le llevaron a su separación con la mamá de Juan.

Incidencia en el programa bilingüe

Sus condiciones de vida pueden reflejar un ambiente de aprendizaje que no ofrece grandes ventajas: ausencia de estándares de calidad de vida como la falta de servicios públicos en el caso de Pedro, que no garantizan el acceso y disponibilidad a recursos que promuevan su

aprendizaje, condiciones de hacinamiento que pueden interferir en la autonomía de estudio, además de influir en su desarrollo psicosocial al no tener un espacio propio.

Estas situaciones que pueden ser difíciles para el estudiante pueden reflejarse en situaciones de estrés o desmotivación que influyen en su aceptación para el aprendizaje en general, el de la lengua extranjera o para ver en el español o en ambas lenguas mejores posibilidades de relacionarse con el mundo, por ejemplo a través de los procesos de lectura y escritura, a los cuales tiene poco acceso en su casa.

Por otra parte las condiciones de vida de estos dos estudiantes pueden verse como situaciones difíciles, que pueden influir en el establecimiento de prioridades por parte del estudiante para afrontar esas dificultades. Con respecto al bilingüismo se puede pensar por una parte que constituye una oportunidad para mejorar esas condiciones de vida o dificultades económicas (proyección futura, mejores oportunidades laborales, profesionales, etc.); por otro lado se puede pensar en que no es prioritario aprenderlo porque se necesita ese “esfuerzo” para atender otros asuntos que tienen que ver con la satisfacción de sus necesidades inmediatas, como lo requieren sus condiciones de vida.

Es importante considerar la función de la institución para contribuir al bienestar del estudiante. Battistich et al. (1995), se refiere al sentido de comunidad donde la institución se convierte en el lugar de aceptación y valoración del estudiante, donde el docente se convierte en la persona que atiende sus necesidades afectivas principalmente. Desde este punto de vista un ambiente donde los estudiantes se sientan mejor identificados al tener objetivos comunes, puede reflejar una mejor actitud y motivación hacia el bilingüismo.

Aspecto nutricional

Con respecto a la calidad y cantidad de los alimentos que comúnmente consumen los estudiantes, los docentes y directivos entrevistados se refirieron a que la desnutrición constituye uno de los problemas que afronta un número considerable de alumnos ya sea por falta de una dieta balanceada o ausencia de alimento durante un lapso prolongado de

tiempo: “Muchos de los estudiantes se quedan con la comida que reciben en el colegio, hasta el otro día”, manifestó Olga. Sonia, la coordinadora de convivencia dice: “hemos encontrado problemas de desnutrición en nuestros estudiantes” y señaló que algunos papás que trabajan todo el día dicen: “pues no sé cómo hacer, yo llego muy tarde; a la hora que llegue les preparo algo”. Pedro dice que su mamá hace sopas, ensaladas y secos y que él se come todo lo que ella hace, menos la ensalada. Juan, dice que cuando llega del colegio siempre se pone a escuchar música y se olvida de comer hasta cuando siente hambre y entonces va a donde su mamá quien vive al frente.

El problema nutricional es relacionado por algunos docentes o directivos con problemas de aprendizaje: por ejemplo la falta de concentración. Tenemos mayor intensidad horaria, pero... pero... los niños necesitan que se les concentre muchísimo la atención, son niños que a veces..., pues ahoritica ya se les ha superado un poquito el problema del hambre porque ellos ya están desayunando en el colegio y eso es super, super ventajoso [...], dice Ana. José no sabe porque a su hijo no le gusta estudiar y dice: “[...] no sé; a mí me ponen muchas quejas en el colegio: que a él... que a veces le ponen a hacer alguna tarea y cuando van a ver no ha hecho nada, que esta disque.... desconcentrado [...]” Se podría pensar que la desconcentración de algunos estudiantes se debe a este problema nutricional que influye en la actitud y motivación del estudiante. Orlando dice: “hemos evidenciado que en quince días de comedor escolar, los niños han cambiado hasta su piel, hasta su ansiedad, hasta la forma de dirigirse; porque la nutrición es un factor esencial”.

Incidencia con respecto al bilingüismo

La deficiencia en el aspecto nutricional como un problema común en la institución implica mayor esfuerzo por parte de ésta y especialmente del docente para centrar la atención de los estudiantes, lo que tiene que ver con metodologías apropiadas que promuevan dinámicas que favorezcan la concentración y el uso de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje (de Mejía et al., 2008; de Mejía y Fonseca, 2006; López et al., 2009). Estos elementos como factores de mediación pueden ser pensados también en función de facilitar

la comprensión de los conceptos, por ejemplo el cambio de código, en conceptos con bastante complejidad (de Mejía et al., 2008).

Recursos físicos con que cuenta el estudiante

Se refiere a los recursos materiales con que cuenta el estudiante que se constituyen potencialmente como herramientas mediadoras de su desempeño escolar. La falta de recursos se hace evidente para algunos de los docentes en el cumplimiento de tareas o en los elementos requeridos para trabajar en clase. Ana, la coordinadora de inglés se refirió a que “el 90% de los estudiantes tienen grandes necesidades económicas”; y dio como ejemplo un ejercicio en clase donde el 40% del curso no cumplió con su trabajo porque según ella “los niños no tienen plata para comprar un papel iris”. Sofía, refiriéndose a Pedro dice: “el estudiante tiene muchas dificultades: cuando uno pide algún material o algo así, se le dificulta un poquito, él consigue el dinero jugando moneditas con los compañeros”. También relaciona que “hay niños que no tienen cuaderno”.

Se percibe que los estudiantes seleccionados cuentan con pocos libros en la casa y al parecer los que tienen son poco utilizados. Juan comenta: “tenía uno [un libro] pero se me perdió y era solo de inglés, pero no se entiende nada de lo que dice, son unas clases para aprender inglés” Juan mostró un libro de enciclopedia de pasta dura, en español, guardado en una caja que evidenciaba su poco uso. Al respecto María dijo: “Ah eso si, cuando ellos lo sacan “me hace el favor y le pone un trapito” [para que no se ensucie]. Juan tiene un diccionario a la mano, que dijo usar de vez en cuando. Ambos estudiantes tienen televisor que les permite acceso a los canales nacionales. Cuentan con equipo de sonido o grabadora, aunque no sirva sino para oír radio, como dijo Pedro. El acceso a Internet es viable si el estudiante cuenta con los recursos económicos (\$500 por media hora) para visitar alguno de los muchos lugares de Internet que hay en el barrio y si tiene el apoyo de sus padres quienes a veces no los apoyan: “que para una tarea, bueno pero va y me la muestra”. Sin embargo Juan dice que tiene el apoyo para ir a Internet a “bajar” su música. Tiene películas en DVD en español en inglés que le regaló un amigo del barrio que era reciclador. La percepción es

que en sus casas no cuentan con recursos para cumplir labores académicas. No se vieron útiles como colores, cuadernos, papelería, marcadores, hojas.

Incidencia con respecto al bilingüismo

La carencia de recursos de los estudiantes en general, percibida por los docentes y a través de la visita a las casas de los dos estudiantes seleccionados, supone la necesidad de que la institución supla esta dificultad. Por una parte utilizando al máximo sus recursos por ejemplo mayor rotación de uso de computadores, laboratorios, biblioteca, incentivando mayor trabajo en clase y promoviendo la investigación y la realización de tareas especialmente en la institución. Una alternativa que se ajusta a esta necesidad es acoger un enfoque pedagógico bajo una perspectiva sociocultural (Darhower, 2004; Donato y McCormick, 1994; Brooks y Donato, 1994; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997), (ver marco teórico), donde el estudiante promueva el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales a través de la interacción en el aula de clase, donde la institución y el docente facilitan la consecución de herramientas culturales de diversa índole. El trabajo de investigación o de otra índole que requiera el uso de Internet implica darle mayor tiempo al estudiante para que pida apoyo económico o aprobación de sus padres, como lo mencionó la coordinadora de inglés. Por otro lado implica mayor trabajo del profesor en cuanto a planeación de la clase y recursos a ser utilizados, como se percibió a través de las entrevistas a los docentes.

Características familiares

La percepción de las personas entrevistadas es que generalmente los estudiantes pertenecen a familias no nucleares. Sonia, la coordinadora de convivencia, dice: “Los papás trabajan de sol a sol; las familias son rotas (papá, padrastros, madrastras, abuelitas, tíos). La mayoría no tienen estudios avanzados, trabajan a la rusa”; es decir trabajos pesados que los consumen la mayor parte del tiempo. Orlando, el coordinador general dice: “núcleo familiar en su mayoría descompuesto, papás y mamás extremadamente jóvenes, con trabajos pesados y forzosos, que los ha obligado a no terminar el bachillerato, consumidos por el trabajo”. El

directivo proporciona la siguiente información: mamá cabeza de hogar (50%), papá cabeza de hogar, 30% y tanto papá como mamá cabezas de hogar (20%).

La orientadora del colegio relaciona las características familiares de los estudiantes como “grupo familiar desintegrado: ya no es la que nosotros conocíamos de papá, mamá y hermanos, ni siquiera una segunda unión, sino que hay dos, tres, cuatro uniones con hermanos, medio-hermanos; entonces eso es una constante de nuestros alumnos”. Ana se refiere a “grandes falencias dentro del núcleo familiar”

Incidencia en relación al programa bilingüe

La ausencia de una familia nucleada puede implicar varios aspectos, si no hay intereses comunes: Poca participación o colaboración con el estudiante o con los recursos requeridos, que contribuyan a su formación. Por ejemplo, promoviendo la interacción a nivel de familia en el uso de la lengua o en cuestión de hábitos que fortalecen la responsabilidad y autonomía del estudiante. Por otra parte si los miembros no tienen intereses comunes, es posible que el estudiante no tenga atención en cuanto a oportunidades de interacción con cada uno de los miembros que facilite la comunicación y la apropiación de la lengua o de la cultura. Por otra parte, apoyando experiencias que sean significativas en el aprendizaje de las dos lenguas, como el fortalecimiento o apoyo en lecto- escritura a través de la orientación o facilitación de recursos. En otras palabras, si se trabaja bajo objetivos similares, hay mayor posibilidad de promover zonas de desarrollo próximo (Darhower, 2004; Donato y McCormick, 1994; Brooks y Donato, 1994; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997) que pueden favorecer el desarrollo bilingüe (lectura en voz alta, compartir un evento de la radio, la televisión, aclarar dudas sobre algo, escuchar música, ver una película, conversar acerca de la noticia del día, contar sobre lo acontecido por cada uno de los miembros, etc.), las cuales pueden verse como experiencias que ayudan al estudiante (de Mejía et al., 2008; de Mejía y Fonseca, 2006; López et al., 2009), favoreciendo el desarrollo de destrezas desde diferentes puntos de vista (escucha, habla, lectura, análisis, discusión, etc.).

Dado que hay muchas familias no nucleadas en el colegio, como fue percibido a través de las entrevistas y de la observación, además de la documentación encontrada al respecto, es importante concienciar a los miembros de la familia, del rol que pueden representar en la implementación del programa, no solo en beneficio del estudiante sino de ellos mismos y de la comunidad en general (ver la sección de “roles de los diferentes agentes que intervienen en la formación bilingüe”).

Rol de los padres en la educación

Se refiere al grado de compromiso de los padres en actividades académicas o afectivas que tienen que ver directamente con la formación de sus hijos dentro y fuera de la institución. Desde este punto de vista, el rol de los padres respecto a la educación de sus hijos se puede ver desde varias perspectivas:

1. En general se observa un gran número de padres que se limitan a intervenir en la educación de sus hijos sin involucrarse directamente, sino como acudientes o personas encargadas de su cuidado. Desde este punto de vista toman decisiones disciplinarias que tienen que ver más con acciones correctivas que preventivas respecto al comportamiento de los estudiantes tanto por fuera como por dentro de la institución. Dentro de la institución, atendiendo al llamado constante o citaciones por asuntos de disciplina, conducta o rendimiento académico y por fuera de ella atendiendo únicamente a sus necesidades inmediatas. La mamá de Pedro dice: “[...] porque es que yo cada ratico estaba allá; en la semana me hacían ir hasta dos o tres veces”. En ambas situaciones las acciones correctivas van generalmente acompañadas de maltrato físico y verbal por parte de los padres. Por ejemplo, Juan dice: ”si me dan una citación y él viene [su padre], pues me dice y me castiga”, [...] “a veces me pega palmadas” [...] a veces me deja la mano así marcada; yo le digo “no me pegue mas...” Son muchos los casos que se vieron a través de la observación etnográfica donde se llama a los padres para ser citados y donde los estudiantes reflejan temor por las acciones disciplinarias que pueden implicar estos llamados de atención: “Lo único que les preocupa es que les llamen a los papás y les

peguen”, dice la Coordinadora de Convivencia. Es el caso de una mamá que acabando de ser citada violentó físicamente al estudiante fuera de la institución. Los directivos entrevistados y docentes señalaron la violencia física y verbal por parte de los padres, como un aspecto común al que está expuesto el estudiante.

2. Por otra parte se ve el caso de padres que están un buen tiempo diario con sus hijos pero no atentos a promover acciones formativas a través de su cuidado físico, afectivo o académico. Son los padres que dedican más tiempo en cantidad pero poco en calidad reflejado en la poca preocupación por la formación de hábitos de estudio, de cuidado personal, alfabetización o seguimiento al estudiante. Sonia relaciona la actitud de estos padres con su nivel de estudios: “Son más los que hay que ir a traer a la brava [papás que vienen al colegio casi obligados] y son los de los casos de los niños con problemáticas; yo puedo decir que los niños de problemáticas, son de papás que han tenido menos acceso al estudio”.

Desde esta perspectiva, se puede considerar la apreciación de Jencks et. al., (1972, citado en Phelan et al., 1991) quienes reconocen que los índices familiares como el estatus socioeconómico y el nivel de educación de los padres son importantes predictores del compromiso del estudiante con el escenario educativo. Se podría relacionar el caso de uno de los dos estudiantes escogidos para el estudio: Pedro es rechazado por sus compañeros por la falta de higiene, por lo que muchas veces se ha citado a su madre, solicitándole mayor atención al respecto y a su presentación personal, sin lograr resultados positivos. Sofía, su directora de grupo dice: “Uno la cita a ella [a la mamá de Pedro], ella viene, escucha y se compromete diciendo “sí, sí profe”, “yo firmo”, “yo hago” y a la hora del té [quiso decir “en realidad”] uno ve y no hizo nada”.

3. Otro asunto es el de los papás que ponen a sus hijos a que asuman roles que no les corresponden: son los papás que consumidos por el trabajo encargan a sus hijos de responsabilidades que requieren de cierta madurez emocional por ejemplo encargales el cuidado de sus hermanos como tareas, alimentación, por jornadas

largas de tiempo. Otros padres encargan a sus hijos de labores como planchar, lavar, arreglar y a veces cocinar, siendo muy pequeños para ello. En ocasiones asumen el papel de contribuir económicamente al sustento diario de la casa, como el caso de Pedro cuando lleva a su mamá el producto del juego obtenido en el colegio o le compra a su hermana el lápiz que necesita para el colegio.

En general los resultados de las entrevistas mostraron que los papás de los estudiantes del colegio poco se preocupan por ellos, les hacen poco seguimiento a las labores académicas y los dejan solos la mayor parte del tiempo, unas veces encerrados y otras veces en la calle, donde pasan largas jornadas “Esos niños de los papás que te mencioné anteriormente [que trabajan mucho, que no tienen tiempo de dedicarle a los hijos, y los dejan solos] son los que presentan más problemas académicos: son los que no trabajan en clase, que no hacen tareas, que no leen, que no refuerzan, que mantienen desmotivados...” según la coordinadora de convivencia. Sin embargo Sofía, manifestó que aunque son pocos los casos, hay papás que bajo las mismas circunstancias, dedican poco tiempo a los hijos pero este tiempo es representativo en cuanto a calidad de educación: son padres comprometidos con la institución y con el estudiante, que se preocupan por su buen desempeño escolar y su desarrollo afectivo estableciendo condiciones favorables para los estudiantes. En estos casos la condición económica que obliga a los padres a permanecer mucho tiempo trabajando en labores que generalmente exigen bastante esfuerzo físico y son poco remuneradas, no son excusa para que el tiempo que dediquen a sus hijos sea representativo en su formación: “profe es que yo trabajo”, “es que yo llego muy tarde”, dice Sofía refiriéndose a que son excusas de los padres que no revisan tareas y agrega “a veces como que no optan [por contribuir a su formación] y se quedan en el conformismo de que “esa es la función de la escuela y mi función es darle de comer y vestir”. Esta apreciación podría relacionarse con la siguiente afirmación: “[...] el calor de los padres y el apoyo es menor en familias que experimentan ‘apuros’ económicos” (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Elder & Caspi, 1988; Garrett, Ng’andu, & Ferron, 1994; McLoyd, 1990, citado en Battistich et al., 1995, p.628).

Battistich et al. (1995), dicen que el estatus socioeconómico es un indicador indirecto de desventaja académica, pues ponen como ejemplo que hay familias que aunque tengan bajo nivel económico, tienen normas y valores claros, a diferencia de otras, que teniendo buen nivel económico, no se preocupan por promover estos aspectos en sus familias. Sin embargo anotan que de todas maneras no parece inapropiado considerar el estatus socioeconómico bajo, para representar un “estatus problemático” con respecto a la escuela.

Por otro lado se reconoce la falta de orientación de los padres respecto a la lengua extranjera: Ana, la coordinadora de inglés se refiere a la poca participación de los padres: “falta de orientación en la parte de inglés, los papás son nulos en el conocimiento del inglés”. Cummins (2000), se refiere a que “el crecimiento lingüístico y académico puede verse aumentado cuando los padres son vistos como co-educadores de sus hijos [...] por lo tanto, las escuelas deben buscar establecer activamente una relación colaborativa con los padres para alentarlos a participar con el colegio, promoviendo el progreso académico de sus hijos (Cummins, 2000, p. 43). Por otro lado, Svartholm, 1995, citado en de Mejía et al., 2008, p. 30), dice que “es importante que los padres de familia reconozcan y acepten su rol fundamental de apoyo, motivación y ayuda en los procesos bilingües” (ver sección “rol de los diferentes agentes que intervienen en la formación bilingüe”).

De acuerdo a las consideraciones anteriores se podría concluir que la falta de acompañamiento de los padres tiene varias implicaciones:

1. Ausencia de modelos a seguir por parte del estudiante.
2. Asumir roles que no le corresponden.
3. Mayor posibilidad de recibir maltrato ya que al no haber acompañamiento de sus padres en el proceso de aprendizaje, su rendimiento académico o su comportamiento, se miden en función de resultados obtenidos.
4. Falta de compromiso y responsabilidad frente a los actos del estudiante que se pueden manifestar por libertinaje o conductas delictivas no aceptadas socialmente.
3. La escuela se convierte en la única responsable de la educación del estudiante, donde los esfuerzos se concentran principalmente en el docente.

4. No hay apoyo de recursos ya que el padre está “ajeno” a las necesidades del estudiante, lo que implica que la institución o el docente los supla.
5. Falta de construcción de su proyecto de vida
6. Falta de proyección futura al no sentir la presencia de sus padres como modelos que guían sus vidas.
7. Problemas de aprendizaje, pobreza lectora y/o de lengua materna por la falta de alfabetización de sus padres.

Incidencia en función del programa bilingüe

La falta de acompañamiento de los padres y su incidencia en la formación bilingüe del estudiante se puede ver principalmente a través de los siguientes aspectos:

1. Crecimiento lingüístico, académico y psicológico de los estudiantes: Su apoyo físico o afectivo incide en las oportunidades de uso de la lengua, desarrollo conceptual y psicológico del estudiante: Actitud, motivación, concepción y responsabilidad frente a los procesos bilingües.
2. Ausencia de recursos: La falta de seguimiento de los padres impide que los estudiantes utilicen adecuadamente los recursos con que cuentan o que tengan acceso a otros, si éstos no ven la necesidad de utilizarlos. En este sentido se destaca su rol como mediador de aprendizaje. La teoría sociocultural permite ver la importancia de los recursos como mediadores de aprendizaje del estudiante, donde se puede considerar al padre como uno de los más importantes, al propiciar las condiciones de aprendizaje, especialmente por fuera de la institución. (Darhower, 2004; Donato y MacCormick, 1994; Brooks y Donato, 1994; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997).
3. Rol en la consolidación del programa. La experiencia de Uruguay en la implementación del bilingüismo en los colegios públicos, iniciada en el año 2001, y donde para el año 2005 ya eran 26 (ANEP, 2002), evidencia la importancia del apoyo familiar en la solidez del programa, donde se menciona que “la mayoría de los padres lo apoyan y se interesan” (Banfi y Rettarolli, 2006, p. 107).

4. Potenciación de habilidades de los estudiantes: Si el estudiante no se siente valorado por sus padres, puede sentirse impedido de usar la lengua por ejemplo expresando sus emociones, sentimientos, necesidades. Las políticas o lineamientos que guían los procesos bilingües señalan la importancia que las experiencias diarias del estudiante representan, en cuanto al uso de la lengua, la relación que a través de ella puede hacer con su cultura y la promoción de los procesos de lectura y escritura en ambas lenguas principalmente (de Mejía y Fonseca, 2006; López, et al., 2009).
5. Problemas de aprendizaje. El poco interés de los padres puede ser fundamental para detectar problemas en los estudiantes que afecten su desarrollo cognitivo, social o lingüístico. Por ejemplo no es raro encontrar deficiencias en los estudiantes que no han sido atendidos por sus padres, simplemente por falta de atención de éstos, como anotó la orientadora del colegio. Estas deficiencias pueden relacionarse con problemas de habla, escucha, o cognitivos. La falta de cuidado, prevención o corrección pueden afectar por ejemplo los aspectos de atención, concentración que requiere el aprendizaje de la lengua o las exigencias contempladas dentro del currículo.
6. Conocimiento del mundo. La falta de alfabetización de los padres puede interferir en los procesos de comprensión de lectura y escritura (Troike, 1984).
7. Autoestima: La forma como el estudiante se valore a sí mismo puede interferir en el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante expresarse con confianza y seguridad empoderándose para enfrentar diferentes situaciones de la vida diaria.
8. Relación lengua y cultura: La ausencia de los padres en su formación impiden que el estudiante relacione la lengua de su casa, con su cultura como parte de su identidad (López et al., 2009).

Relaciones interpersonales

La percepción general de los docentes y directivos es que los estudiantes en general utilizan la agresión o la violencia en sus interacciones diarias. La observación mostró que a la oficina de Coordinación llegan a diario muchos casos de niños que son agredidos por sus

compañeros con objetos o con su propio cuerpo: “su comportamiento y la forma de relacionarse entre ellos es muy violento; manejan su agresividad incluso en el juego; para ellos jugar es cogerse a patadas, a golpes, es una forma de manifestarse”, dice Olga, la orientadora del colegio. Orlando, el coordinador general se refirió a que el estudiante resuelve conflictos mediante la agresión y añade: “dificultad para relacionarse con su entorno: personas y cosas, pues ellos tiran, rompen, no perciben que las cosas son para cuidarlas”. Juan mencionó utilizar la violencia con sus compañeros: “A mí casi no me gusta pegarles [refiriéndose a sus compañeros], pero si me tratan mal [...]. A mí si me dan pata, pues a mí no me duele, yo les doy es puños”. Olga señala que hay estudiantes que “van muy en contra de la norma (Phelan et al., 1999) de la figura de autoridad, a la aceptación de una institución, algunos estudiantes adolescentes tienden al cigarrillo, al consumo de drogas, alcohol o por otro tipo de experiencias que los saque de ese medio tan violento que es su hogar”.

Las formas de agresión o violencia son comunes en las relaciones de los estudiantes por fuera del colegio. Juan dice: “lo que pasa es que yo no me junto con mis hermanos [hermanastros] porque me pegan. Una vez mi hermano me pegó con una pala y me hizo un morado aquí [en la cara]” [...] él siempre ha sido así; siempre le gusta pegarme a mí. Sí y más que todo los tres grandes”. [se refiere a sus hermanastros mayores]. Cuando le va mal en el colegio por indisciplina su papá a veces lo castiga. Pedro contó que en alguna ocasión su mamá le pegó a su hermano con una chancla por romperle el cuaderno y que su padrastro le pega aunque no tan seguido, alguna vez con una manguera, generalmente porque “no hace caso” cuando lo llaman.

En su casa las relaciones interpersonales dependen algunas veces del rol que asumen, como el de hermano mayor en el caso de Pedro, cuando cuida de sus hermanos o como cabeza de hogar cuando contribuye económicamente. En la escuela sus relaciones con los pares pueden verse bajo condiciones de igualdad o desigualdad con sus compañeros, con sus profesores, en el estudio, en el juego etc. Por ejemplo Pedro es respetado por sus compañeros por su habilidad en el juego de las monedas, pero por otras cosas es rechazado: Sofía señaló una actividad en el salón de clase donde los estudiantes escribían lo que

pensaban acerca de sus compañeros: A Pedro le escribieron cosas de que era “muy sucio”, “muy grosero”, “huelas feo”[...]; entonces a Pedro se le ha dicho personalmente, se le ha dicho delante de todo el mundo como para que él capte la idea de que definitivamente hay que asearse. Eso es una prioridad; es necesario para la socialización y para su bienestar, pero con eso no he logrado grandes avances”, dijo Sofía en la entrevista. Durante la observación en el salón de clase una niña lloraba porque Pedro la había pellizcado, unas niñas se quejaron de que Pedro era muy brusco.

Igualmente las relaciones pueden verse muy desiguales o asimétricas en relación a docente-estudiante (Phelan et al., 1991). Juan dice: “Esa profesora me tiene amenazado”. Los resultados de talleres elaborados por los estudiantes de los diferentes cursos sobre acuerdos, derechos, observaciones y sugerencias para el manual de convivencia proporcionó información importante acerca de algunas necesidades de los estudiantes como el respeto y mejor trato por parte de algunos compañeros o incluso de algunos docentes, incluyendo la necesidad de ser escuchados.

Incidencia en relación al bilingüismo

Las manifestaciones de agresión entre los estudiantes, común en la institución, pueden interferir en el acondicionamiento que se requiere bajo la perspectiva de la creación de zonas de desarrollo próximo, si la actividad no enfatiza la necesidad de que el estudiante se sienta motivado o no se direcciona la dinámica que se genere en la interacción (Brooks y Donato, 1994; Donato y MacCormick, 1994; Darhower, 2004; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997).

Dada la aparente relación asimétrica acentuada en los estudiantes a través de la violencia en el colegio, como por ejemplo evidenció Juan, quien constantemente tiene llamados de atención por “pelear” con sus compañeros, se hace necesario facilitar estas dinámicas de aprendizaje bajo normas claras de disciplina, en un ambiente de exigencia académica, que propicie la responsabilidad y autonomía del estudiante con respecto a su aprendizaje. “[...] estudiantes en cursos elementales a quienes se les da la oportunidad de ejercer control sobre

sus vidas académicas se benefician tanto en sus relaciones interpersonales como en su desempeño académico” (DeCharms, 1976, 1984, citado en Battistich et al., 1995, p. 630). La conveniencia de un ambiente de exigencia académica (Griffith, 2002), también propicia el desarrollo de valores en el estudiante como la disciplina y los hábitos a los cuales no accede por fuera de la institución, y que contribuyen a que haya un ambiente favorable de aprendizaje. Por otro lado contribuye para mejorar las relaciones del estudiante con su entorno, donde algunas veces a través de las cosas que están a su alrededor, el estudiante manifiesta su agresión. Este asunto requiere de especial cuidado si se tiene en cuenta el rol de los recursos de la institución, que suplen las carencias de los individuos por fuera del colegio. La conciencia de su utilización como mediadores de aprendizaje contribuye a su cuidado.

A través de las dinámicas generadas en el salón de clase también se puede hacer énfasis en los problemas de comportamiento como un asunto que puede ser visto y discutido por el estudiante desde diferentes perspectivas, de tal manera que se fomente un ambiente donde “las diferencias sean valoradas, más que evitadas” (Phelan et al., 1999, p. 246). Empoderar al estudiante en dinámicas que busquen concienciar acerca de las temáticas que afrontan diariamente también contribuye a su autoestima. Estas dinámicas surgen a través de procesos de lectura y escritura en las dos lenguas (biliteracy). “Martin-Jones and Jones (2000, citado en Valencia, 2006, p. 8), ven las prácticas y usos de los textos como prácticas sociales [...]” Ada (1988, citado en Cummins, s.f.), señala que la fase de interpretación personal de los textos ayuda a desarrollar la autoestima de los niños, al mostrar que sus experiencias y sentimientos son valorados por el profesor y sus compañeros”. De esta manera la lectura y la escritura, como hechos sociales, pueden contribuir notoriamente a la formación del estudiante.

Las relaciones asimétricas de algunos estudiantes con sus docentes, como lo evidenció Juan al referirse a su profesora, quien según el “lo tiene amenazado” puede dificultar los procesos de formación del estudiante con respecto al bilingüismo. “Las actitudes negativas de los profesores hacia la forma de hablar o el discurso de los estudiantes puede afectar el desempeño de los estudiantes” (Troike, 1984, p. 48). Su incidencia en los procesos

bilingües podría verse en la falta de expresión de los estudiantes en sus clases o en la actitud que puedan presentar para participar en ella o cumplir con sus tareas.

Manejo del español

El coordinador general del colegio a través de una entrevista llevada a cabo en mayo de 2008 señaló que la falta de alfabetización y seguimiento de los padres podría incidir en la pobreza lectora y de lengua materna de muchos de los estudiantes. Así mismo se refirió a que “no tienen una alta posibilidad de comunicación oral en el lenguaje” y Sofía se refirió a “deficiencias en procesos básicos de lecto-escritura”, agregando que inclusive hay estudiantes de los últimos grados que “no escriben bien [...] y si tienen dificultades en lengua materna cómo será la segunda lengua”.

Las pocas oportunidades de contacto con la lengua materna que tienen algunos estudiantes debido a algunos factores ya mencionados: falta de acompañamiento de los padres, el permanecer mucho tiempo solos o en la calle, falta de recursos en sus casas y de acceso a ambientes culturales, sociales que proporcionen oportunidades de contacto con la lengua influye en su desempeño con el español.

Incidencia en relación al bilingüismo

Su incidencia en relación al bilingüismo puede verse en función de las siguientes consideraciones:

1. Transferencia de competencias mediadas por lo académico, a través de la teoría de la “Competencia Común Implícita” (*Common Underlying Proficiency*) de Cummins (1980, 1981, 1983, citado en López et al., 2009, p. 414), que se refiere a que la competencia en la lengua extranjera está en función de la competencia en la lengua materna, en un ambiente académico. Bajo esta observación habría que considerar el tiempo que requiere el estudiante para afianzar su conocimiento en lengua materna y facilitar la transferencia.

2. Comprensión y habilidades relacionadas con las prácticas de lectura y escritura en dos lenguas: El bajo nivel de español puede incidir en la comprensión de los textos (escaso vocabulario, poca familiaridad con la estructura gramatical, ortografía, clases de discursos, etc.) o prácticas que tengan que ver con su manejo. Al respecto se podría pensar en la conveniencia de hacer énfasis en prácticas diarias de lecto-escritura sobre todo en lengua materna.
3. Concepciones acerca de la lengua como “difíciles”. Se puede pensar en que el bajo nivel de español interfiere para ver las prácticas de aprendizaje de la lengua como difíciles, por estar “ajenas” a su cotidianidad.

Concepción del inglés

Algunos estudiantes tienen motivación para aprender pero se refieren a su aprendizaje como “no puedo” “es muy difícil”, etc. “[...]muchas veces el niño no tiene la facilidad, no tiene la capacidad, y si está obligado, entonces...eso también no los beneficia en algunos casos. Y, no sé, es como la matemática, antiguamente: “que era el coco”, entonces algunos creen que el coco es inglés acá. Entonces yo pienso que hay que manejarles un poco la motivación” dice Sonia.

La coordinadora de inglés a veces no se explica por qué algunos estudiantes ven difícil el aprendizaje de esta lengua. Ella comenta: “[...] cuando pierden la materia le dicen al papá ‘es que yo no sé, no puedo, no entiendo’; entonces hay unos bloqueos que ellos traen desde niños pequeños, desde pequeños y que yo creo que debería ser un trabajo como con un psicólogo “[...]”

Se reconocen ventajas de los pequeños frente a los más grandes en el aprendizaje del inglés, sobre todo en lo que tiene que ver con motivación: “Están muy, muy motivados”, dice Olga, a lo que añade: “En los pequeños por gusto”.

Algunos docentes han visto más resultados positivos en los estudiantes pequeños que en los grandes: “[...] estos niños grandes tienen una actitud diferente a los pequeños. Ya los niños

pequeños que tuve el año pasado, niños de 5° [...] se me acercan a mí y me dicen “hello teacher, how are you? Fine thanks’; así, con una confianza, con una tranquilidad [...]. Los niños grandes tienen los bloqueos que le digo[...].”

Pedro dice “no puedo hablar bien eso” y le parece difícil la pronunciación y leer. “no, es que no sé casi pronunciar eso, entonces.... a veces no hago las tareas, es que no las.... me queda muy difícil, entonces....” Spielman y Radnofsky (2001) señalan que sin mirar la causa y manifestaciones, la tensión en el aprendizaje de una lengua puede generar euforia o disforia u otros episodios relacionados que parecen vincularse no solo con la calidad de instrucción, material y ambiente de aprendizaje sino a las expectativas personales y a las creencias “apriori” del aprendizaje de una lengua.

Se reconocen aspectos positivos de los estudiantes frente a esta lengua, por ejemplo Ana comenta: “Al principio tiene un trabajo positivo, eficaz en un 50%, después se va aumentando en un 80%, 90% y siempre queda un 10% que son los niños que dicen que no son buenos para el inglés, que no sirven y son niños que tienen otras dificultades afectivas, de disciplina, de agresividad, que realmente nunca se quieren comprometer con nada”.

Con estas consideraciones se puede decir que hay motivación hacia el inglés pero interfiere la concepción de ver complicado su aprendizaje. Sin embargo los resultados vistos en los estudiantes pequeños como se ha mencionado, posibilita la idea de encontrar resultados más positivos en los alumnos que comienzan el proceso desde pequeños, sin dejar de lado la importancia que representa reforzar el español sobre todo en los primeros años de escolaridad (López et al., 2009). Cabe mencionar bajo este aspecto la conveniencia de acoger un programa de inmersión parcial como ya se había mencionado.

Es importante señalar la importancia de la motivación para que se lleve un proceso continuo desde los más pequeños. La importancia de la motivación es destacada a través de la experiencia de Uruguay en la implementación del programa bilingüe (ANEP, 2002), como un aspecto fundamental para la formación bilingüe del estudiante, como se señala a continuación:

“[...] variables afectivas, como la motivación, la actitud y la autoconfianza, pueden jugar un papel relevante en la adquisición de una lengua; diversos estudios han demostrado que la motivación para aprender una lengua y una actitud positiva hacia la misma, están relacionados con el éxito en la adquisición (Gradner, 1985, citado en ANEP, 2002, p. 29).

El rol de la motivación es destacado a través de la “hipótesis del filtro afectivo” de Krashen (1983, citado en López et al., 2009, p. 416), que señala lo siguiente:

“[...] existe un filtro que determina cuánto aprende una persona. El filtro está compuesto de factores afectivos, tales como actitudes hacia las lenguas, motivación y ansiedad. Aquellos estudiantes cuyas actitudes son positivas tendrían un filtro `bajo`, que les permite desarrollar un proceso eficiente de aprendizaje de la lengua extranjera. Los estudiantes que demuestran altos niveles de ansiedad tienen filtros `altos` y por lo tanto, el input del aprendizaje de la lengua extranjera puede bloquearse. El filtro afectivo influye en el ritmo del aprendizaje de la lengua extranjera y en el nivel de éxito en el proceso bilingüe.

Se busca que la motivación constituya un aspecto fundamental de aprendizaje, que contribuya a disminuir la actitud negativa de “no puedo con el inglés” o “es muy difícil” como lo manifestaron Pedro y Juan. Un aspecto importante que puede contribuir al estrés que le puede producir al estudiante el aprendizaje del inglés, puede ser pensado en función de ver el bilingüismo no únicamente sobre la práctica del inglés (Valencia, 2005), sino en función del español, como sería lo apropiado bajo una visión de bilingüismo (de Mejía y Fonseca, 2006; de Mejía et al., 2008; López et al., 2009). Se puede pensar que una concepción clara sobre el término bilingüismo podría contribuir a que el estudiante no relacione este término o el inglés como una lengua que identifica a otro grupo social dominante o cultura (cultura un país de habla inglesa), o en relación a metas o estándares que identifican a estudiantes de otros sectores como los de los colegios bilingües de la educación privada (de Mejía, 2002; Valencia, 2005), que son vistos como un grupo de élite (de Mejía, 2002). Los estudiantes pueden ver el inglés como una meta que han alcanzado

los estudiantes de estos colegios, que no les puede interesar compartir o que pueden sentir como ajenos, simplemente porque no se identifican con ese grupo social. (Phelan et al., 1991). Se podría pensar que esta percepción puede incidir para que el estudiante vea el inglés como una “barrera”, que tiene sus orígenes culturales y que ha contribuido a establecer una relación o división entre la educación pública y privada (Valencia, 2005). “Algunos estudios han encontrado que estudiantes (y padres) de grupos en desventaja aceptan metas y valores, pero pueden verlas como inalcanzables” (Battittich et al., 1995, p. 628).

Si los estudiantes de los colegios públicos ven el bilingüismo relacionado no solo con inglés sino con español, posiblemente tendrían una mejor actitud hacia éste, porque lo pueden sentir como algo más familiar y cercano a ellos. Es conveniente destacar ante todo la importancia de la lengua materna como fundamental para la identidad de los estudiantes, de tal manera que se sientan identificados con ella como su lengua y su cultura y la institución formando parte de ella, así como los valores que se enseñan allí. Es importante considerar la siguiente apreciación: “[...] otra evidencia ha indicado que, al menos a nivel de secundaria, algunos estudiantes con desventaja económica o de minorías podrían formar grupos (anti-éxito) que comparten valores donde el ambiente educativo no llena sus necesidades de pertenencia y significación (Frodham, 1988; Phelan, Davidson y Cao, 1991; citado en Battistich, 1995, p. 628). A esta observación podría sumársele la necesidad de pensar en no saturar a la institución con un ambiente de aprendizaje que priorice la importancia del inglés sobre el español.

5.2 INSTITUCIÓN

En esta sección se tienen en cuenta las categorías emergentes en relación al manejo que le da la institución al aspecto social del estudiante desde el punto de vista académico y de convivencia. A continuación se relaciona cada uno de estos:

Manejo institucional desde el punto de vista académico

La percepción general es que la institución dentro del marco de los “colegios de excelencia” ha tratado de seguir los lineamientos propuestos bajo el concepto de calidad que busca la integración del desarrollo socio-afectivo y del conocimiento dándole especial importancia a la parte social del estudiante.

Bajo esta visión la institución desarrolla una importante gestión institucional en la apertura de espacios para el trabajo interdisciplinario que atiende a las necesidades de los estudiantes desde el punto de vista académico y de convivencia. Por ejemplo en el plano académico se trabaja en el documento “diagnóstico de necesidades académicas” para cada nivel donde participan directamente los directores de grupo, quienes a través de una caracterización de los estudiantes, proponen alternativas que involucran trabajo en diferentes áreas curriculares. De la misma manera estos diagnósticos contribuyen a enfocar las necesidades de planeación del programa bilingüe en el trabajo con el grupo focal, donde se enfatizan las necesidades de los estudiantes y se toman acciones o estrategias que se incluyen dentro de los planes operativos a largo y corto plazo. Ana, la coordinadora de inglés dice:

[...] cuando uno está trabajando en inglés, necesita que la gente esté atenta, motivada, cierto? y si yo no tengo a todos los niños motivados y ellos están echando globos y pensando por allá en otras cosas, pues va a ser difícil atraer la atención. Claro que el compromiso de los docentes es ese, y desde el grupo focal, y con la capacitación que estamos recibiendo, que también incluye didácticas, pues pretendemos que eso se logre (Apartes de la entrevista a la coordinadora de convivencia, llevada a cabo en Octubre 5 de 2008).

La experiencia de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay como se mencionó en el marco teórico hace referencia a algunos aspectos que son tenidos en cuenta en la institución y que representó un aspecto importante para la puesta en marcha del programa: la necesidad de considerar las diferentes necesidades de la población escolar de

acuerdo a diagnósticos y evaluaciones, así como de formar un grupo de trabajo que incluyera a todas las áreas para la formulación de objetivos, articulación del currículo con los programas ya existentes y capacitación docente entre otros, llevados a cabo por esta institución.

Desde el punto de vista de procedimientos formales respecto a las acciones disciplinarias que toma el colegio, pareciera que no cumplen con los propósitos esperados: aparentemente los estudiantes ya no reaccionan positivamente asumiendo responsabilidad y compromiso frente a sus acciones sino que se preocupen casi exclusivamente por las represalias de sus padres. Sofia dice “[...] A ellos lo único que les preocupa es que les llamen a los papás y les peguen. Digo que si les llamáramos a los papás y no les pegaran, no se les daría nada.”. Juan tiene en su hoja record varias llamadas de atención por indisciplina y bajo rendimiento académico: generalmente por agresión con los compañeros, incumplimiento con las tareas o por no trabajar en clase. Lo que llama la atención para buscar mecanismos que sean más efectivos en beneficio de un mejor ambiente de aprendizaje.

Con respecto al inglés los docentes se esfuerzan por motivar al estudiante para que no vea el aprendizaje de esta lengua como algo “difícil” y utilizan mucho trabajo lúdico en beneficio de su motivación: “uno los motiva: “tú si sabes”, “pero tú sí puedes”, “pero mira que tú haz hecho”, “increíble lo que haz hecho”, “mira lo que haz logrado”, comenta Ana. Ella se refiere a que “en los niños grandes es más difícil porque no han tenido ese afianzamiento de educación bilingüe durante buen número de horas semanales, ellos tienen dificultades y por eso a uno le toca implementar mucha lúdica, implementar mucho trabajo a un nivel mucho más bajo”

Manejo institucional desde el punto de vista de convivencia

Desde el punto de vista de convivencia, la institución trabaja desde el Comité de clima institucional en diferentes aspectos que tienen que ver con el bienestar del estudiante como la construcción del manual de convivencia por acuerdos donde se busca darle voz al incluir su participación directa. Sofia dice:

[...] nosotros diseñamos un trabajo de un mes en semanas; entonces, en la primera semana vamos a trabajar en los graffiti y van a haber cuatro murales dispuestos para que los estudiantes se expresen como quieran pero con las relaciones que hay “entre”: estudiante-estudiante, estudiante-docente, padres de familia-estudiantes, directivos/administrativos/personal de servicios generales-estudiantes.

Los resultados de este ejercicio mostraron la necesidad de expresión de los estudiantes. Sofía se refirió a que no fue suficiente el espacio dispuesto para que se expresaran pues “cuando se les acabaron las carteleras para escribir siguieron escribiendo en las paredes y muchos de los chiquitos no alcanzaron a expresar sus opiniones porque las carteleras se llenaron en un segundo”. Sofía señaló que más que obtener su percepción sobre sus relaciones interpersonales, el ejercicio mostró la necesidad de que los estudiantes fueran escuchados, lo que muestra la necesidad de que la institución siga abriendo espacios para que el estudiante encuentre en ella un sentido de pertenencia y aceptación.

Desde el punto de vista de convivencia también hay un procedimiento formal que se trabaja individualmente cuando hay problemas de convivencia. La coordinadora de convivencia señala que se reconocen los esfuerzos cuando un estudiante de comportamiento “poco aceptable” busca cambiar: se le hace un reconocimiento por esfuerzo y superación al final del año. Y los que persisten mal se mandan a un curso de convivencia. Con los estudiantes buenos también hay reconocimientos como salidas que son gratis, y se utilizan también reconocimientos con diplomas al final del año. Este tipo de actitudes o acciones que son “recompensadas” necesitan de una reflexión si se tiene en cuenta que la escuela transmite valores de la sociedad y que estas conductas pueden ser contraproducentes cuando se constituyen en referentes que identifican ciertos valores o logros de otro grupo social y que “premiadas” por la sociedad son representadas o recompensadas por el profesor y la escuela.

La institución ofrece alternativas para mejorar los problemas de los estudiantes como involucrar más a los padres en talleres de formación, “abrir espacios lúdicos donde el juego

transversaliza cruces de aprendizaje, trabajar en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y a través de la caracterización que nosotros le damos a nuestro colegio desde el desarrollo humano”, dice Orlando. Además los docentes planean estrategias de trabajo teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes: por ejemplo la apertura de talleres de orientación, asistencia médica, fono-audiológica, psicológica u otra según sean problemas de aprendizaje o de otra índole.

Parece que la institución le ha dado prioridad al aspecto social sobre lo académico: “[...] Nosotros estamos preocupados por otras cosas: que no les peguen, que no les maltraten, darles de comer, que sean felices [...], que para nosotros esto es más importante: que es una propuesta de desarrollo humano. Pero ahí pegadito vamos vinculando la formación de hábitos incluyendo aseo [...]” dice un(a) directivo(a).

Battistich et al. (1995) dicen que el soporte, compromiso y claridad de las metas que provee una escuela con sentido de comunidad donde el estudiante se sienta identificado tiene que ver con que la escuela como una comunidad transmita una serie de valores por sí misma. La motivación, la actitud y la autoconfianza pueden jugar un papel relevante en la adquisición de una lengua, según la experiencia de Uruguay con la implementación del programa de adquisición de una segunda lengua. Griffith (2002) dice que los programas académicos en combinación con la confianza, promesa y garantía del profesor traen ventajas para el desempeño académico de los estudiantes.

Se relaciona la inmersión parcial como una respuesta de la institución al contexto sociocultural de los estudiantes en el sentido de que este tipo de inmersión contribuye a que haya un ambiente apropiado para reforzar la lengua materna al tiempo que se va incorporando la lengua extranjera (de Mejía y Fonseca, 2006; de Mejía et al., 2008; López et al., 2009), reforzando los aspectos de identidad que se relacionan con el conocimiento de su lengua y de su cultura. De igual manera se considera que el aprendizaje de la lengua extranjera no sea un aspecto que afecte el desarrollo psicológico o social del estudiante, y se piensa en la motivación como un elemento que requiere especial atención dentro del

proceso de planeación para el bilingüismo (de Mejía y Fonseca, 2006; de Mejía et al., 2008; López et al., 2009).

5.3 ROLES DE LOS DIFERENTES AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACIÓN BILINGÜE

A continuación, se relacionan los roles encontrados de los diferentes agentes que intervienen en la formación bilingüe, de acuerdo a los hallazgos encontrados:

Estado

Establece políticas de educación.

Transmite e inculca valores y normas importantes para la sociedad.

Genera oportunidades de desarrollo personal y social del individuo dentro de la comunidad.

Proporciona los recursos materiales y humanos -calidad y cantidad-.

Responsable de generar recursos para la educación y hacerle un manejo adecuado.

Comunidad

Soporte social y educativo a través del establecimiento de redes de apoyo y solidaridad económica y social que brindan seguridad y bienestar a la comunidad en general: Juntas de Acción comunal, empresas del sector, bibliotecas, café Internet, supermercados, tiendas, espacios de entretenimiento y recreación.

Ofrece oportunidades laborales (madres comunitarias, empleadas institutos educativos, empresas)

Proyección del sector –apoyo laboral y social- redes de bienestar social- seguridad- salud- Alfabetización – oportunidades de interacción con la comunidad-desarrollo personal- experiencias cotidianas como experiencias de aprendizaje-

Familia

Padres

Apoyo económico – recursos- acceso a fuentes de información- Internet-bibliotecas- contacto cultural.

Desarrollo físico y emocional- modelo de vida – construcción proyecto de vida – valoración del estudiante- apoyo afectivo.

Continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje por fuera del colegio –

Alfabetización- seguimiento- acompañamiento tareas- hábitos del estudiante- disciplina de estudio- cuidado y alimentación

Asigna roles al estudiante – cuidado de los hermanos – sostenimiento del hogar-

Responsabilidad nutrición de los estudiantes – calidad y cantidad de alimentos – repercusiones -> memoria- atención- desarrollo emocional- autoestima.

Hermanos:

Acompañamiento de tareas diarias- oportunidades de interacción lingüística y conceptual- vivencias diarias- oportunidades de uso de la lengua – apoyo recursos – continuidad procesos de enseñanza-aprendizaje.

Influencia también como pares- bienestar- vicios- inestabilidad emocional-

Modelo de vida: refuerzo de la identidad.

Hábitos – disciplina- apoyo económico – proyección futura.

Colegio

Establece unas normas reguladas por la sociedad (Estado).

Dispone de los recursos físicos y humanos –mediador del Estado-

Transmite valores y normas de la sociedad.

Crea ambientes de enseñanza y aprendizaje.

Ofrece oportunidades de desarrollo cognitivo, social y personal.

Establece políticas de organización, administración, planeación y gestión del recurso físico y humano.

Propicia la participación y responsabilidad de la comunidad y la familia en los procesos educativos y de formación emocional.

Apoyo para los padres y la comunidad- redes de seguridad-alfabetización- bienestar social- apoyo económico -> alimentación estudiante – exige recursos a los estudiantes –

Formación de hábitos disciplinarios y académicos-

Proporciona el acceso a recursos – suple carencias de los estudiantes-

Coordina y abre espacios para trabajo interdisciplinario

Establece políticas para el uso de la lengua dentro de la institución.

Responsabilidad -> planeación curricular -desarrollo conceptual y lingüístico-.

Encargada de promover intercambios culturales –otros colegios-comunidad-empresas- museos- parques

Propone ambientes de bienestar para el estudiante por fuera y dentro de la institución – salidas pedagógicas-

Profesor

Proporciona herramientas físicas y emocionales al estudiante.

Mediador –institución – estudiante –familia –comunidad.

Conoce la realidad del estudiante –apoyo afectivo- económico-

Responsabilidad frente al uso de recursos de la institución – maximización- minimización- efectividad – manejo- cuidado- viabilidad-

Contacto directo con el estudiante- relaciones interpersonales simétricas-asimétricas-

Potencia el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas del estudiante.

Suple carencias afectivas del estudiante – seguimiento- cuidado – confidente-mediador-

Proporciona oportunidades de desarrollo personal- académico - social – moral > participación –apoyo.

Media entre los recursos y la capacidad de los estudiantes.

Promueve el manejo de recursos y desarrollo de habilidades fuera de la institución.

Pares

Influencia social. –Apoyo- Rechazo-

Fuente de reconocimiento social. Solidaridad. Influencia negativa o positiva.

Forma parte de las vivencias de los estudiantes (experiencias significativas aprendizaje)

Agentes que contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas, sociales

Relaciones interpersonales – Modelos de vida-proyección futura-

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados a través de la investigación permiten contestar las preguntas de investigación formuladas para guiar este estudio. Se comienza por contestar las preguntas secundarias para llegar a la pregunta principal de investigación. Es importante aclarar que bajo el carácter eminentemente cualitativo de la investigación que permitió utilizar el enfoque investigativo bajo el estudio de caso, no se pretende generalizar, sino tomar estos hallazgos como una forma de analizar el problema de investigación de tal forma que sirvan como punto de referencia para contestar la pregunta principal de investigación. Esta aclaración es importante al considerar que las preguntas secundarias fueron formuladas de manera general.

Preguntas secundarias:

1. ¿Cómo se caracteriza el contexto sociocultural de los estudiantes de la institución?
2. ¿Cómo aborda la institución el contexto sociocultural del estudiante?

1. Caracterización del contexto sociocultural de los estudiantes de la institución

A continuación se relacionan los hallazgos encontrados respecto a la caracterización del contexto sociocultural del estudiante:

1. Pocas oportunidades de interacción oral o escrita
2. Generalmente permanecen solos en sus casas o en la calle
3. Reciben poca atención
4. Asumen en ocasiones diferentes roles sin estar preparados para ello: rol de adulto o de padre de familia relacionado con el cuidado de sus hermanos o con sustento económico
5. Cuentan con pocos recursos de alfabetización
6. El acceso a recursos de alfabetización por fuera de la escuela está supeditado a sus recursos económicos o apoyo afectivo de los padres
7. Padres con poco nivel de estudios que poco se preocupan por ellos

8. Padres que trabajan en labores pesadas y que requieren largas jornadas de tiempo, generalmente poco remuneradas
9. Condiciones de vida difíciles, poco apoyo económico y afectivo que dificulta su proyección futura
10. Poco seguimiento de sus padres
11. Pocos hábitos de estudio, disciplina, motivación, compromiso y responsabilidad frente a sus deberes escolares.
12. Ausencia de modelos de vida
13. Baja autoestima
14. Bajo desempeño académico
15. Reciben agresión física y verbal de sus padres o personas encargadas de su cuidado
16. A veces se sienten “amenazados” por los profesores
17. Se presenta la deserción
18. Algunos presentan comportamientos delictivos
19. La agresividad y la violencia es asumida como una forma de interacción personal
20. Se percibe que tienen bajo nivel de español
21. Concepción del inglés como algo “difícil”.

Discusión

Los estudiantes seleccionados tienen pocas oportunidades de alfabetización por fuera de la institución. En sus casas son pocas las oportunidades de interacción oral y escrita si se piensa que son estudiantes que generalmente permanecen solos en sus casas o en la calle y si están al cuidado de una persona, que en algunas ocasiones puede ser su mamá, el estudiante recibe poca atención, lo cual disminuye las posibilidades de uso de la lengua y de adquirir información que le permita ampliar su conocimiento del mundo. A esto se suma el hecho de que en algunas ocasiones tiene que asumir un rol de adulto siendo encargado del cuidado de sus hermanos o de hacer oficios varios. Los estudiantes cuentan con pocos recursos que contribuyan a un mejor desarrollo afectivo o escolar que pueden ser insuficientes en cantidad y calidad y poco significativos si se tiene en cuenta que la poca alfabetización y atención les ofrece pocas oportunidades de interactuar con ellos desde su

propia experiencia o sobre la de los demás. A esto se agrega el hecho de que su uso es restringido a la condición económica pero también a la concepción que los padres tienen respecto de sus hijos como desconfianza o inhabilidad, afectando su autoestima. Generalmente los padres que poco se preocupan por sus hijos tienen un nivel mínimo de estudios, que los obliga a trabajar generalmente en labores que requieren de mucho esfuerzo físico y largas jornadas laborales poco remuneradas, que incide en que el estudiante tenga unas condiciones difíciles de vida y poco apoyo económico y afectivo que contribuya a su proyección futura.

Por otro lado el poco seguimiento de sus padres repercute en su falta de motivación para estudiar, responsabilidad y compromiso con sus deberes escolares, ausencia de modelos de vida y en que estos padres evalúen el desempeño de sus hijos en la escuela a través de los resultados obtenidos que se presentan continuamente en llamadas de atención o citaciones al colegio por problemas disciplinarios o académicos, generando situaciones de estrés especialmente para el estudiante porque comúnmente los padres toman acciones correctivas que se manifiestan en maltrato físico y verbal. Estas y otras situaciones que viven en el colegio como cuando los profesores se convierten en “amenazas” al sentirse por ellos juzgados, pueden intervenir para que el estudiante no se sienta identificado con el colegio ni con su casa y busque satisfacer sus necesidades de pertenencia o significación por fuera de ellos mostrando poco interés o compromiso frente a sus obligaciones personales y académicas, desertando y prefiriendo asumir responsabilidades fuera del hogar como por ejemplo convertirse en padres de familia, asumiendo roles hacia los cuales no están preparados. Otros optan por acercarse a los vicios o a conductas delictivas viendo en sus pares, que pueden estar bajo condiciones similares, un soporte para “alejarse” de los problemas o conflictos, atendiendo a sus problemas afectivos, sin preocuparse por construir su proyecto de vida.

Por otra parte las pocas oportunidades de interacción por la “soledad” en que viven, agolpados por esas condiciones difíciles de vida, afecta la manera de verse a sí mismos: Son estudiantes que no han tenido la oportunidad de expresarse y de recibir atención sino casi a través de la agresión, por lo tanto no tienen una concepción acerca del español como

“su” forma de comunicación, sintiéndola como “su” lengua e identificándola con “su” cultura. Concebir la realidad sin manifestarlo a través de ella puede presentar dificultades de comunicación con el mundo exterior bajo concepciones de “no puedo” o “eso es muy difícil” frente a otra lengua u otra cultura, no tanto porque no puedan sino porque creen que no pueden, como lo mostraron Pedro y Juan. Tal vez porque su situación de vida un poco difícil los hace pensar que todo es difícil o porque tal vez no han tenido a quien mostrarle lo que van aprendiendo, tal vez porque les ha faltado atención, tal vez porque llegaron al mundo sin ser bienvenidos por sus padres y siempre han sentido que son un “problema” para ellos.

2. Cómo aborda la institución el contexto sociocultural del estudiante

Desde el punto de vista académico:

1. Apertura de espacios para el trabajo interdisciplinario donde se detectan necesidades de los estudiantes en diferentes áreas de desarrollo: comunicativo, de relación lógico-matemática, relación del ser vivo con el medio, relación espacio-temporalidad. En cada una de ellas se trabaja sobre aspectos para mejorar, se proponen metas, se sugieren acciones, se planean recursos y se establecen indicadores para hacer un seguimiento a los estudiantes. Este trabajo se lleva a cabo principalmente a través de diagnósticos académicos de los estudiantes para cada curso.
2. El trabajo interdisciplinario también se lleva a cabo a través del trabajo con el grupo focal donde se relacionan temáticas y se toman decisiones en función de la puesta en marcha del bilingüismo.
3. Se lleva a cabo un procedimiento formal para atender a los problemas académicos de los estudiantes a través de diferentes etapas: Cuando se hace un llamado al estudiante, éste hace un compromiso en el que si incumple se cita al acudiente y si éste no se presenta, entonces se remite a la coordinación del colegio. Si el acudiente se presenta, entonces el estudiante firma un compromiso y si firmando el compromiso incumple, entonces se firma desde la coordinación. La Comisión de Evaluación donde se analizan los diferentes casos le hace un seguimiento sobre las

asignaturas perdidas, indagando las problemáticas y la solución para determinar los compromisos del estudiante. En el caso de perder tres o más asignaturas se llama al acudiente para que el estudiante firme un compromiso con el coordinador académico y se continúa con el seguimiento. Se sigue un procedimiento similar en el caso de que el estudiante presente problemas de convivencia.

4. Se canalizan esfuerzos de gestión institucional para la capacitación de maestros especialmente para mejorar su nivel de inglés pero también relacionadas con metodologías apropiadas para el desarrollo del programa teniendo en cuenta especialmente el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
5. Se trabaja sobre la necesidad de que los padres colaboren en la atención de los estudiantes pero se ha notado poca participación y motivación de éstos para asistir a talleres o eventos que busquen promover su participación.
6. Se programan salidas culturales a los estudiantes para estimular su motivación, participación e interés por temáticas actuales o que promuevan un intercambio cultural a través de visitas a museos, parques de entretenimiento aunque algunas sean utilizadas en ocasiones para “premiar a los estudiantes”.
7. El docente centra la atención en mejorar los niveles de atención y motivación de los estudiantes a través de la utilización de materiales didácticos y lúdicos principalmente.
8. El profesor dedica mucho tiempo en la planeación de los materiales para las clases como guías o material lúdico para centrar la atención del estudiante y facilitar la comprensión de los conceptos bajo los objetivos curriculares propuestos.
9. Algunas veces le suministra todo el material considerando las limitaciones económicas de los estudiantes.
10. El docente dedica mucho tiempo de instrucción tratando de que el estudiante se concentre en clase, trabaje en las diferentes actividades, utilice los materiales adecuadamente y se motive para realizar las tareas asignadas.
11. Hace diagnósticos de nivel académico de los estudiantes para analizar las debilidades en los diferentes campos del pensamiento:

12. Se hacen reconocimientos con diplomas sobretodo a los de buen comportamiento y se han estimulado a los que presentan fallas disciplinarias o académicas, algunas veces con salidas recreativas

Desde el punto de vista de convivencia:

1. Bajo el concepto de calidad propuesto para estos colegios de excelencia, que busca integrar el desarrollo socio-afectivo e intelectual del estudiante, la institución trabaja sobre una visión humanística especialmente para los niveles de Básica y Media, enfocada en cuatro campos del desarrollo humano: pensamiento histórico, pensamiento científico y tecnológico, pensamiento matemático y de comunicación y expresión. Así mismo, para los primeros grados escolares entra su atención en los aspectos de desarrollo humano, que tienen que ver con la creatividad, el desarrollo lógico, simbólico, emocional, social, práctico y desarrollo de la autonomía.
2. Se tratan de seguir los lineamientos propuesto bajo el marco de los colegios de excelencia donde se enfatiza la atención en el aspecto social del estudiante.
13. Los docentes planean estrategias de acuerdo a las dificultades de los estudiantes. (llamada de atención por parte de alguno de los coordinadores, charla con la orientadora, citación a los padres, firma de un compromiso de mejora de comportamiento, seguimiento del caso o traslado a una instancia educativa disciplinaria o académica mayor, a nivel de Comité, o a una instancia especializada en el problema del niño como fonoaudiología, psicología, etc.
14. Se hacen ‘Promociones de Evaluación’, se analizan y se definen estrategias.
3. A nivel de Consejo Académico se busca dar solución a los problemas buscando estrategias específicas y se toman decisiones, delegando según el caso a diferentes estancias:
 - Orientadora para promover talleres de orientación
 - Empresas que contribuyen al bienestar como Pavco quien promueve talleres de tareas, terapias del lenguaje, actividades lúdicas o deportivas en contra jornada.
 - Atención médica para exámenes generales, detección de problemas de nutrición, auditivos o visuales.

- Comités: Comité de clima social, Comité de clima institucional, talleres para toda la institución en general o talleres específicos o convivencias donde se hace énfasis en los puntos que requieren mayor atención.

5 Desde el Comité de Clima Institucional se trabaja en el Manual de Convivencia por acuerdos donde se ha buscado la participación de los estudiantes.

Discusión

Los hallazgos muestran que la institución concentra sus esfuerzos en la parte social del estudiante concentrando más que todo sus recursos humanos para suplir las carencias relacionadas con el contexto de los estudiantes: Alimentación, esfuerzos por concentrar su atención, mayor tiempo del docente a la planeación, actividades que buscan darle voz al estudiante, énfasis en la parte lúdica y materiales didácticos especialmente, acciones disciplinarias más encaminados a ser correctivas que preventivas. Se hace una importante labor respecto al aspecto de planeación curricular, donde se consideran las necesidades de los estudiantes para que los profesores centren la atención y así mismo se abren espacios formales enfatizando en el aspecto social del estudiante y aparentemente la labor en materia de planeación académica es notoria a partir de planes y diagnósticos académicos que no pueden ser suficientes porque la problemática social los “absorbe” y difícilmente se ve reflejado en las habilidades de los estudiantes tanto en lo académico como lingüístico. Se percibe una “naturalización” de la violencia en el colegio dadas las situaciones de agresividad que se presentan a diario, donde se acogen diferentes alternativas en función de aliviar el problema: citación a los padres, suspensión al estudiante, amenaza si incumple, agresividad por parte de algunos docentes, etc., pero también positivas como la inclusión del estudiante en una actividad por fuera del colegio o su participación en diferentes eventos que lo hagan sentir parte de la institución. Estas conductas parece que no tuvieron solución pero podría pensarse en la disciplina como un elemento que posibilita mejores relaciones entre los estudiantes y de respeto y colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tiempo que dedican los profesores al estudiante no es valorado por ellos

generalmente y necesita ser reevaluado en función de que los estudiantes adquieran una mejor disposición y compromiso con el colegio.

Respuesta a la pregunta principal de investigación

¿De qué manera la institución puede orientar las políticas para la transición al bilingüismo, teniendo en cuenta el contexto sociocultural del estudiante?

Las políticas para la transición al bilingüismo, sugieren la participación de todas las instancias educativas, las cuales actúan como agentes que intervienen directamente en el aprendizaje (de Mejía y Fonseca, 2006; de Mejía et al., 2008; López, et al., 2009). En el caso de la institución, esta participación estaría un poco limitada por la poca participación de los padres, necesidad que en su momento debe ser suplida por la institución, así como la falta de recursos y de motivación de algunos estudiantes. La institución necesita reorientar los procesos pedagógicos hacia estos aspectos en beneficio del programa.

Se enfatiza la necesidad de centrar la atención en la labor del docente quien dedica la mayor parte de su tiempo en la planeación de actividades para que las clases sean lo más didácticas y lúdicas posibles, encontrando en esta opción una manera de manejar los problemas disciplinarios, de atención y de concentración que muestran algunos estudiantes, pero que a veces quedan subutilizados.

Se pueden encontrar varias razones para que esto suceda: primero, el estudiante no se ve obligado a cumplir con sus deberes, porque no hay un ambiente académico que le “exija” el desarrollo de habilidades y potencie sus capacidades; segundo, está acostumbrado a ser asistido y valorado en función de su problemática social, lo que no le exige mucho esfuerzo académico; cuarto, no tiene modelos en su casa que propicien la autonomía y la responsabilidad frente a sus labores escolares y quinto (aunque podrían ser más), tiene la concepción de que “no puede” o “no entiende” porque lo ve muy difícil, (como en el caso de inglés en algunos estudiantes) que parecería que obedece a un aspecto cultural. Habría que pensar en otras alternativas sin desconocer la importancia de la lúdica o la didáctica

dentro de las metodologías de enseñanza, pero habría que considerar hasta qué punto o en qué medida puede ser proporcionada. La misma perspectiva podría ser pensada en función del español en clases de inglés (cambio de código) para facilitar la comprensión de los contenidos en lengua extranjera.

La motivación es un aspecto fundamental en el estudiante, la cual ha sido reconocida dentro de las razones del éxito del programa bilingüe, en contextos similares al de la institución (ANEP, 2002), enfatizando la labor del docente (Banfi y Rettaroli, 2008), pero ésta tiene que ser vista en función de mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional (Banfi y Rettaroli, 2008) por un lado y de contribución al estudiante.

Una alternativa es canalizando esfuerzos para que haya más disciplina en el colegio y se establezcan límites que favorezcan un ambiente de respeto y convivencia. (Battistich et al., 1995). La disciplina es un aspecto que puede garantizar mejores resultados desde el punto de vista académico (mayor concentración, cumplimiento, atención), social (mejores relaciones interpersonales, respeto hacia los demás, límites, normas claras, etc.) lingüístico (ej., mayores oportunidades de expresión y escucha). Por otra parte contribuye a que la labor del docente sea más agradable y más aliviada, canalizando sus esfuerzos en otros aspectos que requieren atención como el trabajo con otras áreas para generar mayor contacto intercultural, conocimiento y oportunidades de desarrollo y habilidades de los estudiantes (ANEP, 2002; Banfi y Rettaroli, 2006).

Otro aspecto importante desde el punto de vista de la motivación, tiene que ver con propiciar mejores relaciones interpersonales entre estudiante-docente, estudiante-estudiante, directivo-estudiante (Phelan et al., 1991), para que el estudiante tenga más participación y confianza para comunicarse con los demás, con el medio ambiente y con el mundo que lo rodea, expresando sus sentimientos, sus experiencias, sus opiniones, asumiendo posiciones frente a las cosas que le suceden y encontrando diferentes perspectivas de ver el problema. Se establece una relación de comunicación, donde media principalmente la lengua, facilitando su desarrollo, como una necesidad prioritaria dentro de la institución. Esa relación comunicativa (también mediada en función de normas claras

de respeto por el otro), puede ser significativa en la medida en que sea auténtica o contextualizada a la realidad del estudiante y en la medida en que sea valorada por los demás. Desde este punto de vista la institución o el docente y los mismos estudiantes responden a sus necesidades, motivando su participación y convirtiendo su experiencia como un aporte o contribución al conocimiento y a los intereses de la institución o de la comunidad en general. De esta manera se contribuye a crear en el estudiante un sentido de identidad con la institución y los que forman parte de ella (Griffith, 2002; Phelan et al., 1991), supliendo de alguna manera sus carencias de afecto y pertenencia. Esta participación es importante teniendo en cuenta la necesidad de expresión que han mostrado algunos estudiantes (a través de talleres de participación en el colegio), que pueden tener solamente esta oportunidad en la institución. Estas dinámicas contribuyen a empoderar al estudiante a través de ejercitar diferentes habilidades y capacidades que no tiene la oportunidad de desarrollar por fuera de la institución y que se constituyen en herramientas importantes para su progreso dentro de su formación bilingüe. Estas experiencias, de igual forma pueden considerarse desde el punto de vista de la lectura y de la escritura, como prácticas sociales (López y Sosa, 2004), donde el estudiante puede involucrar sus experiencias cotidianas o relacionarlas como experiencias de aprendizaje (de Mejía y Fonseca, 2006; de Mejía et al., 2008; López et al., 2009).

Como parte del sentido de identidad que es importante reforzar en el estudiante, posiblemente afectada por el poco contacto de la lengua, es importante que su relación como parte de su cultura, no se vea afectada por un bilingüismo que no teniendo en cuenta sus necesidades, de prioridad a la lengua extranjera o a la cultura que la identifica (de Mejía et al., 2008; López et al., 2009). De esta manera se pueden crear conflictos en el estudiante, al percibir la lengua extranjera como una imposición de una lengua o una cultura con las cuales no se sienta identificado (Phelan et al., 1991), que podría tener consecuencias negativas en función del programa. Cuando estas relaciones no son adecuadas se pueden generar más situaciones de estrés e inconformidad que pueden desmotivar al alumno, alejarlo de la institución o del compromiso que requiere su desempeño en el colegio (Phelan et al., 1991) o los requerimientos del programa.

Una alternativa para mejorar las relaciones de los estudiantes y potenciar sus destrezas cognitivas y lingüísticas, así como para darle voz y disminuir el esfuerzo de los docentes es la utilización de estrategias desde una perspectiva sociocultural (Brooks y Donato, 1994; Donato y MacCormick, 1994; Darhower, 2004; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997). La experiencia de Uruguay en la implementación del bilingüismo en colegios públicos (Escuelas de Tiempo Completo) desde el año 2001, menciona la importancia del “interaccionismo social” en su enfoque metodológico (ANEP, 2002, p. 24).

Con base en esta visión se hace referencia a estrategias que tienen que ver con la ‘zona de desarrollo proximal’ de Vigotzky (Brooks y Donato, 1994; Donato y MacCormick, 1994; Darhower, 2004; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997): trabajar con otras personas, sean estos adultos o pares más competentes. Bajo esta perspectiva se requiere que los docentes tengan un conocimiento de los estudiantes que facilite la dinámica de interacción, lo cual ayuda a detectar sus necesidades. Éstos tienen la oportunidad de participar en la escogencia de los temas que le interesen, interaccionar con otros donde pueden ser aprendices pero también dadores de conocimiento, crear sus propias estrategias, adquirir mayor autonomía en su labor, además de que las relaciones personales se pueden ver en función de un conocimiento compartido. Si se tiene en cuenta que los estudiantes presentan baja atención, problemas de aprendizaje, bajo nivel de lengua materna, pocas habilidades para relacionarse con los otros, el uso de estrategias que surgen a través de la interacción en el aula de clase, son una opción que puede favorecer a estos estudiantes.

El uso de estrategias desde una visión sociocultural (Donato y MacCormick, 1994) puede ayudar a aliviar la labor del docente y de la institución que abre espacios para el trabajo interdisciplinario, centrando la atención en el estudiante principalmente y no solamente en la labor de instrucción planeada por el docente. La oportunidad de expresarse por sí mismo y de tomar el rol de guiador permite dejar de lado su concepción de que el profesor es el que asume las cosas que al estudiante le pasan y que está en la responsabilidad de solucionárselas como puede ser la concepción que algunos estudiantes adquieren, cuando “todo” se lo hacen o se lo facilitan, como puede suceder en la institución. Al tener la oportunidad de tener voz, interactuando con los demás, como se propone con este enfoque,

los estudiantes se sienten más seguros de lo que necesitan, más concientes de sus capacidades y pueden llegar a valorar con mayor propiedad los recursos que les proporciona la institución, el docente y los suyos propios.

La falta de recursos puede ser suplida en parte a través de herramientas culturales al alcance de los estudiantes que no necesariamente son materiales o que constituyen parte del estudiante como la lengua y que los estudiantes no han tenido oportunidad de ejercitar. La limitación de acompañamiento de los padres puede verse disminuida por mejores logros en el colegio a través de un trabajo más eficiente y una mejor manera de apreciarse para maximizar los espacios y recursos con que cuenta la institución. Si la clase es desmotivante para el estudiante puede tener la oportunidad de “construirla”, haciéndola un espacio donde se tienen en cuenta sus experiencias, sus intereses, sus expectativas, es decir un espacio donde tiene reconocimiento (Battistich et al., 1995) y puede compartir el bienestar que le produce, demostrando sus capacidades y compartiéndolas con el otro a quien puede guiar; un espacio donde tiene la oportunidad de ser respetado y respetar a los demás, donde todos están en iguales condiciones, bajo normas de disciplina que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta perspectiva sociocultural de aprendizaje (Brooks y Donato, 1994; Donato y MacCormick, 1994; Darhower, 2004; Lantolf, 2000; Nyikos y Hashimoto, 1997), el aula de clase se convierte en un escenario social en el que la participación tiene que ver con lo académico pero también con lo social a través del florecimiento de habilidades que respetan la individualidad como valores, principios, ética, etc., que se manifiestan bajo la interacción mutua de respeto y colaboración con otros; de esta manera se propone no centrar los esfuerzos principalmente en el aspecto social como ha sido prioritario por la institución. Esta perspectiva constructivista se relaciona como una posibilidad que permite controlar de cierta manera tanto el aspecto académico como social en estudiantes de riesgo como los de la institución, trayendo beneficios en función del programa.

La inmersión parcial como una modalidad que ha tenido éxito en la implementación de programas de formación bilingüe en contextos de educación pública como el de la institución ha sido destacada (ANEP; 2002; Banfi y Rettaroli, 2008), por beneficiar la

consolidación de la lengua materna en los estudiantes, a la par que permite el conocimiento de la lengua extranjera (López et al., 2009). Este proceso requiere de tiempo con el compromiso de orientar todos los esfuerzos en beneficio de los estudiantes, lo cual involucra no solo al docente sino a todos los recursos de la institución, de tal manera que se posibilite el desarrollo académico, social afectivo del estudiante, que como se ha mostrado tienen un rol fundamental en la formación bilingüe del estudiante.

6.1 IMPLICACIONES

Teniendo en cuenta que los mayores esfuerzos para el desarrollo del programa bilingüe se concentran en la institución se hace énfasis en los siguientes aspectos:

1. Maximización de recursos con que cuenta la institución.
2. Apertura de espacios formales diarios para lectura y escritura principalmente en español en los primeros cursos.
3. Mayor acceso a áreas que posibiliten mayor contacto con la lengua como la biblioteca, salas de computadores, laboratorios, teatro, laboratorios, zonas deportivas, etc.
4. Promoción de actividades que faciliten la interacción de los estudiantes.
5. Involucrar las experiencias de los estudiantes.
6. Promover herramientas de análisis de los textos y estrategias que permitan aprovechar al máximo estos recursos
7. Contacto con textos orales o escritos que promuevan el análisis crítico, la discusión, el empoderamiento de los estudiantes para desenvolverse en diferentes escenarios, expresar sus opiniones y respetar la diferencia.
8. Promover espacios interculturales, sociales, deportivos o de diversa índole donde el estudiante tenga mayores posibilidades de comunicación con los demás, con diferentes temáticas y con otras culturas.
9. Promover la autoevaluación como una herramienta que contribuye a crear responsabilidad en el estudiante frente a sus procesos de aprendizaje
10. Abrir espacios para el diálogo con los estudiantes y para el trabajo interdisciplinario

11. Empoderarse frente a las políticas educativas para que haya coherencia entre los procesos de enseñanza/aprendizaje
12. Velar por el diseño y utilización de materiales auténticos.
13. Ser conscientes de que los resultados de la implementación del programa bilingüe no pueden esperarse a corto plazo.
14. Buscar herramientas que proporcionen mayores oportunidades de interacción de los estudiantes bajo una perspectiva sociocultural de aprendizaje.
15. Reflexionar sobre los recursos que ofrecen mayores beneficios como mediadores para potenciar las habilidades de los estudiantes.
16. Distribuir los espacios institucionales físicos de tal manera que tengan bastante rotación para beneficiar a la mayoría de estudiantes.

6.2 RECOMENDACIONES

A continuación se relacionan una serie de recomendaciones para la institución, a las entidades encargadas de la educación y a otros investigadores.

A la institución:

Trabajar sobre un tipo de bilingüismo que sea coherente con las necesidades de los estudiantes.

Empoderar al alumno para que tome iniciativas frente al programa bilingüe, de tal forma que sus manifestaciones constituyan elementos sobre los cuales se puede guiar el proceso.

Tener conciencia sobre las necesidades de los estudiantes, respetando su propio ritmo de aprendizaje, de tal manera que el bilingüismo no sea un problema más para ellos.

Tener cuidado de que el conocimiento de la lengua extranjera o de la cultura que la identifique, no vaya en contra de las necesidades de identidad de los estudiantes. Esta

puede ser mostrada como una manera a través de la cual puede potenciar sus habilidades y capacidades, en beneficio de la apropiación de su lengua y de su cultura.

Reflexionar sobre el rol fundamental de los padres en la formación bilingüe del estudiante y motivar su participación sin interrumpir sus labores, que por no ser tan estables, representan estrés para ellos y puede tener consecuencias en las relaciones interpersonales con el estudiante que afecten su motivación hacia el programa bilingüe.

Concienciar a los docentes de que son tanto profesores de lengua como de contenidos y deben trabajar bajo coordinación para atender a las necesidades de los estudiantes.

Reflexionar sobre los procesos disciplinarios que tienen que ver con las citaciones de los padres, que más que servir para redireccionar a los estudiantes sobre sus problemas académicos o de comportamiento (donde el padre algunas veces no está al tanto del esfuerzo del estudiante), son “utilizados” para castigar o maltratar a sus hijos porque son vistos en función de resultados y no de procesos que pueden ser mejorados.

Un aspecto importante dentro del perfil del docente es considerar su disposición para acercarse al estudiante, ya que al conocer la realidad del estudiante, facilita direccionar los procesos educativos en función de sus necesidades reales.

Considerar que no se pueden esperar resultados positivos a corto plazo, teniendo en cuenta las debilidades en lengua materna de los estudiantes y la falta de alfabetización. Se hace énfasis en este aspecto como una necesidad prioritaria para un desarrollo apropiado del programa que beneficie a los estudiantes

Se recomienda utilizar un enfoque metodológico centrado en la interacción social del estudiante, que promueve no solo el desarrollo de destrezas lingüísticas sino metacognitivas y sociales, bajo un enfoque comunicativo de la lengua. Bajo este enfoque el estudiante puede tener más voz, siendo importante para su autoestima y sus relaciones interpersonales.

Considerar que los requerimientos que exige una formación bilingüe en el contexto de la institución solo pueden ser vistos en función de los procesos que requieren su consolidación, sin dejarse llevar por los resultados esperados, que pueden cegar la necesidades reales de los estudiantes durante el proceso.

Se necesita concienciar a los miembros de la institución sobre la necesidad de canalizar esfuerzos con miras a “suplir” las carencias de los estudiantes, en beneficio del programa.

Reflexionar críticamente en función de los textos que son suministrados al colegio, que por no estar basados en actividades auténticas y contextualizadas a la realidad del estudiante, proporcionan menos oportunidades de relacionar su lengua y su cultura, aspecto que necesita bastante atención por parte de la institución.

A las entidades encargadas de la educación pública en Colombia

A las entidades gubernamentales que centren su atención en las necesidades reales de los estudiantes, proporcionándoles materiales y recursos que lo acerquen al conocimiento de su cultura, en beneficio de una formación bilingüe.

Las exigencias del currículo deben centrarse en el cumplimiento de objetivos que estén al alcance de los estudiantes y favorezcan su desarrollo, más que ser planeadas o evaluadas en función de estándares que no tienen en cuenta sus necesidades.

Es importante que los recursos que se proporcionan a la institución, como los textos, sean pensados en función de la identidad del estudiante, donde primen las relaciones que pueda establecer con su cultura.

No se puede trabajar sobre una visión idealista del bilingüismo en instituciones como esta, que es pensada no en función de procesos sino de resultados, sin tener en cuenta que son muchos los agentes y factores que intervienen y que no están a la mano de los estudiantes,

donde bajo una posición también idealista, la institución tiene que buscar la manera de “suplirlas”.

Las evaluaciones estandarizadas no deben primar para evaluar a los estudiantes, como los de esta institución, cuando no son pensadas sobre situaciones reales que implican considerar los factores de contexto que interfieren en el aprendizaje.

Las decisiones que se toman desde las políticas educativas deben ser enfocadas sobre aspectos que sean viables de llevar a la práctica educativa teniendo en cuenta que los recursos que median para su consecución tienen significación en la medida en que tengan representación para el estudiante, en función de sus necesidades.

A otros investigadores

Tomar este estudio como punto de referencia para otros estudios que contribuyan a ampliar la visión sobre las implicaciones del bilingüismo en instituciones como la de este estudio.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2002). *Bases para la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial en escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (Segunda edición). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bañfi, C. y Rettarolli, S. (2006). *Estudio de evaluación de impacto del programa bilingüe en escuelas de tiempo completo. República Oriental del Uruguay*. Argentina: ESSARP.
- Bañfi, C. y Rettarolli, S. (2008). Staff profiles in minority and prestigious bilingual education contexts in Argentina. En C. Hélot y A.M. de Mejía, (Eds.) *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* (pp. 140-183). Clevedon: Multilingual Matters.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of students populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis: *American Educational Research Journal*, 32, (3), 627-658.
- Borda, S. y Mejía A. (2008). Estudio de contexto externo de la Nueva Institución Educativa I.E.D. La Riviera. Documento sin publicar. Proyecto Colegios de Excelencia. SED-Uniandes.
- Brooks, F. y Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, (2), 262-274. Recuperado el 12 de Junio de 2009 de la base de datos Jstor.

- Cummins, J. (1980). The entrance and exit fallacy in bilingual education. *N.A.B.E. Journal*, 4, (3), 25-59.
- Cummins, J. (2000). Language proficiency in academic contexts. En C. Baker y N. Hornberger (Eds.). *Language, power and pedagogy* (pp. 57-85). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2003). Biliteracy, empowerment and transformative pedagogy. Recuperado el 22 de Julio de 2003 en <http://www.iteachilearn.com/cummins/biliteratempowerment.html>
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. En H. Daniels, M. Cole, y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 307-332) Cambridge: Cambridge University Press.
- Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. *Hispania*, 87, (2), 324-335. Recuperado el 13 de Junio de 2009 de la base de datos Jstor.
- De Mejía, A.M. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Mejía, A.M. y Fonseca, L. (2006). Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia. Centro de Investigación en Educación (CIFE). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- 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 sin publicar. MEN/Universidad de los Andes.

- De Mejía, A.M., López, A., Mejía, A., Peña, B., Fonseca, L., y Guzmán, M. (2008). Estudio diagnóstico sobre condiciones, oportunidades y necesidades para la transición hacia el bilingüismo en tres instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá. Documento sin publicar. SED/Universidad de los Andes
- Donato, R. y MacCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal*, 78, (4), 453-464. Recuperado el 14 de Junio de 2009 de la base de datos Jstor.
- Freeman, R. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? En T.K. Bhaktia, y W. Richie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools. *The Elementary School Journal*, 10 (5), 349-366.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker- hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), 467-477.
- Grupo L.A.C.E. HUM109 (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Laboratorio para el Análisis de Cambio Educativo. Facultad de C.C. de la Educación Universidad de Cádiz. Recuperado el 15 de Julio de 2008, del sitio Web del Grupo L.A.C.E.: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hong-Nam, K. y Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34, 399-415.
- Laguna, H. E. (2000). Consideraciones generales para la elaboración e implementación de programas de educación bilingüe en nuestro contexto. *Cuadernos de Bilingüismo*. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Especialización en Educación Bilingüe, (1), 65-76.
- Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. Lantolf (Eds.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-27). New York: Oxford University Press.
- Lattuca, L. (2002). Learning interdisciplinary sociocultural perspectives on academic work. *The Journal of Higher Education*, 73, (6), 711-739.
- Lesser G.S, Fifer G. y Clark, D. H. (1965). Mental abilities of children from different social-class and cultural groups. *Monographs of the society for research in child development*.30, (4), 1-115
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- López, A. y Sosa, Y. (2004). Developing emergent biliteracy: Guiding principles for instruction. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 6, 7-22.
- López, A., Peña, B., De Mejía, A.M., Mejía, A., Fonseca, L., y Guzmán, M. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. Centro de Investigación y Formación en Educación –CIFE (Eds.). *Educación para el siglo XXI: Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, 2001-2008* (pp. 409-466). Bogotá: Uniandes.

- Martínez, M.C. (2001). Pensar la educación desde el discurso. En Homo Sapiens Ediciones (Eds.). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. (pp. 139-161). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Montes, S.A. (1999). *A la rueda, rueda... El niño como historiador y la escuela como laboratorio historiográfico. Un experimento pedagógico de historia barrial*. Concurso de historias barriales y veredales. Bogotá, Historia Común. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Departamento Administrativo de Acción Comunal.
- Nyikos, M. & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81, (4), 506-517. Recuperado el 15 de Junio de 2009 en la base de datos Jstor.
- Plan Nacional Decenal de Educación. Boletín No. 006.del 25 de Octubre de 2007.
Recuperado el 8 de abril de 2009 en
<http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-136955.html>.
- Perfil económico y empresarial Localidad Ciudad Bolívar, 2007 Recuperado el 13 de Marzo de 2009 en
http://camara.ccb.org.co/documentos/2228_Perfil_Econ%C3%B3mico_Ciudad_Bolivar.pdf
- Phelan, A., Locke A., y Thanh, H. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22 (3), 224-250.
- Rivera, A. y Asociados (2007). Secretaría de Educación Distrital. Estándares para el planeamiento, diseño y especificación de construcciones escolares.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Samuel Alcalde. (Mayo 8 de 2008). *Cundinamarca: nuevo megacolegio, líder en bilingüismo*. Recuperado el 6 de Julio de 2009 en Samuelalcalde.com/

Secretaría de Educación del Distrito (Diciembre de 2006). Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá. Lineamientos Generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral. *Serie Lineamientos de Política*. 1-72.

Secretaría de Educación del Distrito (Octubre de 2008). *Educación de calidad. Herramientas para la vida*. Recuperado el 13 de Julio de 2009 de Colombia aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174379_archivo.ppt

Secretaría de Hacienda Distrital. Dirección de Estudios Económicos. (Julio de 2005). La Educación Básica y Media en Bogotá, D.C. Bases de la nueva política educativa. Cuadernos de la Ciudad. *Serie Equidad y Bienestar*, 8, 1-37.

Spielman, G y Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 259-278.

Troike, R. (1984). SCALP : Social and cultural aspects of language proficiency. En Ch. Rivera (Eds.). *Language Proficiency and Academic Achievement*. (pp. 44-51). England: Multilingual Matters.

Valencia, S. (2005). *Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook*. Paper presented at the ELT conference. Universidad del Quindío, Armenia. October, 2005

Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.

Wertsch, J. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole, y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. (pp. 178-193). Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1

FORMATO DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA

Institución: _____

Fecha: _____ Lugar: _____ Hora: _____

Observaciones	Interpretación

ANEXO 2
FORMATO DE ENTREVISTAS
Coordinador/docente/orientadora

Fecha: _____ Hora: _____

Nombre: _____ Cargo: _____

1. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en la institución?
2. ¿Cómo defines al estudiante del colegio? (fortalezas, debilidades)
3. ¿Cómo se manifiesta el contexto social del estudiante en el colegio?
4. ¿Cómo la institución maneja el desempeño del estudiante? (académico y de comportamiento)
5. ¿Hay alguna relación entre problemas sociales del estudiante y su rendimiento académico?
6. ¿Se podría decir que hay unos cursos donde se nota más esa problemática?
7. ¿Cómo la institución maneja esa situación?
8. ¿Cuándo el estudiante presenta buen comportamiento, o malo, qué hace la institución?
9. ¿La familia se preocupa por el estudiante?
10. ¿El estudiante se preocupa por lo que le pasa?
11. Con respecto al bilingüismo ¿qué problemas ve en el estudiante? fortalezas?
12. ¿Hay motivación en los estudiantes respecto al bilingüismo?
13. ¿Por qué cree que hay esa motivación?
14. ¿Con qué recursos cuenta la institución?
15. ¿Cómo les ve la actitud hacia el inglés?

**Formato de entrevista
Estudiantes (3° Y 5°)**

Fecha: _____

Hora: _____

Nombre: _____ Cargo: _____

1. ¿Cuánto llevas acá en el colegio?
2. ¿Y cómo te has sentido en el colegio?. ¿Te gusta?
3. ¿En dónde vives? ¿Con quién?
4. ¿Cuántos hermanos tienes?
5. ¿Tú vives en casa o....?
6. ¿Y ahí vive solo tu familia?
7. Cuéntame, ¿cómo es? Descríbeme tu casa
8. ¿Y qué hace tu papá y tu mamá?
9. Cuéntame ¿Cómo es un día normal, cuando vienes al colegio?
10. ¿En tu casa hay luz, agua... teléfono?
11. ¿Qué aparatos hay en tu casa? ¿Y libros hay?
12. Y pones algo? radio... o qué te gusta?
13. Y cuando sales del colegio, ¿qué haces?
14. ¿Qué acostumbras a comer por la noche?
15. ¿Te gusta tu barrio, tu casa? Por qué?
16. ¿Y siempre hay agua, luz en tu casa? ¿No te falta nunca?
17. Y peleas con tus hermanos? Con tus papas?
18. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
19. ¿Qué haces los fines de semana?
20. ¿Te gusta hacer tareas? ¿Por qué? Y te revisan las tareas?
21. ¿Qué clases te gustan? ¿Por qué?
22. ¿Te gusta el colegio? ¿Por qué?
23. ¿Y te han dado clase de inglés? ¿Y te gusta? ¿por qué?
24. ¿Cómo es la clase de inglés?

Formato entrevistas
Padres de los estudiantes de 3° y 5°

Fecha: _____ Hora: _____

Nombre: _____ Cargo: _____

1. ¿Usted cuántos años tiene?
2. ¿Qué estudios tiene?
3. ¿Cuántos hijos?
4. ¿Y usted en qué trabaja?
5. ¿Ve algún problema en el barrio?
6. ¿Aquí, tiene todos los servicios? agua., luz,...
7. ¿Y cómo ve a su hijo? juicioso...o...
8. ¿Y usted está con él en el día?
9. ¿Qué le gusta hacer a su hijo en el tiempo libre?
10. ¿Tiene libros? películas? o algo así ? en español o en ingles... qué hay?
11. ¿Le ha gustado el colegio? ¿Por qué?
12. ¿La atención de los profesores, cómo es?
13. ¿Le ponen tareas en el colegio?
14. ¿Hay algo que le moleste del colegio?
15. ¿Y qué ve haciendo a su hijo cuando acabe el colegio?
16. ¿Y qué opina de que aprendan inglés? ¿Si cree que les sirva? ¿Para qué?