

# ¿Intensificación del inglés o bilingüismo en la institución escolar? \*

María Cristina Arciniegas\*\*

## Resumen

Las directivas de las instituciones educativas deben tomar decisiones informadas acerca de si intensifican el inglés o se convierten en bilingües, con el fin de impactar positivamente la vida de sus alumnos y la de sus familias. Este artículo presenta diversos estudios relacionados con el bilingüismo y la educación bilingüe: se hace la distinción entre un colegio de intensificación en lengua extranjera y un colegio bilingüe nacional; se definen las competencias analítica y comunicativa; se resalta la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera y posteriormente se presentan las definiciones más utilizadas hoy en día sobre bilingüismo; se analizan las ventajas y posibles desventajas del bilingüismo y se describe en qué consiste la educación bilingüe. Enseguida, se habla sobre la forma de implementar un programa de intensificación del inglés o bilingüe y se finaliza con una reflexión sobre el hecho de que ser bilingüe va más allá de hablar dos lenguas y trae consecuencias a nivel educativo, social, económico, cultural y político.

**Palabras clave:** institución educativa, intensificación del inglés, bilingüismo, educación bilingüe.

## Intensifying English or bilingualism in the school?

### Abstract

The directives of educational institutions should make informed decisions about whether to intensify English as a foreign language or to become bilingual schools in order to positively impact the lives of their students and therefore their families. In this article different analysis related to bilingualism and bilingual education issues are presented: a distinction between a school with foreign language enhancement and a national bilingual school, the definition of analytical and communicative skills, the difference between second language and foreign language and the definitions of bilingualism most commonly used today; the analysis of advantages and possible disadvantages of bilingualism and the concept of bilingual education. Further, a comparison between the implementation of an intensified English program and a bilingual program is presented. The article ends with a reflection on the fact that being bilingual is more than speaking two languages, and it has educational, social, economic, cultural and political consequences.

**Keywords:** educational institution, enhancement of English teaching, bilingualism, bilingual education.

\* Artículo de reflexión resultado de varios proyectos de investigación sobre bilingüismo y educación bilingüe realizados con 7 colegios de Bogotá y Cundinamarca durante los años 2007-2014. (NP).

\*\* Magister en Investigación y Tecnologías Educativas de la Universidad Javeriana. E-mail: [crystina@ctm.edu.co](mailto:crystina@ctm.edu.co) (NP).



## 1. Introducción

Los términos globalización, intercomunicación, movilidad internacional, son objeto de noticia diaria así como tema de conversación frecuente entre los grupos sociales y comunidades nacionales e internacionales. Estos fenómenos han cambiado la forma de ver la educación en general y la educación bilingüe en particular. Un ejemplo lo constituyen las implicaciones que tienen para los diseñadores de la política educativa, para los directivos de las instituciones y para los educadores, la movilidad de las familias de un lugar a otro dentro de su país de origen, pero con mayor importancia, la movilidad de un país a otro. Ambas traen como consecuencia que en un mismo salón de clase puedan encontrarse estudiantes con diversidad religiosa, cultural y lingüística. Antes, el profesor dictaba sus clases a un grupo de estudiantes más o menos homogéneos, pero ya no es así. Se hace necesario entonces que los responsables de la educación se replanteen cuál debe ser el tipo de educación en relación con la enseñanza de lenguas, dado que el manejo de dos o más idiomas se ha vuelto indispensable para desempeñarse en el mundo globalizado de hoy.

Las instituciones educativas enfrentan además el problema de qué hacer con el fenómeno denominado bilingüismo, agravado, como veremos más adelante por la confusión existente con este término, con los tipos de bilingüismo que actualmente coexisten y con lo que hoy en día se entiende por enseñanza bilingüe. Esto hace que con frecuencia se dificulte ver con claridad lo que se quiere hacer en nuestras instituciones en este campo del quehacer educativo.

Las páginas que siguen, procuran ayudar a reflexionar sobre el bilingüismo y la educación bilingüe con la pretensión de que los directivos de los colegios puedan tomar decisiones informadas con respecto a lo que quieren hacer con la enseñanza de lenguas.

Para lograr este propósito, se aclara la diferencia entre un colegio de intensificación en lengua extranjera y un colegio bilingüe nacional, se expli-

can las competencias analítica y comunicativa, se indica la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera y se presentan las definiciones existentes hoy día sobre bilingüismo. Más adelante, se analizan las ventajas y posibles desventajas del bilingüismo y se describe en qué consiste la educación bilingüe. Posteriormente, se habla sobre el diseño e implementación de un programa de intensificación del inglés a diferencia de la implementación de uno bilingüe y se finaliza con una reflexión sobre el hecho de que convertirse en bilingüe es más que hablar dos lenguas y que el bilingüismo trae consecuencias a nivel educativo, social, económico, cultural y político. Por ello es importante que las instituciones educativas tengan claros los objetivos que se persiguen al tomar la decisión de intensificar el inglés o convertirse en bilingües, con el fin de impactar positivamente la vida de sus alumnos y la de sus familias.

## 2. Un colegio con intensificación en lengua extranjera versus un colegio bilingüe

De acuerdo con el *Manual de Autoevaluación y Clasificación de Establecimientos Educativos Privados con Oferta para Educación Preescolar, Básica y Media, Instructivo "A. para preescolar, básica y Media"* del Ministerio de Educación Nacional (2013), un colegio es de intensificación en una lengua extranjera "cuando el establecimiento tiene un promedio de 10 a 15 horas semanales, o más, dedicadas a la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera como materia, pero esta no se usa como medio de enseñanza aprendizaje en ningún área curricular. Requiere que sus estudiantes aprueben un examen de lengua extranjera durante su carrera escolar. Y es bilingüe nacional cuando hay una alta intensidad de contacto con la lengua extranjera en el plan de estudios (más de 50%) y se usan dos o más lenguas en la enseñanza aprendizaje de distintas áreas curriculares. Los directivos son nacionales. La mayoría de los profesores son bilingües colombianos. Requiere que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional además de aprobar el currículo colombiano. Promueve una orientación intercultural". (p.2)

## 2.1. Las competencias analítica y comunicativa

Bruner (1966, 1975) distingue entre la competencia lingüística mínima de la especie y las competencias comunicativa y analítica. La primera es el dominio que un individuo tiene de las estructuras sintácticas básicas, las cuales, como lo plantea Chomsky (1979), son innatas.

La competencia comunicativa es “lo que un hablante necesita saber para poder comunicarse correcta y apropiadamente en una comunidad lingüística particular”. Canale & Swain (1980) establecen cuatro aspectos de la competencia comunicativa (citados por Freeman, 2007).

1. La competencia lingüística significa que las formas, inflexiones y secuencias utilizadas para expresar un mensaje son gramaticalmente correctas.
2. La competencia sociolingüística significa que la expresión del mensaje es apropiado en relación con la persona a quién uno se está dirigiendo, las circunstancias que rodean la comunicación y el propósito de esta comunicación.
3. La competencia discursiva significa que la selección, secuencia y orden de las palabras y de las estructuras son claras y efectivas para expresar el mensaje deseado.
4. La competencia estratégica significa que las estrategias utilizadas para compensar cualquier debilidad en las áreas arriba señaladas son efectivas y discretas. (p. 9)

La enseñanza comunicativa de una lengua pretende facilitar a los aprendices la adquisición de la lengua hablada y escrita que ellos necesitan para que la usen correctamente en contextos sociales y en las áreas académicas de contenido curricular.

De acuerdo con Bruner (1975), la competencia analítica tiene que ver con la habilidad que un sujeto tiene para producir frases propias y para com-

prenderlas según el contexto en el que se encuentra. Lo anterior involucra “el funcionamiento prolongado de los procesos de pensamiento exclusivamente sobre las representaciones lingüísticas y se cultiva en la educación formal. La lengua en este sentido es por naturaleza fuertemente metalingüística” (p. 72).

## 2.2. Segunda lengua y lengua extranjera

El Ministerio de Educación Nacional, en el documento *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: inglés* (2006), diferencia entre lo que se entiende por segunda lengua y por lengua extranjera.

La segunda lengua *es* aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en los programas intensivos de educación bilingüe.

La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran. (p. 1)

En general, en las instituciones educativas se habla de lengua extranjera, pues los estudiantes utilizan el inglés principalmente para las actividades académicas. Sin embargo, en algunos colegios los profesores les hablan a los estudiantes en este

idioma, tanto dentro del salón de clase como fuera de él, con el fin de promover una mayor suficiencia en la lengua extranjera.

### 2.3. Definiciones de bilingüismo

¿Quién es bilingüe? ¿Cuándo podemos afirmar que una persona es bilingüe? ¿En qué consiste el bilingüismo?

Definir el término bilingüismo es muy difícil, pues existen diversas acepciones. Por ejemplo, como lo señalan Baker y Prys Jones (1998), hay que diferenciar la habilidad en la lengua, de la habilidad de usar la lengua. Una persona puede tener la habilidad de hablar dos lenguas, pero tiende a hablar una sola; puede hablar regularmente dos lenguas, pero con poca fluidez en una de ellas, o ha logrado la suficiencia en dos lenguas, pero esta puede no coincidir con su uso. Esto es lo que, en términos de Baker y Jones, “constituye la diferencia entre el grado de suficiencia o competencia en una lengua y su función o uso real de dos lenguas” (p. 3).

De lo anterior se deduce que es difícil determinar quién es bilingüe y quién no lo es. Si observamos con cuidado, notamos que en la vida diaria hay personas, entre las cuales podemos estar nosotros mismos, que hablan la lengua, pero no la leen. Otros la leen, pero no la escriben, mientras que algunos individuos la escuchan y la entienden, pero no la hablan. Clasificar a las personas como bilingües o monolingües es entonces una solución muy simplista. En palabras de Baker (2010),

Las cuatro habilidades básicas del lenguaje no existen en los términos blanco y negro. Entre el blanco y el negro no solamente hay muchas sombras de grises; también existe una gran variedad de colores. Cada habilidad puede desarrollarse más o menos. La habilidad de leer puede ir de lo más simple y básico a lo fluido y avanzado. Alguien puede escuchar con comprensión en un contexto (por ejemplo, haciendo compras), pero no en otro contexto (por ejemplo, una conferencia académica).

Lo que ha emergido de todo esto es que hasta el momento la habilidad de una persona en dos lenguas es multidimensional y tiende a evadir cualquier clasificación. (p. 7)

Baker y Prys Jones (1998, p. 3) afirman que estas cuatro habilidades varían significativamente de acuerdo con la situación en que se encuentre una persona. Esto hace que usualmente los bilingües no suelen mostrar la misma suficiencia en las dos lenguas, pues las pueden usar para diferentes propósitos y, además, la competencia en una lengua se altera con el tiempo. Es el caso de una persona que aprende de pequeño una lengua en el hogar y después adquiere otra en la escuela o en la comunidad donde vive. Es posible que a través del tiempo la segunda lengua se vuelva la más dominante si las circunstancias así lo requieren. Por ejemplo, si un estudiante cuya lengua materna es el español se va a vivir a Australia, es muy posible que el inglés se convierta en su lengua dominante.

Esto hace que usualmente, además de las cuatro habilidades que tradicionalmente se han tenido en cuenta en los procesos bilingües, hoy se habla de una quinta: la metacognición. Baker (2011) sostiene que esta se usa para organizar y analizar el conocimiento, y facilita la autorregulación y retroalimentación tanto a nivel metalingüístico como metacognitivo. En otras palabras, cuando se habla de la función metacognitiva del lenguaje, se va mucho más allá de la repetición rutinaria de las cuatro habilidades, o, como bien lo señala Dewey (1989), “nos libera de la actividad meramente impulsiva y puramente rutinaria” (p. 33) para ser capaces de pensar el idioma y en el idioma.

Estos y otros aspectos hacen que sea muy difícil hallar una definición concisa y comprensiva de lo que se entiende por “persona bilingüe”. Por lo tanto estamos de acuerdo con el Ministerio de Educación (2006) cuando define el término: “El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelva cada persona” (p. 1).

A continuación se incluyen las definiciones que se utilizan con mayor frecuencia y que han adquirido mayor relevancia en el contexto de la educación bilingüe.

### 2.3.1. *Definiciones maximalistas*

Bloomfield (1935) define el bilingüismo como “el control casi nativo de dos lenguas”. Para Siguan & Mackey (1987), una persona bilingüe es aquella que “además de su lengua, tiene competencias parecidas en otra lengua y puede usar una u otra en cualquier circunstancia con eficacia similar” (p.7). Muchos profesores, directivos, diseñadores de política y padres de familia comparten esta concepción y sostienen que los bilingües son como dos monolingües en una sola persona. Más aún, como lo afirman Baker y Prys Jones (1998), las puntuaciones en los exámenes de segunda lengua se hacen teniendo en cuenta las normas que se aplican a los monolingües, situación que acarrea serios problemas al estudiante bilingüe, pues si no obtiene las calificaciones esperadas en la segunda lengua puede ofenderse o hacerlo sentir inferior. A veces el bilingüe incluso se avergüenza y se excusa ante el nativo por no desempeñarse en la segunda lengua tan bien como él lo hace.

Grosjean (1985, 1994) considera que la definición maximalista muestra una visión fraccionada de los bilingües e invita a mirarlos desde un enfoque más holístico. Este autor afirma que un individuo bilingüe es una entidad lingüística completa y “usa las dos lenguas con propósitos distintos, en diferentes dominios y con distintas personas”. Las competencias lingüísticas de un sujeto dependen entonces del contexto en que use cada una de las lenguas, lo que lleva a que se desarrollen en diferentes niveles. Es por

ello casi imposible que una persona alcance habilidades en la segunda lengua como si fuera su lengua nativa. Más aún, las habilidades en la lengua nativa se desarrollan también de una manera diferente según las necesidades del individuo en los contextos en los cuales se desempeña. Así con frecuencia observamos que una persona es muy buena para hablar en público, pero su escritura deja mucho que desear, u otra que contesta muy bien las preguntas de una determinada lectura, pero no puede hacer una buena síntesis de ella.

En este sentido, Valdés (2005) (citado por Baker, 2011, p. 8), ubica a los bilingües dentro de un continuo, donde A y B son las dos lenguas. La primera (A) es la más fuerte y los tamaños de las letras sugieren diferentes niveles de suficiencia:

|            |   |
|------------|---|
| A          | B   |
| Monolingüe | Ab Ab Ab Ab Ab Ab BA Ba Ba Ba Ba Ba Monolingüe. |

### 2.3.2. *Definiciones minimalistas*

En el otro extremo, las definiciones minimalistas sostienen que para llamarse bilingüe basta un mínimo de suficiencia en la segunda lengua. Lambert (1955) y Mcnamara (1969) consideran que una persona bilingüe es la que ha alcanzado una capacidad mínima en una segunda lengua en cualquiera de las habilidades lingüísticas. Esta concepción carece de sustento teórico o empírico, pues un mínimo nivel de suficiencia no lleva a que la persona se comunique efectivamente en una lengua extranjera.

### 2.3.3. *Bilingües balanceados*

De acuerdo con Baker (2011), se considera a una persona como bilingüe balanceada cuando es igualmente fluida en dos lenguas en varios contextos. Sin embargo, como ya se dijo, es muy difícil encontrar personas bilingües con iguales niveles de desarrollo en las dos lenguas.

### 2.3.4. *Definiciones funcionales*

A diferencia de las definiciones maximalistas y minimalistas, que se refieren al nivel de suficiencia en el manejo de las dos lenguas, las definiciones funcionales tienen que ver con el uso que una persona hace de éstas. Así, según Weinreich (1968), el individuo es bilingüe si usa alternativamente dos lenguas. Y según Grosjean (2010), un sujeto es bilingüe

cuando “utiliza dos lenguas de manera regular en su vida diaria” (p. 4). A su vez, Carbajal (2006), considera que hay dos formas de ser bilingüe funcional: “Primero, un individuo bilingüe es funcionalmente bilingüe cuando es capaz de realizar un número de actividades en la segunda lengua y segundo, el bilingüismo es funcional cuando el individuo es capaz de usar ambas lenguas satisfactoriamente en todas las situaciones”. (p. 60)

### **2.3.5. Bilingüismo individual y bilingüismo social**

De acuerdo con Baker y Prys Jones, (1998) es importante diferenciar entre el bilingüismo que posee una persona y el bilingüismo social (p.3). Para Moreno Fernández (1998), el primero es el de un individuo, que además de su primera lengua, tiene competencias comunicativas similares en otra lengua. El bilingüismo social tiene que ver con una comunidad bilingüe como grupo social y la define como “aquella comunidad en la que todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües” (pp. 3 y 108). Este puede ser el caso de Canadá en donde en varias regiones se habla simultáneamente el inglés y el francés.

### **2.3.6. Bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo**

Baker (2011) considera que el bilingüismo aditivo se presenta cuando el aprendizaje de una segunda lengua y su cultura no constituyen una amenaza para quien aprende las dos lenguas, y no reemplazan o desplazan la lengua propia o su cultura, sino que su adquisición le “añade valor” y le trae a la persona beneficios lingüísticos, culturales, sociales y económicos. Por el contrario, cuando la segunda lengua y la cultura se adquieren bajo presión para degradar la nativa, se habla de bilingüismo sustractivo. Es el caso de muchos inmigrantes mexicanos en California, cuyo bilingüismo se da en contextos informales y la segunda lengua va en detrimento de la nativa. También sucede en colegios que se vuelven “monolingües” en la enseñanza de la segunda lengua. Sólo enseñan el idioma extranjero y casi que se olvidan por completo de la enseñanza y empoderamiento de la primera lengua, debido, entre otros factores, a presiones sociales o de los padres de familia.

Paradise, Genesee y Crago (2011), sostienen que entre los estudiantes de dos lenguas hay diferencias en dos aspectos relevantes: “Si son miembros de una comunidad etnolingüística mayoritaria, si han aprendido dos lenguas simultánea-

mente o han aprendido una segunda lengua después de que la primera lengua se haya establecido” (pp. 3-6). Específicamente, plantean que

Una comunidad etnolingüística mayoritaria es una comunidad de individuos que habla la lengua hablada por la mayoría de los miembros de una comunidad más grande y/o son miembros del grupo cultural o étnico al que pertenece la mayoría de los miembros de la comunidad. La lengua mayoritaria es aquella usada por la mayoría de los periódicos y otros medios, en las cortes y por los cuerpos políticos en la comunidad. [Por el contrario], una comunidad etnolingüística minoritaria está conformada por individuos que hablan una lengua minoritaria y que pertenecen a una comunidad minoritaria dentro de una comunidad más grande. La lengua y la cultura pueden estar en la minoría demográfica; puede tener poco poder social, económico y político. (p. 3)

Los autores sostienen que el tamaño y el estatus de la lengua de la comunidad donde vive el niño determinan las oportunidades para que disfrute de un *input* rico, variado y frecuente. Inciden también en la motivación para mantener esta lengua y afectan sus actitudes hacia la comunidad etnolingüística de origen. De hecho, mientras más en minoría se encuentren la lengua y la cultura, más vulnerable puede ser el niño a la erosión y la pérdida de su lengua y su cultura a medida que crece (Paradise et al., 2011, p. 4).

Vygotsky (1978) afirma que el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua depende en gran parte del grado de maduración de la lengua nativa. El niño o el adolescente pueden transferir a la segunda lengua el sistema de significados que ya poseen y viceversa. En otras palabras, el dominio de una lengua extranjera faci-

lita la adquisición de formas y estructuras complejas, lo que permite que el niño vea los fenómenos con categorías más amplias y generales, lo que a su vez, lo lleva a tomar conciencia de las operaciones lingüísticas.

Baker (2011), hace énfasis en que cuando la segunda lengua es prestigiosa y poderosa y se utiliza en la educación general, así como en el mercado de trabajo, la lengua minoritaria, si es percibida como de bajo estatus y valor, se ve amenazada, lo que trae como consecuencia que “en vez de adición, hay sustracción; división en vez de multiplicación”. (p. 72)

Cummins (2001) señala otra forma de bilingüismo sustractivo:

Mientras que los estudiantes no son castigados físicamente por hablar su lengua nativa en la escuela (como anteriormente sucedía en varios países), sí se les comunica un mensaje fuerte que si quieren que su profesor y la sociedad los acepte, deben renunciar a cualquier lealtad a su lenguaje y cultura nativas.

Esta “solución al problema” orientada a la educación diversa es todavía dominante en la mayoría de los países europeos y de Norte América. Desafortunadamente, esto puede tener consecuencias desastrosas para los niños y sus familias. Viola el derecho de los niños a tener una educación apropiada y socava la comunicación entre los niños y sus padres (...)

Rechazar la lengua del niño en la escuela es rechazar al niño. Cuando el mensaje, explícito o implícito, que se comunica en la escuela es “deje su lengua y cultura en la puerta de la escuela”, los niños también pierden una parte central de lo que son —sus identidades— en la puerta de la escuela. Cuando sienten este rechazo probablemente no participarán activamente y con confianza en la enseñanza en el salón de clase. No es suficiente que los profesores acepten pasivamente la diversidad lingüística y cultural de los niños en la escuela.

### 2.3.8. *Bilingüismo simultáneo y bilingüismo secuencial*

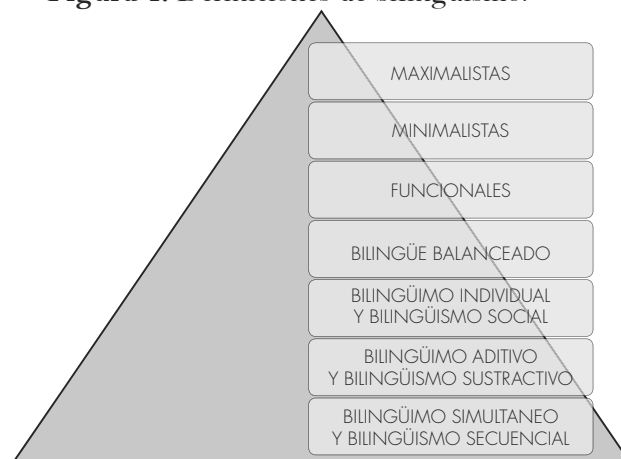
Se considera lengua materna cualquier idioma que se adquiere antes de los tres años. El que se

aprende después de esta edad se denomina segunda lengua. El idioma que se comienza a estudiar después de los tres años se denomina bilingüismo secuencial, lo que implica un proceso de aprendizaje diferente al del bilingüismo simultáneo, que se da cuando el menor de tres años aprende dos o más lenguas, generalmente en su hogar, mientras que el secuencial normalmente se adquiere en la escuela. Las instituciones educativas deben tener muy presente si los niños son bilingües simultáneos o secuenciales, pues esta distinción entraña implicaciones didácticas. En el momento de evaluar su progreso en la adquisición de las dos lenguas, el profesor debe saber que los niños bilingües simultáneos ya han tenido mucha más experiencia con ambas lenguas que los secuenciales en la adquisición de la segunda.

De lo anterior se sigue que las instituciones educativas deben prestar mucha atención al desarrollo de las dos lenguas con el fin de evitar que al finalizar los estudios de bachillerato, los estudiantes no se encuentren con insuficiencias insalvables en el dominio y manejo de cualquiera de las dos lenguas.

La Figura 1 sintetiza las definiciones de bilingüismo más utilizadas actualmente:

**Figura 1.** Definiciones de bilingüismo.



Las instituciones educativas deben, entonces, promover un bilingüismo funcional, comunicativo y aditivo, que responda a las necesidades cognitivas individuales y sociales de sus alumnos, sin detrimento de la cultura colombiana ni del español como

lengua materna. En otras palabras, optar por el bilingüismo funcional, comunicativo y aditivo, por cuanto el enfoque de enseñanza de la lengua nativa y de la lengua extranjera se orienta fundamentalmente hacia su uso (funcional), como también a entender y hacerse entender (comunicativo), y el aprendizaje del segundo idioma enriquece el aprendizaje de la primera lengua y viceversa (aditivo). También las escuelas deben tener en cuenta que no pueden quedarse únicamente en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, sino que deben ir más allá y propiciar el proceso de metacognición en sus alumnos (habilidad cognitiva). Este último aspecto es fundamental si se quiere que el aprendizaje de la segunda lengua no se convierta en algo rutinario, sino que, por el contrario, lleve a su aprendizaje significativo y a su uso en la vida cotidiana y profesional.

Más aún, las instituciones deben tener presente la responsabilidad que les cabe en el desarrollo de la lengua nativa de sus estudiantes. Si bien ellos entran al colegio con la lengua ya establecida, es muy importante que esta se estudie sistemáticamente desde el primer nivel de preescolar y por lo menos hasta finalizar la primaria. De lo contrario, la lengua mayoritaria iría claramente en detrimento de la primera lengua.

Finalmente, el bilingüismo también supone una relación entre cultura y lenguaje que implica superar la reducción con que tradicionalmente se ha orientado la enseñanza de una segunda lengua, limitada al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (oír, hablar, leer, escribir). En esta relación de doble vía se consideran aspectos fundamentales como la función comunicativa del lenguaje, la dimensión afectiva y el convencimiento de que en la construcción real de comunidad y lenguaje intervienen la experiencia, las relaciones interpersonales, los valores que la lengua transmite y la situación misma de adquirirla. Esta concepción permite proyectar el bilingüismo hacia la búsqueda de expresión y sentido, representados en las formas del lenguaje, pero con una responsabilidad clara en la construcción de cultura (Ceferino, 2007).

### 3. Pluralismo cultural

Hay pluralismo cultural o multiculturalismo cuando distintos grupos o comunidades de diferente cultura, religión o lengua conviven en armonía y en sociedad. “Se valora positivamente la diversidad sociocultural y tiene como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia” (Argibay, 2003).

El pluralismo pretende responder adecuadamente a las diferencias étnicas, culturales, religiosas, pues la sola tolerancia entre las comunidades no es suficiente para tratar a los grupos minoritarios como ciudadanos con iguales derechos y deberes. También es importante hacer notar que hoy las culturas no son aisladas, sino que interactúan entre sí y se influyen las unas a las otras a través de la guerra, la dominación, la tecnología, el comercio y la migración. No obstante, es necesario tener en cuenta que los individuos no sólo pertenecen a sociedades culturales distintas, sino que también quieren preservarlas y sentirse identificados con ellas.

El respeto por las diferencias y por la cultura y la identidad propias ha de ser un rasgo que distinga a las instituciones educativas que implementen programas de intensificación del inglés o se conviertan en bilingües. La educación que brinden debe orientarse a lograr en los alumnos competencias culturales, aptitudes y actitudes que los preparen para desempeñarse adecuadamente en sociedades multiculturales y multilingües.

#### 3.1. Adquisición de una segunda lengua

Al plantear la teoría biológica de la gramática universal, Chomsky (1979) sostiene que el ser humano nace con una capacidad innata gramatical que le permite aprender una o varias lenguas. Este instinto innato es aplicable a todas las lenguas y a sus correspondientes reglas gramaticales. En otras palabras, considera que el ser humano lleva incorporado un dispositivo de adquisición de las lenguas o LAD, por sus siglas en inglés.



Fleta (2006), explica este proceso innato más claramente cuando sugiere que “el proceso de aprendizaje de una lengua es inconsciente y los niños aprenden a hablarla sin instrucción explícita. Este proceso acaba alrededor de los cinco años, cuando todos los niños del mundo pueden hablar su lengua madre con fluidez y sin esfuerzo”. (p. 52)

Vygotsky (1978) sostiene que la interacción social entre un individuo y un par más capacitado dentro de una zona de desarrollo próximo (ZPD), definida como la distancia entre lo que el individuo puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la orientación del par capacitado —zona en la que los conceptos científicos introducidos por los profesores interactúan con los conceptos espontáneos preexistentes en los niños—, ejerce una enorme influencia en el aprendizaje de una segunda lengua.

Con su teoría del condicionamiento operante, Skinner (1957) plantea que la persona aprende una lengua gracias a mecanismos que dependen de la observación del uso de palabras y estructuras en determinadas situaciones, en las que la imitación en los procesos iniciales es de gran importancia, para luego asociar las palabras a situaciones, objetos o acciones.

Krashen (1985) propone cinco hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua:

1) Hipótesis de la Adquisición y el Aprendizaje: existen dos formas independientes de desarrollar habilidades en una segunda lengua: un “proceso inconsciente parecido al utilizado por los niños al adquirir la primera lengua” y el aprendizaje, entendido como “un proceso consciente que tiene como resultado el saber una lengua”.

2) Hipótesis del Orden Natural: sustenta que un individuo “adquiere las reglas de la segunda lengua en un orden predecible en el que unas aparecen antes que otras”.

3) Hipótesis del Monitor: explica cómo el aprendizaje monitorea los procesos de adquisición. Luego de adquirir las competencias lingüísticas, se

acude a lo aprendido para hacer correcciones al hablar o escribir.

4) Hipótesis del *Input*: hace alusión a que las personas adquieren la lengua de una sola forma, esto es, comprendiendo los mensajes o recibiendo un *input* comprensible.

5) Hipótesis del Filtro Afectivo: “el filtro afectivo” es un bloqueo mental que impide que el individuo use el *Input* comprensible que recibe para la adquisición de una lengua. Cuando el filtro está alto, el *Input* no alcanza el Dispositivo de Adquisición de Lenguas (el LAD de Chomsky) y por lo tanto, fracasa. Si está bajo, el individuo la adquiere fácilmente porque llega a sentirse parte de la comunidad que habla la lengua en cuestión.

Las instituciones educativas que se encuentren en el proceso de intensificar el inglés o de volverse bilingües deben tener en cuenta la hipótesis del filtro afectivo con el fin de que los docentes motiven permanentemente a sus alumnos, de tal manera que el filtro “pueda” entrar y se produzcan aprendizajes significativos”.

### 3.2. La fluidez en la conversación versus la competencia académica lingüística

En los procesos de intensificar el inglés o de convertirse en bilingüe es necesario tener en cuenta la diferencia entre la fluidez que una persona alcanza al hablar la segunda lengua y la competencia académica lingüística. Skutnabb-Kangas (2000) establece la distinción entre la fluidez superficial y los aspectos académicos relacionados con la competencia lingüística. Consiste la primera en la habilidad de sostener una conversación sencilla en cualquier sitio en el que no se requiera de mayor esfuerzo para comunicarse. Se adquiere fácilmente en dos o tres años. Sin embargo, para estudiar un currículo se requiere mucho más. Adquirir la habilidad relacionada con la competencia académica lingüística puede tomar entre 5 y 8 años. Cummins (2001), denomina a las primeras habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) y a las segun-

das, suficiencia lingüística académica y cognitiva (CALP), por sus siglas en inglés.

Cummins (2000) explica por qué la diferencia de tiempo entre ambas habilidades. La primera razón radica en que no se requiere tanto conocimiento de la lengua para hablarla apropiadamente en situaciones comunicativas interpersonales, mientras que sucede lo contrario con las situaciones académicas:

Las expectativas sociales del aprendiz y su sensibilidad a las señales del contexto e interpersonales (ej. contacto visual, expresión facial, entonación, etc.) facilitan ampliamente la comunicación del significado. Estas señales sociales están ausentes en la mayoría de las situaciones académicas que dependen del conocimiento de la lengua en sí misma para completar una tarea exitosamente. En comparación con la conversación interpersonal, el lenguaje de los textos generalmente involucra vocabulario menos frecuente, estructuras gramaticales complejas, y mayor demanda en memoria, análisis, y otros.

La segunda razón es que los hablantes de inglés L 1 no se esperan a que los estudiantes de este idioma se pongan al día. Un objetivo principal de la escuela, para todos los niños, es incrementar su habilidad para manipular la lengua en una mayor cantidad de situaciones abstractas. Cada año, los estudiantes de inglés L 1 adquieren vocabulario y conocimientos gramaticales más sofisticados e incrementan sus habilidades de lectura y escritura. Por lo tanto, los estudiantes de inglés deben ponerse al día con un objetivo que se mueve. No es sorprendente que esta formidable tarea no sea completada en uno o dos años. (p. 35)

### 3.3. Ventajas del bilingüismo

Baker and Pryz Jones (1998) explican las ventajas comunicativas, cognitivas y culturales del bilingüismo:

*Ventajas comunicativas:* (...) El bilingüe tiene la oportunidad de superar la brecha generacional y construir relaciones más estrechas con los parientes que no hablan el segundo idioma (...) Los niños

bilingües pueden comunicarse con la comunidad más amplia y con la escuela y los amigos del vecindario sin ningún problema (...) La lengua es con frecuencia una barrera para la comunicación y para crear relaciones amistosas de mutuo respeto. Los bilingües en el hogar, en la comunidad y en la sociedad tienen el potencial de disminuir esas barreras en la familia nuclear y extendida, en la comunidad y a través de las sociedades (...) Dado que los bilingües constantemente monitorean que lengua usar en diferentes situaciones, pueden tener mayor sintonía en cuanto a las necesidades comunicativas de aquellos con quienes hablan.

*Ventajas culturales:* el bilingüismo provee la oportunidad de experimentar dos o más culturas (...). Cada lengua tiene diferentes sistemas de comportamiento, folclor, dichos, cuentos, historias, maneras de conocerse y rituales de nacimiento, matrimonio y muerte, maneras de conversar, distintas literaturas, música, formas de entretenimiento, tradiciones religiosas, maneras de entender e interpretar el mundo, maneras de pensar y de beber (...) También el ser bilingüe conlleva ventajas económicas potenciales. Una persona con dos lenguas puede tener un portafolio más amplio de trabajos disponibles (...).

*Ventajas cognitivas:* crecimiento más rápido en el desarrollo cognitivo temprano y mayor sensibilidad en la comunicación. (...) El bilingüe puede pensar más flexible y creativamente que un monolingüe. Por lo tanto el bilingüe tiene la posibilidad de tener mayor conciencia de la lengua y mayor fluidez, flexibilidad y elaboración en el pensamiento que un monolingüe. (pp. 6-8)

Cummins (2001) señala las ventajas del bilingüismo aditivo. Hay más de 130 investigaciones, dice, que muestran una relación positiva entre este tipo de bilingüismo y el crecimiento lingüístico, cognitivo y académico de los estudiantes: "Los hallazgos más consistentes son que los bilingües muestran una conciencia del lenguaje más desarrollada (habilidades metalingüísticas) y que tienen ventaja para aprender lenguas adicionales". (p. 37).

### 3.4. Posibles desventajas del bilingüismo

Vale la pena anotar que con frecuencia se le achacan al bilingüismo las dificultades de diferente índole que los niños padecen. Por ejemplo, se responsabiliza al bilingüismo si un niño presenta demora en el desarrollo del lenguaje o si enfrenta problemas de personalidad tales como baja auto estima o identidad confusa. Los padres de familia, profesores y aun los directivos suelen culpar al bilingüismo por el bajo rendimiento académico de un estudiante, cuando sus causas se deben buscar en aspectos tales como los problemas psicológicos y neurológicos, entre otros.

Una posible seria desventaja se presenta cuando el estudiante no ha desarrollado bien ninguna de las dos lenguas y no puede responder adecuadamente a las exigencias del currículo en una o en las dos. El fenómeno no obedece al programa bilingüe, sino a las circunstancias económicas, sociales, cognitivas o culturales que rodean al niño.

Baker (2006, p. 87) identifica varias causas de dificultades de aprendizaje no relacionadas con el desarrollo bilingüe, pero con frecuencia asociadas a él: calidad de la educación, desconocimiento de la lengua nativa, poca auto confianza, miedo al fracaso, ansiedad en el salón de clase, dificultad para leer o hablar en la lengua nativa, entre otros.

De acuerdo con Cummins (2001), el desarrollo de la lectura y la escritura a lo largo de los años es una condición fundamental para lograr los efectos positivos cognitivos, académicos y lingüísticos del estudiante bilingüe. Cuando los alumnos desarrollan mínimamente estas habilidades tanto en L1 (lengua materna) como

en L2 (segunda lengua), su capacidad para entender la enseñanza, cada vez más compleja en la segunda lengua, se dificultará mucho y pronto quedará rezagado del resto de sus compañeros. Su calidad y cantidad de participación en el salón de clase se ve irremediablemente afectada y, por ende, su rendimiento académico. No lo causa el desarrollo del bilingüismo, sino una enseñanza pobre y de mala calidad.

## 4. Educación bilingüe

No solo es ambiguo el concepto de bilingüismo. También hay confusión en las metas y objetivos que persigue de acuerdo con el tipo de población que atiende y, especialmente, en saber si el programa bilingüe es o no efectivo para aprender dos o más lenguas. Como bien lo señala Hornberger (1991), la confusión se debe a que este término se usa para referirse a una gran variedad de programas con diferentes enfoques en relación con la enseñanza de las lenguas, la población que atiende y los objetivos que percibe, entre otros.

El bilingüismo y la educación bilingüe son fenómenos tan complejos que no podemos hablar de disciplinas propiamente dichas. Como lo plantea Fishman (1976), en vez de ser una disciplina, la educación bilingüe se considera más bien como una actividad interdisciplinaria, dado que en su comprensión e implementación intervienen la psicología, la antropología, la didáctica y la filosofía, entre otras disciplinas.

Ruiz (1984) considera que la educación en dos lenguas es un insumo que utiliza las lenguas como recursos que deben desarrollarse y no como problemas que deben superarse. Arnau (2000) afirma que la educación bilingüe abarca una variedad de programas cuyo objetivo es brindar instrucción en dos o más lenguas adicionales a la nativa. Para Genesee (2004), la educación bilingüe es aquella que busca promover la suficiencia bilingüe utilizando las dos lenguas como medios de instrucción para porciones significativas del currículo académico. La suficiencia se entiende como la habilidad que una persona posee al utilizar la lengua de una manera efectiva y apropiada para propósitos personales, educativos y sociales o relacionados con el trabajo.

Cummins (1994) plantea que las investigaciones sobre el uso de la lectura y la escritura en la primera lengua son medios muy importantes para el desarrollo académico de la segunda lengua (citado por Johnstone, 2007). Los resultados positivos de los programas bilingües que continúan a lo lar-

go de la primaria reforzando las habilidades en lectura y escritura en L1 se pueden atribuir a los esfuerzos por reforzar en los estudiantes su identidad cultural y su crecimiento intelectual.

Como ya se indicó, es muy importante que los docentes tengan en cuenta que el tiempo de exposición a una segunda lengua que se requiere para aprender las habilidades conversacionales similares a las de un hablante nativo es de aproximadamente dos años, mientras que para aprender las habilidades académicas se necesitan entre 5 y 7 años (Cummins, 1987, citado por Johnstone, 2007, p. 28). August y Hakuta (1997) identificaron una serie de atributos de las escuelas y salones de clase que ejercen en forma efectiva una enorme influencia en el desarrollo bilingüe de los estudiantes: ambiente de apoyo en toda la escuela; liderazgo del rector; programas adaptados a las circunstancias particulares de los alumnos; algún uso de la lengua nativa y de su cultura; currículo balanceado que incorpora habilidades básicas y de orden superior; enseñanza explícita de habilidades; oportunidades para que los estudiantes cumplan actividades dirigidas; estrategias instruccionales para mejorar la comprensión del segundo idioma; oportunidades para practicar el segundo idioma; evaluación sistemática de los estudiantes en referencia a los progresos individuales; preparación y capacitación del profesorado; compromiso de los padres (Cummins, 2000, pp. 264-266).

Sobre el programa bilingüe, Tucker (1999) concluye lo siguiente (citado por García y Baker, 2007):

1. El éxito en la escuela depende del dominio, cognitivo/académico, que el niño tenga de la lengua el cual es muy diferente del lenguaje social que se usa en el hogar.
2. El desarrollo del lenguaje cognitivo/académico requiere de por lo menos entre 4 y 7 años de instrucción formal.
3. Los individuos desarrollan más fácilmente las habilidades de lectura y escritura en una lengua que les es familiar.
4. Los individuos deben desarrollar más fácilmente las habilidades cognitivas y dominar los contenidos cuando se les enseña en una lengua familiar.

5. Una vez se han desarrollado las habilidades cognitivo/académicas del lenguaje y adquirido los contenidos de las asignaturas, se transfieren fácilmente de un idioma a otro.
6. El mejor predictor del desarrollo cognitivo/académico de una segunda lengua es el nivel de desarrollo en la suficiencia cognitivo/académica de la primera lengua.
7. Los niños aprenden una segunda lengua de diferentes maneras dependiendo de su cultura y de su personalidad individual.
8. Si el objetivo es ayudar a que el estudiante desarrolle el mayor dominio posible del contenido y de la suficiencia lingüística, es una inversión sabia gastar tiempo en enseñarle la lengua que le es familiar.

El objetivo de promocionar la suficiencia bilingüe no se cumple en muchas instituciones en Colombia que dicen desarrollar este tipo de programas, pues hacen más énfasis en promover el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera asumiendo que los estudiantes ya manejan la lengua materna (De Mejía et al., 2006).

Aquí cabe resaltar, como lo afirma Genesee (2004), que se debe tener al menos un 50% del currículo escolar en la segunda lengua como criterio para denominarse educación bilingüe, sin que se incluya en él la enseñanza de las lenguas como tal. El autor hace referencia a la enseñanza de otras asignaturas de contenido curricular en el idioma extranjero.

#### 4.1. Educación multicultural

Como anteriormente se dijo, no es posible enseñar una lengua sin enseñar su cultura. De ahí la importancia de señalar que cuando se habla de educación bilingüe, es imprescindible hablar de educación multicultural. Pero ¿qué caracteriza la educación multicultural? Es la que se orienta a desarrollar en los alumnos las aptitudes y actitudes que los preparen para funcionar adecuadamente en sociedades multiculturales y multilingües. La educación multicultural pretende alcanzar los siguientes objetivos (Jordán, 1994, p. 144).

- Cultivar en los alumnos actitudes interculturales positivas: respetar diferentes maneras de pensar, valorar los aspectos positivos de otras culturas, superar prejuicios con respecto a personas o grupos de otras etnias, religiones, entre otros.
  - Fomentar el auto concepto personal y cultural de los alumnos: ayudarlos a entender la realidad de la interdependencia cultural, a valorar su propia cultura y las de los demás.
  - Propiciar la convivencia y la mutua colaboración entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera del hogar, de la institución educativa y del país en el que se vive.
  - Formar en todos los estudiantes un espíritu de corresponsabilidad: frente a los problemas que el mundo global y local enfrentan.
  - Generalizar la cultura científica y tecnológica: que permita su acceso a la mayor cantidad de gente posible.
- Aunque la mayoría de las instituciones educativas que intensifican el inglés o que son bilingües reconocen la importancia de la educación multicultural, con frecuencia se reducen a enseñar algunos aspectos del folclor de la segunda lengua y no explotan las estrategias utilizables para crear conciencia intercultural en sus alumnos.
- También conviene resaltar que no todos los niños y niñas de un país viven su vida en la misma lengua ni con las mismas costumbres. Tampoco todos tienen los mismos referentes y valores culturales. Lo anterior hace que el uso de la lengua materna y de la(s) extranjera(s) abra la puerta a intercambios mutuamente enriquecedores. Vale la pena hacer énfasis en que si los niños comprenden las características de su propia cultura y de su propia lengua, estarán en capacidad de entender, analizar y vivir otras culturas.

#### 4.2. La enseñanza basada en contenidos

La enseñanza basada en contenidos pretende fortalecer los procesos de adquisición de una segunda lengua a la vez que se aprenden los conceptos académicos que se enseñan en la institución escolar. A diferencia de otros métodos que se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua misma, la enseñanza de contenidos se centra en las asignaturas como tales y busca desarrollar en los estudiantes tanto las competencias lingüísticas como las competencias académicas. De acuerdo con Richards & Rogers (2001), los estudiantes desarrollan estas competencias de manera inconsciente con los contenidos que se les presentan en el salón de clase. Si son significativos, los alumnos aprenderán más rápidamente la lengua.

Como anteriormente se dijo, la competencia comunicativa es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua. La enseñanza basada en contenidos pretende desarrollar esta competencia a través de tres principios básicos de comunicación (Richards & Rogers, 2000):

El principio de la comunicación que indica que toda actividad que esté basada en la comunicación real promueve el aprendizaje de la lengua de instrucción.

El Principio de las tareas que sostiene que toda actividad en la que se utilice la lengua con el fin de llevar a cabo tareas significativas, promueve el aprendizaje de esta lengua.

El Principio del significado que señala que una lengua que llegue a tener importancia y significado para el estudiante, promueve su proceso de aprendizaje. (p. 17)

Existen varios enfoques para la enseñanza basada en contenidos, entre los cuales vale la pena señalar: el *Content and Language Integrated Learning*, CLIL, el *Cognitive Academic Language Learning Approach*, CALLA, y el *Sheltered Instruction Observation Protocol*, SIOP. El CLIL persigue el aprendizaje integrado de lengua y contenido. Como sus siglas lo expresan, busca potenciar la experiencia de aprendizaje al integrar dos asignaturas en una: una lengua extranjera y un área de contenido. Para lograr su objetivo, es muy importante que el contenido se adapte a las necesidades lingüísticas de los estudiantes hasta que estos desarrollen altos niveles cognitivos en la segunda lengua. Entre los beneficios que se derivan de esta metodología, se destacan: los estudiantes desarrollan conciencia intercultural, mejoran significativamente las competencias comunicativas en la segunda lengua y atienden con mayor interés las clases y dinámicas, lo que incrementa su motivación en el manejo de la segunda lengua.

El segundo enfoque, CALLA, establece que para el mejor aprendizaje, es necesario integrar la enseñanza de aspectos prioritarios del currículo con el desarrollo de las competencias lingüísticas de la segunda lengua. CALLA se propone que los estudiantes aprendan el contenido académico esencial a la vez que el idioma y se vuelvan usuarios independientes del mismo. Para ello, se monitorean a sí mismos a través de las estrategias metacognitivas que se llevan a cabo en el salón de clase. Con CALLA, el estudiante desarrolla conciencia del lenguaje utilizado y selecciona estrategias adecuadas de aprendizaje para estudiar y desarrollar procesos académicos (Chamot, 2007, 2009).

El tercer enfoque, SIOP, surgió por la necesidad creciente en Estados Unidos de brindar educación de calidad a un número significativo de estudiantes que no hablaban inglés. Este modelo permite al estudiante comprender los contenidos académicos mientras desarrolla sus habilidades en inglés

como segunda lengua, todo a partir del acompañamiento cercano y dirigido de un profesor de lengua.

Brinton et al. (1989) identificaron tres modelos de programas orientados a la enseñanza de contenidos en una segunda lengua extranjera (citados por Freeman, 2007, pp. 10-11): instrucción protegida (*sheltered instruction*), el modelo adjunto (*adjunct model*) y el modelo basado en temas (*theme based model*). Los resultados de la investigación, sostienen los autores, establecen varios aspectos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera cuando se integran la lengua y el contenido académico con propósitos instruccionales:

Primero, el contenido provee una base motivacional para el aprendizaje de una lengua. Cuando los estudiantes se interesan en el contenido que están aprendiendo, tienden a aprender las formas y funciones porque esas formas y funciones de la lengua proveen el acceso a dicho contenido. El contenido también provee un contexto significativo dentro del cual los estudiantes pueden conectar las formas y funciones de la lengua. Más aún, los estudiantes aprenden la lengua más efectivamente cuando necesitan usarla en contextos significativos con propósitos académicos y sociales. (p. 11)

Las instituciones educativas, si han de volverse bilingües, deben decidir el tipo de modelo que utilizarán en la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera, en este caso, inglés.

## 5. Diseño e implementación de un programa de intensificación del inglés o bilingüe

Finalmente, de acuerdo con Freeman (2007), para determinar el tipo de programa apropiado para un contexto escolar determinado es necesario primero establecer las necesidades de los estudiantes y los requerimientos del contexto escolar. Es importante plantearse, entre otras, las siguientes preguntas (citado por García y Baker, 2007):

¿Cuál es la población objetivo?

¿Cuáles son las metas del programa para esa población objetivo?

¿Cómo se estructura el programa?

¿Cuánto tiempo gastan los estudiantes en el programa?

¿Es el programa efectivo? Esto es, ¿el programa permite que la población objetivo alcance las metas establecidas en el tiempo asignado? (p. 3)

## 6. Palabra final

Como lo afirma Baker (2007), en su libro *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, levantar los hijos para que sean bilingües es una decisión que afectará el resto de sus vidas. Ser monolingües o bilingües podría determinar su identidad, sus motivaciones, sus relaciones sociales, su escolaridad, su empleo, el matrimonio, el área de residencia, las preferencias, el pensamiento. Convertirse en bilingüe es más que hablar dos lenguas. El bilingüismo trae consecuencias a nivel educativo, social, económico, cultural y político.

De lo anterior se deriva la importancia de que las instituciones educativas tengan claros los objetivos que se persiguen al tomar una decisión de intensificar el inglés o convertirse en bilingües. De esta manera, pueden impactar positivamente la vida de sus alumnos y, por ende, la de sus familias y a las comunidades en las que viven, estudian y trabajan.

## Referencias

- Argibay, M. (2003). Multiculturalidad. Biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/author/1109.
- Arnau, J. (2000). Catalan Immersion Teachers: Principles of Language Teaching, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (3, 2) 79-100.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2007). *A parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5ª Ed. Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1935). *Aspectos lingüísticos de la ciencia*. Taller de Ediciones.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. and Bingham Wesche, M. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle.
- Bruner, Jerome (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975). *Language as an Instrument of Thought*. In A. Davies (ed.) *Problems of Language and Learning*. London: Heinemann.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and learning. *Applied Linguistics*, (1) 1-47.
- Carbajal, V.C. (2006). *Cambio y conservación intergeneracional del Quechua*. PROEIB Andes.

- Chamot, A.U. (2007). Accelerating academic achievement of English language learners: A synthesis of five evaluations of the CALLA Nodel. In Cummins, J. C., & Davison, C. (Eds). The international handbook of English language learning, Part I. 317-331 Norwell, Ma: Springel Publications.
- Chamot, A.U. (2009). The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Learning Approach, 2a. Ed. White Plains, NY: Pearson Education Longman.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. Applied Linguistics. (2) 132-149.
- Cummins, J. (1988). From multicultural to antiracist education: an analysis of programs and policies in Ontario. In Sknutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (eds). Minority Education, 127-160. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (ed) Educating Second Language Children. The Whole Child, The Whole Curriculum, The Whole Community. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2000). Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Instructional Conditions for Bilingual Development. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. (4, 1) 61-75.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? 2001, February. Sprogforum, 7 (19), 15-20. Recuperado de <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Cummins, J. (2007). Negociar las Identidades: La Educación para el Empoderamiento en una Sociedad Diversa. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1979). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- De Mejía, et al. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. Colombian Applied Linguistic Journal. (8).
- Dewey, J. (1989). ¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós.
- Fishman, J. (1976). Bilingual Education. Newbury House Publishers.
- Fleta, T (2006). Stepping Stones for teaching "English L" in the early years», en Mitchell-Shuitevoerder & Mourao, S. (eds.), Teachers and Young Learners. Research in our classrooms. 43-50. Canterbury: IATEFL.
- Freeman, R. "Reviewing the Research on Language Education Programs". En García, O., Baker, C. (2007). *Bilingual Education. An Introductory Reading*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Castaño, F. J., y Pulido Moyano, R. A. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. En Ferrnoso, P. (ed.) Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Barcelona: Narcea.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? En Bhaktia, T.K., & Richie, W. (Eds.) Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Malden, MA: Blackwell. 547-576.
- Grosjean, F. (1985). Life with Two languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as a Competent but Specific Speaker Hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, (6) 467-477.
- Grosjean, F. (1994). Individual Bilingualism. In Asher, R. E. & Simpson, J. M. (eds). The Encyclopedia of Language and Linguistics. Vol. 1. Oxford: Pergamon.
- Grosjean, E. (2008). Studying Bilinguals. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press.
- Hornberger, N.H. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting typologies and redirecting policy. In García, O. (ed) Bilingual Education Focus scrhift in honor of Jeshua. A. Fishman. Vol. 1, 215-234). Philadelphia: John Benjamins.
- Jonstone, R. (2007). "Characteristics of Immersion Programs". En García, O., Baker, C. (2007). Bilingual Education. An Introductory Reading. Clevedon: Multilingual Matters.



- Jordán, A. (1994). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S.D. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International.
- Lambert, W. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *Journals of Abnormal Social Psychology*, 50, 197-200. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/abn/50/2/197/>
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, 80-97. Toronto: University of Toronto Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Serie Guías No. 22. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Manual de autoevaluación y clasificación de Establecimientos Educativos Privados con oferta para Educación Preescolar, Básica y Media, Instructivo A para Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Molina Luque, J. F. (1994). Sociedad y educación: perspectivas interculturales. Barcelona: Eines.
- Moreno Fernández, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual Language Development & Second Language Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Romero, R. (2005). Para vivir en un mundo global. *Al tablero* (37).
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2), 15-34.
- Siguan, M & Mackey, W.F. (1987). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Skutnabb-Kangs, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, B.J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Editorial Labor.
- Tucker, G.R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education. *ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. En O. García y C. Baker (2007). *Bilingual Education. An Introductory Reading*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle. Mouton & Co.
- Vygotsky. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto Editores.

