Sophia

Sophia-Educación, volumen 20 número 1. enero/junio 2024. Versión español | págs. 1-12
ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1372

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Discusiones alrededor de la política lingüística para la formación de maestros de primaria en Colombia

Discussions about primary teacher training language policy in Colombia

Discussões em torno da política linguística para a formação de professores do ensino fundamental na Colômbia.

Maricel Restrepo Nasayó*

* Estudiante de Doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad del Quindío. Rudecolombia-Universidad del Quindío.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9675-6002.
Correspondencia de autor: maricel.restrepon@uqvirtual.edu.co 1. El nivel (MCER, 2002).

Resumen

En las últimas décadas, en Colombia, se le ha atribuido el bajo resultado de inglés en pruebas estandarizadas a los maestros. No obstante, se deben revisar las políticas lingüísticas planteadas para determinar el impacto de éstas en las instituciones educativas. Por ello, se realizó una revisión sistemática exploratoria, que tuvo como objetivo buscar referentes en relación con el impacto del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) y las reflexiones y aportes que los autores plasman alrededor de la formación inicial de maestros de primaria para el bilingüismo en Colombia. Dicha revisión es resultado parcial de la tesis doctoral "Interpretación y apropiación de la política lingüística nacional en una Escuela Normal Superior. Hacia una política para el multilingüismo". Como metodología, se utilizó PRISMA, teniendo en cuenta dos categorías: estudios nacionales e internacionales sobre la política para el bilingüismo y reflexiones y aportes en torno a la formación inicial de maestros para el bilingüismo. El cuerpo final de esta revisión fue de 53 documentos, los cuales muestran el bajo impacto del PNB, al imponer un currículo descontextualizado que contribuye con la estratificación y mercantilización de las lenguas y la falta de cualificación docente. Se puede concluir que se requiere la formulación de políticas lingüísticas, más allá de simples planes, proyectos o programas, que rompan el esquema de su construcción desde lo macro a lo micro, de manera estructurada, contextualizada, democrática e incluyente y que permita trascender a una formación para el multilingüismo.

Palabras clave: Bilingüismo, formación inicial de maestros, política lingüística.

Abstract

In recent decades in Colombia, low English scores on standardized tests have been attributed to teachers. However, language policies should be reviewed to determine their impact on educational institutions. For this reason, an exploratory systematic review was carried out with the objective of seeking references in relation to the impact of the National Bilingualism Plan (PNB) and the reflections and contributions of the authors on the initial training of primary school teachers for bilingualism in Colombia. This review is a partial result of the doctoral thesis "Interpretation and appropriation of the national linguistic policy in a Teacher Training College. Towards a policy for multilingualism". As a methodology, PRISMA was implemented, taking into account two categories: National and international studies on bilingualism policy and reflections and contributions on initial teacher training for bilingualism. SOFIA-SOPHIA ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932 The final corpus of this review was 53 documents, which show the low impact of the PNB, by imposing a decontextualized curriculum that contributes to the stratification and commodification of languages and the lack of teacher qualification. It can be concluded that the formulation of language policies is required, beyond simple plans, projects or programs, that break the scheme of their construction from the up-bottom to the bottom-up, in a structured, contextualized, democratic and inclusive manner, and that allows transcending to an education for multilingualism.

Recibido: enero de 2024 | Revisado: febrero de 2024 | Aceptado: abril de 2024 | Publicado: abril de 2024

Cómo citar: /how cite:
Restrepo Nasayó, M. (2024). Discusiones alrededor de la política lingüística para la formación de maestros de primaria en Colombia. Sophia, 20(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1372
Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún **conflicto de interés.**

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia

Keywords: Bilingualism, initial teacher training, language policy.

RESUMO

Nas últimas décadas, na Colômbia, os baixos resultados em inglês nos testes padronizados têm sido atribuídos aos professores. No entanto, as políticas linguísticas devem ser revistas para determinar o seu impacto nas instituições educativas. Por isso, foi realizada uma revisão sistemática exploratória com o objetivo de buscar referências em relação ao impacto do Plano Nacional de Bilinguismo (PNB) e as reflexões e contribuições dos autores sobre a formação inicial de professores do ensino fundamental para o bilinguismo na Colômbia. Esta resenha é um resultado parcial da tese de doutoramento "Interpretação e apropriação da política linguística nacional numa escola de formação de professores.Rumo a uma política para o multilinguismo". Como metodologia, foi implementado o PRISMA (Page et al., 2020), tendo em conta duas categorias:Estudos nacionais e internacionais sobre a política de bilinguismo e reflexões e contributos sobre a formação inicial de professores para o bilinguismo.O corpus final desta revisão foi de 53 documentos, que evidenciam o baixo impacto do PNB, ao impor um currículo descontextualizado que contribui para a estratificação e mercantilização das línguas e para a falta de qualificação dos professores. Conclui-se que é necessária a formulação de políticas linguísticas, para além de simples planos, projetos ou programas, que rompam o esquema de sua construção de cima para baixo para baixo, de forma estruturada, contextualizada, democrática e inclusiva, e que permita transcender para uma educação para o multilinguismo.

Palavras-chave: Bilinguismo, formação inicial de professores, política linguística.

Introducción

En Colombia, la política educativa para las lenguas de las dos últimas décadas se ha centrado en fortalecer los niveles de competencia comunicativa en inglés de estudiantes del sector público. Algunas estrategias de implementación han incluido el desarrollo profesional docente, la publicación de guías curriculares y el diseño de materiales de clase. No obstante, de acuerdo con los resultados de la Prueba Saber 11, el nivel de competencia meta pre-intermedio B1[1], no ha sido alcanzado por la mayoría de los estudiantes. De acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, solo el 10% de los estudiantes de grado 11 lograron o sobrepasaron el nivel B1 en el último año (ICFES, 2023), a pesar de que con la última proyección de la política se esperaba que al menos el 50% obtuviera este objetivo.

Además de los resultados generales y las tácticas de aplicación a gran escala de las políticas, preocupa cómo se están formando los profesores del futuro, quienes tienen la responsabilidad de asimilar las políticas educativas para las lenguas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las aulas y de fomentar los procesos de aprendizaje en torno a otros idiomas y culturas.

En consecuencia, se planteó realizar una revisión de la literatura en relación con el impacto de la política educativa para las lenguas en las instituciones educativas, y las reflexiones y aportes que los autores plasman alrededor de la formación inicial de maestros de primaria para el bilingüismo en Colombia.

El presente artículo es resultado parcial de la tesis doctoral "Interpretación y apropiación de la política lingüística nacional en una Escuela Normal Superior. Hacia una política para el multilingüismo".

B1 de la política educativa para el fortalecimiento del inglés está basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Cabe precisar que, en el marco de la política oficial, comunicarse en inglés ha sido equiparado a ser bilingüe, como se deduce de los nombres de los proyectos asociados a la política -Programa Nacional de Bilingüismo, Programa Nacional de inglés y Colombia Bilingüe- y de sus planes de acción. Sin embargo, en la tesis doctoral, los conceptos de bi y multilingüismo atienden a fenómenos más amplios y complejos.

Referentes teóricos

Bilingüismo y multilingüismo. El bilingüismo y multilingüismo se refieren a la coexistencia, el contacto y la interacción de diferentes lenguas. A pesar de que el prefijo *bi-* es etimológicamente relativo

a dos, la conceptualización teórica del bilingüismo ha remitido al uso de *dos o más* lenguas en la vida cotidiana (Grosjean, 2015). Según Wei (2013), existen tres fundamentos para el bilingüismo y multilingüismo: el uso de diferentes idiomas, la capacidad de ponerse en contacto entre sí y la habilidad de las personas para aprender y usar estos idiomas, mientras que las sociedades se adaptan y manejan estos idiomas.

Por su parte, May (2014) plantea un giro hacia el multilingüismo, cuyo objetivo es describir las formas en que personas de orígenes diferentes y mixtos utilizan, juegan y negocian identidades a través del lenguaje. Este nuevo enfoque de la lingüística aplicada se centra en los repertorios lingüísticos dinámicos, híbridos y transnacionales de los hablantes multilingües.

El presente artículo se fundamenta en los principios de May (2014), Martin-Jones y Martin (2017) y García (2009) que buscan desafiar las concepciones monolingües, reconocer la diversidad lingüística, negociar identidades a través del lenguaje y destacar la importancia de la fluidez, la hibridación lingüística en la comunicación intercultural y promover una perspectiva crítica, abogando por prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas.

Desde la perspectiva multilingüe de este tipo, se entiende que las lenguas no se adquieren o usan por separado, sino como un repertorio multilingüe flexible con diferentes recursos del lenguaje. De esta manera, se propicia la formación para el multilingüismo significativa y equitativa, que reconozca y valore otros grupos lingüísticos y culturales a través de una comprensión múltiple de las lenguas y sus culturas (García 2009), a partir de una postura crítica, que plantee cuestiones sobre patrimonio, memoria e identidad. Dado que el estudio de la lengua nunca está separado del estudio de la sociedad, la sociolingüística se presenta como el área que provee un marco de trabajo conceptual amplio para el estudio del multilingüismo (Blackledge yCreese, 2011).

Políticas educativas lingüísticas. Las políticas lingüísticas educativas se entienden en este artículo como los mecanismos que impactan la estructura, la función, el uso o la adquisición del lenguaje e incluyen regulaciones oficiales, mecanismos implícitos no oficiales que emergen de las prácticas y creencias y los procesos de creación, interpretación, apropiación e instanciación (Johnson D. C., 2013). En consecuencia, las políticas educativas no son creadas únicamente por los agentes oficialmente determinados, sino que pueden ser establecidas por los profesores y agentes que se afectan por las mismas políticas (Corson, 1999; Ball, 2021; McCarty y May, 2008). En este sentido, se propone plantear políticas para el multilingüismo con un enfoque de los derechos lingüísticos, basado en la idea de que todas las lenguas tienen un valor intrínseco y que los hablantes tienen derecho a usar y preservar su lengua materna. Las políticas lingüísticas para el multilingüismo se enfocan en la promoción y protección de la diversidad lingüística como un derecho humano fundamental (May, 2010); lo cual implica asegurar que las personas puedan utilizar su lengua materna en diferentes ámbitos de la vida, promover la competencia multilingüe de los ciudadanos, y fomentar la educación en varias lenguas para aumentar su capital lingüístico y su participación en la sociedad global.

Formación inicial de maestros. Este artículo comprende la formación de maestros como un proceso que busca desarrollar una conciencia crítica y transformadora en los educadores (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005), a partir de la reflexión sobre su propia práctica y la realidad social. Freire propone una pedagogía liberadora (1979), que se basa en el diálogo, la problematización y la acción.

El maestro no es un transmisor de conocimientos, sino un mediador que facilita el aprendizaje de los estudiantes, respetando sus saberes previos y sus intereses: "la forma que uno tiene de estar en el mundo no es sólo suya, ni tampoco solo social […] Es un intercambio dialéctico entre lo que heredamos genéticamente, lo que traemos en el cuerpo y lo que adquirimos socialmente" (2018, p. 50). Esto implica un compromiso ético y político, que permite y conduce a la emancipación y la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Método

La revisión sistemática que se presenta en este artículo siguió la metodología PRISMA (Page, et al., 2020), que sirve para documentar de manera transparente el porqué de la revisión sistemática, qué hicieron los autores y sus hallazgos. Se tuvieron en cuenta dos categorías: a) estudios nacionales e internacionales sobre la política para el bilingüismo y, b) estado de la discusión sobre formación inicial de docentes.

Para todas las categorías se establecieron criterios de inclusión y de exclusión. Para la primera categoría, los criterios de inclusión comprendieron investigaciones que se hubieran realizado en básica primaria o secundaria en temas relacionados con la formación bilingüe y las siguientes variables bibliométricas: 1) Base de datos: Science Direct, Google Scholar, Scopus, Dialnet, con las siguientes palabras clave por temas: "bilingüismo en primaria" OR "proyectos de bilingüismo en Colombia" y "bilingüismo en Colombia" AND "primaria". 2) Año de publicación: entre 2008 y 2023; se toma como referencia el 2008, ya que para ese momento han pasado cuatro años de implementación del primer programa oficial nacional de bilingüismo 3) Idioma: la búsqueda se realizó en los idiomas de inglés y español. 4) Tipo de publicación: capítulos de libros, tesis de maestría o doctorado, artículos de revistas académicas.

De igual manera, para los estudios internacionales de políticas educativas lingüísticas, se indagó en países que pertenecen al círculo de expansión o "expanding circle", que incluye aquellas naciones en las que el inglés no juega un papel histórico ni político, pero es ampliamente utilizado como lengua extranjera (Kachru, 1992).

Aunque el círculo de expansión involucra a países de regiones geográficamente diversas como Asia y Europa, para esta revisión se priorizaron los países latinoamericanos, en tanto tienen características culturales y educativas similares a Colombia. Los criterios fueron: Base de datos: Science Direct, Google Scholar, Scopus, Dialnet, con las siguientes palabras claves por temas: " Primary English Language Teaching in Latinoamérica" OR " Bilingualism in Latinoamérica. 2) Año de publicación: entre 2013 y 2023. 3) Idioma: inglés y español.; 4) Tipo de publicación: capítulos de libros, tesis de maestría o doctorado, artículos de revistas académicas.

Finalmente, en la segunda categoría sobre el estado de la discusión de la formación inicial de docentes, los criterios fueron: Base de datos: Science Direct, Google Scholar, Scopus, Dialnet, con las siguientes palabras claves por temas: "formación inicial de docentes" OR "Formación de maestros en las escuelas normales superiores"; 2) Año de publicación: entre 2010 y 2023; 3) Idioma: inglés y español; 4) Tipo de publicación: capítulos de libros, tesis de maestría o doctorado, artículos de revistas académicas. De igual manera, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de exclusión: que los estudios no fueran investigaciones realizadas acerca de las licenciaturas en lenguas extranjeras o que los estudios hicieran referencia a la didáctica del inglés en bachillerato.

Se diseñó un formato en Excel para la sistematización de los resultados con las siguientes categorías: año de publicación, referentes teóricos, población involucrada, diseño de investigación, hallazgos. A partir de estos hallazgos, se realizó un análisis de las reflexiones, aportes o recomendaciones que los investigadores daban, en relación con el Programa Nacional de Bilingüismo.

El cuerpo final de esta revisión consistió en 53 documentos, de 85 que al inicio se consideraron relevantes, pero que posteriormente fueron excluidos por tratarse de investigaciones repetidas, que no contaban con hallazgos relevantes en el proceso educativo o de formación inicial de maestros.

En el caso de los estudios nacionales sobre la política nacional para el bilingüismo, se encontraron 38 estudios de los cuales se tuvieron en cuenta 21. Para los estudios internacionales sobre políticas educativas lingüísticas, se seleccionaron cinco documentos y, en relación con el estado de la discusión sobre formación inicial de docentes a nivel nacional, se identificaron 22 artículos. Además, se presentan tres artículos relacionados con los procesos en las Escuelas Normales Superiores (ENS) en general y tres específicamente en la formación bilingüe.

Resultados

El cuerpo final de esta revisión fue de cincuenta y tres (53) documentos. Abajo se presentan los resultados de la revisión sistemática teniendo en cuenta dos categorías: los estudios nacionales e internacionales sobre la política nacional para el bilingüismo y las reflexiones y aportes que plasman los autores en torno a la formación inicial de maestros para el bilingüismo.

Estudios nacionales e internacionales sobre la política para el bilingüismo

En relación con el impacto del Programa Nacional de Bilingüismo, de 21 investigaciones, solo una esboza un tipo de impacto positivo (Arias y Angarita, 2010), que plantea que se han dado espacios fundamentales para el desarrollo de la educación bilingüe en Colombia, lo cual busca mejorar el proceso de enseñanza, plantear políticas de calidad que direccionen las decisiones de todos aquellos que intervienen en las políticas y decisiones administrativas educativas de las instituciones. Los otros reseñados identifican diferentes aspectos que indican el poco impacto del PNB en las instituciones educativas de Colombia; estos hallazgos se describen a continuación: Como primer aspecto, Correa y González (2016) concluyen que, después de 16 años de implementación, no se han logrado las metas establecidas para el PNB. Colombia no estaba preparada para esta política. Por ello, se debe revisar las estrategias de implementación de los PNB y plantear políticas de calidad para que lleguen a programas viables, realizables y ejecutables, con metas claras que permitan trascender (Sánchez y Obando, 2008; Usma, 2009; Fandiño, et al., 2013; Cárdenas y Miranda, 2014; Mahecha, 2015; Bonilla y Tejada-Sánchez, 2016; Miranda y Valencia, 2019)

Adicional a esto, se presenta el PNB como un programa descontextualizado (Sánchez y Obando, 2008), con material no propio para la realidad colombiana (Correa y Usma, 2013). Por tal razón, se establece que no se han podido cumplir las metas, ni plantear una política clara y evidenciable, por el contrario, el PNB contribuye a la instrumentalización, la estandarización, estratificación y mercantilización de las lenguas(Sánchez y Obando, 2008; Correa y Usma, 2013; Muñoz, et al, 2015; Mahecha, 2015; Castaño, 2020).

El bilingüismo es visto solo desde políticas gubernamentales, siendo el inglés y el español las únicas lenguas protagonistas en la política educativa nacional, lo cual excluye las lenguas indígenas. Es así, como el PNB estratifica grupos, idiomas y culturas, y clasifica a estudiantes y profesores, generando una nueva brecha educativa y favoreciendo la consolidación de un mercado lucrativo en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la certificación de idiomas que benefician a una minoría (Usma, 2009; Miranda y Valencia, 2019).

De igual manera, los estudios estiman que es necesario indagar el rol de los docentes de primaria en los procesos de política lingüística. El PNB ha traído diferentes retos para los docentes de primaria, en relación con el alcance de los objetivos propuestos, como el rol de agentes importantes en la construcción de una política micro (Fandiño et al., 2013; Cárdenas y Miranda, 2014; Correa y González, 2016).

En la actualidad, existe una distancia entre la realidad de lo trabajado en las aulas y los estándares establecidos para básica primaria. Lo anterior, debido a que los docentes no cuentan con formación idónea; los programas de desarrollo profesional docente no tienen seguimiento y acompañamiento y la discontinuidad de los procesos de capacitación, no permiten resultados positivos (Cárdenas, 2006; Bermúdez y Fandiño, 2012; Fandiño et al., 2013; Cárdenas y Miranda, 2014; Correa y González, 2016). De igual manera, esta revisión destaca la importancia del rol del directivo docente en la implementación del PNB. A partir de su liderazgo, la administración de los recursos, la asignación de tiempos y el apoyo a los docentes, propician ambientes fundamentales para el desarrollo del PNB (Miranda y Echeverry, 2011; Miranda, 2020; Miranda y Echeverry, 2011)

Por otra parte, hace falta liderar acciones por la comunidad educativa dirigidas a que reconozcan el nuevo papel de la lengua materna en la educación, siendo necesario un apoyo más decidido de los entes gubernamentales que apueste por políticas que apunten no solo a las competencias comunicativas sino interculturales y multilingües (Sánchez y Obando, 2008; Usma, 2009; Fandiño et al., 2013; Cárdenas y

Miranda, 2014; Mahecha, 2015; Bonilla y Tejada, 2016; Miranda y Valencia, 2019; Miranda, 2021), a partir de la realidad sociolingüística colombiana (Mahecha, 2015), con fundamentación discursiva y glotopolítica, (Cisneros y Mahecha, 2020).

Para llegar a esta política, es importante reflexionar sobre la noción de bilingüismo para la formulación de políticas macro, meso y micro. En la actualidad, se enmarca principalmente en la importancia del inglés, como lengua extranjera, sin reconocer la lengua materna en este proceso y olvidando otras lenguas importantes para Colombia como país multilingüe y multicultural que ayuden a enriquecer la cultura propia (Cárdenas y Miranda, 2014; de Mejía, 2006; Sánchez y Obando, 2008; Angarita y Arias, 2010; Fandiño et al., 2013; Bonilla y Tejada, 2016; Miranda y Valencia Giraldo, 2019; Miranda et al., 2023).

En el ámbito Internacional, el bajo impacto del PNB presentado arriba se compara con lo sucedido con las políticas lingüísticas establecidas a nivel internacional. En el caso concreto de algunos países de América Latina pertenecientes al *expanding circle*, en los últimos años se ha visto un incremento en el estatus a la enseñanza del inglés, tomado como fundamento un espectro económico de formación de personas competentes para el mercado (Banfi,2017;Brovetto,2017;Tenuta,2017),siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que manifiesta que el inglés es la base o la lengua de comunicación en el mercado. Además, la mayoría de los países inician sus programas desde básica primaria (Banfi, 2017), debido a uno de los mitos acerca de que una lengua extranjera se debe aprender desde los primeros años porque las oportunidades de dominio serán mayores desde temprana edad (Grosjean, 2015).

A pesar de las diferentes investigaciones realizadas y las múltiples recomendaciones por los académicos frente a la política lingüística, se sigue manejando la misma línea en el plan, proyecto, propuesta o programa que el MEN referencia para el fomento del bilingüismo. Por ello, como lo plantea Pennycook (2013), debería ser una alternativa para cualquier gobierno que los grupos académicos participaran en realización de estos programas para que puedan liderar otras iniciativas más allá de la dominación extranjera que tiene un objetivo principal, la exhibición cultural en forma de libros, materiales de aprendizaje, capacitación y evaluación de la enseñanza, así como la evaluación de la competencia.

Resultado de esa desarticulación entre la academia y el MEN son las diferentes versiones que el PNB ha tenido, evidenciando la falta de claridad desde el MEN para nombrar la política de bilingüismo o multilingüismo en Colombia; se plantea entonces como plan, proyecto, programa y no existe un acuerdo del término concreto para el listado de estrategias propuestas por el MEN. El término "política" emerge desde los investigadores que vinculan estos conceptos con la política lingüística, debido a la unificación de la planeación o planificación lingüística con la política lingüística como sistema integrado en la literatura del área (Johnson, 2009). Ante la anterior situación, se plantea otro hallazgo relevante de esta revisión sistemática y es la necesidad de conocer a qué se le apuesta nacionalmente: a una propuesta, un plan de actividades, un proyecto, una estrategia o la formulación de una política lingüística.

Reflexiones y aportes en torno a la formación inicial de maestros para el bilingüismo

Teniendo estos resultados frente al bajo impacto del PNB se hace un análisis de las reflexiones y aportes que plasman los autores en torno a la formación inicial de maestros para el bilingüismo.

La formación de docentes de lengua en Colombia debe responder a las necesidades y contexto del país, a través de una formación encaminada en la práctica y la reflexión de la misma, mediante el soporte de una política lingüística que abarque y relacione no solo el inglés como lengua extranjera, sino el español como lengua materna y las otras lenguas indígenas que nuestro país tiene, generando un currículo interdisciplinar que responda a los procesos interculturales y multilingües de Colombia

(Ordoñez, 2012; Guzmán, 2011; De Mejía, 2016; Fandiño, 2016; Calderón, 2017; Vergara y Gómez, 2020; Cisneros y Mahecha, 2020; Miranda, 2020, 2021). Por lo anterior, se reitera el llamado de los investigadores a plantear políticas lingüísticas a partir de los agentes educativos, del contexto, desde un nivel micro, que permita a la comunidad hacer parte de esta construcción y no sean impuestas por los gobiernos, sino que salga de una realidad sociolingüística del contexto (Sánchez y Obando, 2008; Usma, 2009; Fandiño et al., 2013; Correa y Usma, 2013; Mahecha, 2015; Bonilla y Tejada, 2016; Cisneros y Mahecha, 2020; Miranda, 2020).

Para la creación de estas nuevas políticas, se debe tener en cuenta la educación plurilingüe que favorezcan el aprendizaje integrado de la lengua materna, lenguas extranjeras y lenguas indígenas en beneficio y mejoramiento de la competencia comunicativa (Fandiño y Bermúdez, 2016), es decir, desde una 'perspectiva ecológica del lenguaje que fomente la formación multilingüe (Miranda y Valencia Giraldo, 2019). Para ello, se propone promover actividades culturales y académicas que promuevan el uso de las dos lenguas (Guzmán, 2011). Lo anterior, a través del desarrollo de conocimiento pedagógico apropiado y principios claros sobre la formación bilingüe para que sus estudiantes puedan desarrollar suficiencia bi/multilingüe (Truscott de Mejía, 2006), al igual que el diseño del propio material que responda a las condiciones socioculturales de Colombia (Correa y Usma, 2013).

No obstante, y en relación con esa falencia presentada en las investigaciones anteriores de la formación inicial de maestros, esta revisión sistemática encuentra un vacío en la inclusión de las Escuelas Normales Superiores (ENS)[2], pues solo una (Cárdenas y Miranda, 2014) de 21 investigaciones reconoce a la ENS como formadora de maestros y las otras investigaciones hablan desde la formación de licenciados en lenguas extranjeras.

Estos autores (Cárdenas y Miranda, 2014) plantean que es indispensable pensar en la formación inicial de docentes en la cual se propone intervenir los currículos de las ENS y se tiene el compromiso de formar de una manera idónea los normalistas para que los esfuerzos no se conviertan solo en actividades sin continuidad, seguimiento o acompañamiento (Muñoz et al., 2015), sino que se reflejen como políticas claras en la formación docente.

Por lo anterior, es fundamental reconocer, analizar y evaluar las políticas lingüísticas establecidas para la formación inicial docente no solo en una de las instituciones formadoras como son las universidades, sino desde ambas instituciones: Escuelas Normales Superiores y universidades.

Sin embargo, los investigadores advierten las tensiones existentes en las Escuelas Normales de Colombia que hoy sobreviven a un proceso de universitarización (Rátiva-Velandia y Lima-Jardilino, 2022), a pesar de las múltiples diferencias entre ambas instituciones: educación superior y ENS. En el campo de bi/multilingüismo, si bien se evidencia que existen investigaciones realizadas en las ENS en al área de inglés, el objeto de estudio se refiere a aspectos metodológicos y de didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés) y no se evidencia ningún documento que plantee una posible propuesta de política lingüística.

De igual manera, se observa que estas investigaciones asumen el bilingüismo como la enseñanza del inglés (Ondarza de la Garza, 2017; Corena, 2018; Burbano, 2019) y ninguna refiere la vinculación de aspectos pedagógicos para la enseñanza de una lengua extranjera, necesario para futuros profesionales de la educación en básica primaria, o la incorporación de elementos pedagógicos referentes a la etnoeducación, parte fundamental por el perfil de formación para la ruralidad que los normalistas superiores tienen (Decreto 1236, 2020, (MEN, 2020)). Por ello se debe revisar el PNB desde una perspectiva crítica, basados en los fundamentos sociolingüísticos (Calvet, 2017). Para ello, se recomienda que se cree una política lingüística que tenga como punto de partida la realidad sociolingüística colombiana, los niveles de bilingüismo que se presentan en Colombia, los elementos que se deben tener en cuenta para diseñar una política lingüística y, en especial, el desarrollo multicultural que promuevan el respeto por la diversidad lingüística y cultural del mundo formando ciudadanos respetuosos de la diferencia. Para esto, recomiendan un trabajo colaborativo entre los legisladores, pues reiteran que cuando se excluye algún actor de la política, esta no es beneficiosa (Correa y Usma, 2013; Fandiño et al. ,2013;

Mahecha, 2015)

No obstante, a diferencia de lo expuesto a nivel nacional para la formación docente de básica primaria, a nivel internacional se tiene un mayor acercamiento a pedagogías multilingües. Las propuestas internacionales conllevan a la articulación de diferentes recursos lingüísticos (Madiba, 2014; Jover, Fleta, y González, 2016) que permiten al estudiante aprender en contexto, tomando la lengua como recurso de aprendizaje (Catalano, 2016) que se articula a través del currículo (Madiba, 2014; Jover et al., 2016; Catalano y Hamann, 2016)

Esta articulación es planteada como medio de comunicación, e involucra el estudio y la reflexión sobre las lenguas, el bilingüismo, las microenseñanzas multilingües, el translenguaje, la narración digital, los proyectos de investigación multimodales y multilingües y las prácticas culturales de los estudiantes (Makalela, 2014; Madiba, 2014), y permite a bilingües/multilingües, interactuar y aprender mutuamente (Catalano et al., 2016).

Generar estas estrategias aportan a la justicia social y la equidad, teniendo como punto de partida el saber qué se enseña, cómo se enseña y en especial a quién se enseña (Madiba, 2014). Es de aclarar que no se encontraron investigaciones internacionales sobre las Escuelas Normales, debido a que estas en algunos países desaparecieron y en otros países, tienen otra naturaleza no similar a la colombiana.

Reconociendo lo presentado por los académicos, se propone una formulación crítica de políticas. Por ello, se plantea dejar a un lado el enfoque de las acciones de gobiernos e instituciones de nivel macro para prestar atención al trabajo a nivel micro (Liddicoat y Baldauf, 2008) y apostar por una unificación de la planeación con la política como sistema integrado (Johnson, 2009; Johnson y Ricento, 2013) para la educación multilingüe, que favorezcan el aprendizaje integrado de lengua materna, lenguas extranjeras y lenguas indígenas, en pro del enriquecimiento de la competencia comunicativa (Cummins, 2008).

2. Institución formadora de docentes de básica primaria, según Decreto 1236 de 2020.

Esto se logrará a través de un trabajo colaborativo que fomente la participación en la toma de decisiones, que involucre a las personas afectadas por la política y ayude a que interactúen en los diferentes ambientes académicos, laborales, sociales y culturales; identificando el problema real, las opiniones de las partes interesadas, poniendo a prueba las políticas frente a las opiniones de los participantes y la aplicación y evaluación de la política (Corson ,1999; Bermúdez y Fandiño, 2012)

Es así, como el concepto de formación para el bilingüismo podría marcar un inicio en la formulación de políticas lingüísticas para la formación de docentes, donde se conjuguen las lenguas en beneficio de la comunicación (Truscott de Mejía, 2006).

No obstante, y partiendo del recurrente hallazgo de los investigadores en cuanto al plantear políticas con perspectivas multiculturales (Truscott de Mejía, 2006) y valores que propicien la participación que debe existir en el proceso de aprendizaje entre familia y escuela (Guzmán, 2011), incluir las lenguas indígenas y otras culturas (Usma, 2009) dentro de una visión glotopolítica (Cisneros y Mahecha, 2020), se propone redireccionar la mirada del bilingüismo al multilingüismo (Sánchez y Obando, 2008; Fandiño et al., 2013) y desarrollar competencias interculturales y multilingües, pensando en una posible "Formación para el Multilingüismo".

Discusión

El primer hallazgo relevante de esta revisión sistemática es la necesidad de establecer un punto de referencia para saber a qué se le apuesta nacionalmente en el PNB: a una propuesta, un plan de actividades o a la formulación de una política lingüística pública (Davis y Phyak, 2017) y así determinar la postura y concepción desde MEN frente a los conceptos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo.

A su vez, el segundo hallazgo importante para la presente revisión, en relación con la formación de docentes de básica primaria, es que no hay evidencia extensa de investigaciones en el campo de primaria, en relación con la formación para el bilingüismo. Esto evidencia la falta de insumos académicos, metodológicos y prácticos en este ciclo y, por ende, la falta de producción en el mismo.

Y a pesar de que existen investigaciones realizadas en las ENS en el área de inglés, estas son más hacia la metodología y didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés) y no se evidencia ningún documento que plantee una posible propuesta de política lingüística para el bilingüismo o multilingüismo, que referencie lineamientos, parámetros, referentes para la formación inicial de maestros de básica primaria.

De manera similar, las políticas presentadas de otros países recalcan de igual manera, la necesidad de la formación docente y el trabajo urgente desde básica primaria, por las posturas hegemónicas que en los últimos años han tomado los países latinoamericanos.

Finalmente, como tercer hallazgo relevante es la reiterada manifestación de los investigadores en formular políticas lingüísticas que rompan el esquema de su construcción desde lo macro a lo micro, de manera estructurada, contextualizada, democrática e incluyente, (Hult, 2010; Martin-Jones y Martin, 2017; Blackledge y Creese, 2011) teniendo en cuenta los agentes principales, el contexto e involucre fundamentos interculturales y multilingües. Pese a la necesidad de crear estas políticas lingüísticas, se debe indagar más en el proceso metodológico para llegar a crearlas desde un nivel micro, teniendo en cuenta el contexto y sus agentes.

Conclusiones

A manera de conclusión, la presente revisión, muestra que los investigadores proponen plantear políticas con perspectivas multiculturales (De Mejía, 2006), incluir las lenguas propias y sus culturas (Usma, 2009; Miranda et al., 2023); redireccionar la mirada del bilingüismo al multilingüismo (Sánchez y Obando, 2008; Fandiño et al., 2013) y desarrollar competencias interculturales y multilingües que incluyan la riqueza lingüística de nuestro país y las lenguas extranjeras para integrar las culturas.

Para ello, algunos autores consideran que se debe pensar en la construcción de una política lingüística cultural funcional e incluyente (Mahecha, 2015). Estas consideraciones, la autora de esta propuesta las interpreta como la necesidad de *formación para el multilingüismo* (cursiva propia), que incida en la formación de maestros.

De la misma manera, se demuestra la necesidad de la formulación de una política lingüística por y para las ENS acorde con la realidad sociolingüística de Colombia, pero en especial, basada de las realidades del aula y del contexto. No obstante, para pensar en una posible política lingüística para docentes de básica primaria, se debe reconocer el contexto (Kumaravadivelu B., 2012) y analizar las prácticas pedagógicas de aula, que evidencien primero la interpretación y apropiación de la política lingüística macro.

Para ello, es fundamental comprender sus realidades, opiniones y conocimientos. Por tal razón, es indispensable pensar en la formación inicial de docentes de primaria que permitan un adecuado saber disciplinar, combinado de un saber pedagógico (Truscott A. (2016) que tiene en cuenta el contexto como fundamento para la reflexión y transformación de la práctica pedagógica (Freire, 2018).

Finalmente, se puede concluir que sólo a través de nuevas construcciones de políticas lingüísticas multilingües; su interpretación y apropiación por parte de maestros, se podrán rechazar políticas lingüísticas desiguales y generar conciencia hacia una educación equitativa, que reconozca la diversidad lingüística a partir del fomento de la *formación para el multilingüismo*.

Referencias bibliográficas

Arias, C. A., y Angarita, A. E. (2010). Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. *Horizontes Pedagógicos, 12*(1), 5-12.

Ball, S. J. (2021). *The education debate.* Policy Press.

Banfi, C. (2017). English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. *Multilingual Matters*, 13-30.

Bermúdez, J. R., y Fandiño, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la*

Universidad de La Salle, 59(8), 99-124.

Blackledge, A., y Creese, A. (2011). *Multilingualism: A Critical Perspective.* United Kingdom: Bloomsbury Publishing.
Bonilla, C. A., y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 18*(1), 185-201.

Brovetto, C. A. (2017). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63).*, 25-43.

Burbano, P. A. (2019). *An analysis of students' needs at programa de formación complementaria in normal superior de popayán. (Tesis de maestría).* Cali: Universidad ICESI.

Calderón, F. A. (2017). *Competencias docentes en educación bilingüe: estudio de caso de un programa de formación inicial de docentes en bilingüe (inglés-español en Bogotá. tesis de magister.* Bogotà: Uniandes. Calvet, L.-J. (2017). *La sociolinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Cárdenas, R. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?.19th Annual EA Education Conference. Universidad Nacional de Colombia y ASOCOPI, The Colombian Association of Teachers of English

Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y educadores, 17*(1), 51-67.

Castaño, M. A. (2020). *Elementos que afectaron negativamente la ejecución y el desarrollo del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia. Bogotá.* Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Catalano y Hamann. (2016). Multilingual pedagogies and pre-service teachers: Implementing "language as a resource" orientations in teacher education programs. Bilingual Research Journal, 263-278.

Cisneros, M., y Mahecha, M. Á. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (35), 157-178.

Corena, N. L. (2018). Impacto de la estrategia "Reading path" para la comprensión lectora en inglés en estudiantes del programa de formación complementaria de la normal superior de Sincelejo. *Revista boletín Redipe*(7), 133-143.

Correa, D., y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives, 24*(83). doi:http://10.14507/epaa.24.2459

Correa, D., y Usma, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *How Journal, 20*(1), 226-242.

Corson, D. (1999). *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators Routledge.* United States of America: Routledge.

Cummins, J. (2008). *Bilingual Education.* New York: Springer Science.

Davis, K., y Phyak, P. (2017). *Engage Language Policy and Practices.* United Kingdom: Routledge.

De Mejía, A.-M. (2006). *Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures, and identities.* Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 152-168.

De Mejía, A.-M. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia.* Bogotá: Universidad de Los Andes.

Fandiño, Y. J., Bermúdez, J. R., y Lugo, V. E. (2013). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *SSRN Electronic Journal, 15*(3), 363-381.

Fandiño Parra, Y. J., y Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, Educación, Política y Formación Docente: Una Propuesta Para Empoderar Al Profesor De Lengua Extranjera (Bilingualism, Education, Policies and Teacher Education: A Proposal to Empower Foreign Language Teachers). Documentos de Investigación Educativa (DIE), 2.

Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2018). *La voz del maestro.* México: Siglo XXI Editores.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* USA: Wiley-Blackwell.

Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism, 19*(5), 572-586.

Guzmán, M. (2011). Influencia del contexto sociocultural para el bilingüismo en un colegio público. En A.-M. Mejía, A. López, y B. (. Peña, *Bilingüismo en el contexto colombiano: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (págs. 47-70). Bogotá: Universidad de Los Andes.

Hult, F. (2010). Theme-based research in the transdisciplinary field of educational linguistics. En F. (. Hult, *Directions and prospects for educational linguistics* (págs. 19-32). Alemania: Springer.

ICFES. (2023). *Resultados examen Saber 11°.* Obtenido de ICFES: t.ly/caXk4

Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. Language policy, 8, 139-159.

Johnson, D. C. (2013). *Language Policy.* USA: Palgrave Macmillan. doi:https://doi.org/10.1057/9781137316202Johnson, D., y Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language,*(2019), 7-21. doi:https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002

Jover, G., Fleta, T., y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón: Revista de pedagogía, 68*(2), 121-135.

Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue: English across cultures.* USA: University of Illinois Press.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society. Language Teacher Education for a Global Society.* United Kingdom: Routledge.

Liddicoat, A. J., y Baldauf, R. B. (2008). Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. En A. J. Liddicoat, y R. B. Baldauf, *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts* (págs. 3-17). Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi:https://doi.org/10.21832/9781847690647-002

Madiba, M. (2014). *Promoting concept literacy through multilingual glossaries: A translanguaging approach.* Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi:https://doi.org/10.21832/9781783091669-007

Mahecha, M. Á. (2015). Reflexiones propedéuticas lingüísticas en Colombia: El caso del bilingüismo (anteproyecto de investigación para postulación). *Paideia Surcolombiana*(20), 79-89. doi:https://doi.org/10.25054/01240307.1195

Makalela, L. (2014). *Teaching Indigenous African Languages to Speakers of Other African Languages: The Effects of Translanguaging for Multilingual Development: Reflecting Society in Higher Education.* Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi:http://10.21832/9781783091669-008

Martin-Jones, M., y Martin, D. (2017). *Researching Multilingualism.* United Kingdom: Routledge.

May, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social, 19*, 131-159.

May, S. (2014). *The Multilingual Turn Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education.* United Kingdom: Routledge.

McCarty, T. L., y May, S. (. (2008). *Language Policy and Political Issues In Education.* Switzerland: Springer International Publishing.

MEN. (2020). *Decreto 1236, 2020.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Miranda, N., y Echeverry, Á. (2011). La gestión escolar en la implementación del programa nacional de bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura, 16*(29), 67-125.

Miranda, N., y Valencia, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *2, 26*(3), 282-294. doi: https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144

Miranda, N. (2020). *Educación, política educativa y bilingüismo*. Del basto *et al.* (Ed.), La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - Rudecolombia: (Tomo IV, pp. 533-588). Universidad Tecnológica de Pereira.

Miranda, N. (2021). *Appropriation of Colombian ELT Policy in a targeted school: The creation of an "elite" yet still needy school in the public education system.* Bailey y Christian (Ed.), Research on teaching and learning English in under-resourced contexts. (pp.72-84)

Miranda, De Mejía and Silvia Valencia Giraldo (eds.) (2023). Language Education in Multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field. New York: Routledge, 2023. ISBN: 978-1-0031-5526-3, e-book, 328 pp.

Muñoz, J. E., Guerrero, M. A., y Beltrán, L. L. (2015). Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D. revistasum.umanizales.edu.co. *Plumilla educativa, 15*(1), 21-43.

Ondarza de la Garza, D. (2017). *La influencia de la metodología del docente en la enseñanza de una segunda lengua en alumnos de nivel superior: un estudio de caso en la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano.* México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Ordóñez, C. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. Revista Folios [en linea]. 2012, (36), 3-22. ISSN: 0123-4870. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932039001

Page, et al. (2020). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología* (74), 790-799.

Pennycook, A. (2013). 1. Language policies, language ideologies and local language practices.

Rátiva-Velandia, M., y Lima-Jardilino, J. R. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 24*(38), 13-35.

Sánchez, A. C., y Obando, V. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"? *Profile Issues in Teachers Professional Development, 9*, 181-196.

Tenuta, A., Jorge, M. y Souza, R. (2017). 4. *Language Teaching in the Brazilian Changing Scenario of Language Education Policies*. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli y L. de Oliveira (Ed.), English Language Teaching in South

America: Policy, Preparation and Practices (pp. 75-92). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783097982-007

Truscott A. (2016) Teacher Development for Bilingual Education in Colombia: Towards Teacher Empowerment. Estudios sobre Educación (ISSN 1578-7001) 31 (NA), pp. 15-35.

Usma, J. (2009). Política educativa y lingüística en Colombia: exploración de procesos de inclusión, exclusión y estratificación en tiempos de reforma global. Profile Issues in Teachers Professional Development, Profile No. 11. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 11*(1), 123-141.

Vergara Jalisco, M., y Gómez Pérez, S. (2020). Formación de docentes bilingües. Paradigmas Socio-Humanísticos, 2(1), 54-67. https://doi.org/10.26752/revistaparadigmassh.v1i2.471

Wei, L. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. En T. K. Bhatia, y W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2 ed., págs. 26-51). USA: Blackwell Publishing, Ltd. doi:https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch2