



# Promoción del bilingüismo mediante la inclusión del inglés en un modelo pedagógico enfocado hacia el aprendizaje autónomo

**Hugo Roldán Villalobos**

*Colegio Cafam, Bogotá, Colombia (hugroldan@gmail.com)*

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas en Colombia pasan por un momento donde tanto las políticas oficiales con el Programa Nacional de Bilingüismo como las condiciones del contexto mundial plantean la necesidad de hacer ajustes curriculares que promuevan los niveles de bilingüismo o plurilingüismo en los estudiantes para que puedan desempeñarse exitosamente en una sociedad cada vez más competitiva. Mediante la implementación de una intervención en el currículo institucional se buscó determinar cómo se puede promover el nivel de bilingüismo con la participación conjunta de los profesores de lengua extranjera y los docentes de contenido, sin que se haga necesaria la contratación de profesores bilingües para las asignaturas diferentes a Inglés, respetando el Modelo Pedagógico de la institución, el cual se orienta hacia la formación integral y autónoma con altos estándares de rendimiento académico. A través de esta, se busca reforzar los conceptos de la asignatura presentados en Español por el profesor de la misma y el aprendizaje del vocabulario relacionado con el Inglés mediante el uso de estrategias de aprendizaje. La intervención se realizó con la acción conjunta del docente bilingüe investigador y dos docentes de las asignaturas de Química y Sociales, en un grupo de estudiantes de grado 11°, donde se analizó la forma como los estudiantes relacionaron y reforzaron los conceptos en las dos lenguas, el empoderamiento de los docentes participantes y la percepción de los profesores y estudiantes frente a esta inclusión, así como las estrategias de aprendizaje que estos últimos utilizaron.

## JUSTIFICACIÓN

El bajo nivel de competencia en inglés que presenta un alto número de estudiantes al finalizar su ciclo de Educación Media tiene incidencias en su futuro inmediato, ya sea en el campo de la vida universitaria o las posibilidades de vinculación laboral. En general, la realidad nacional y mundial requieren cada vez más el uso de más de una lengua en el contexto de la sociedad globalizada; igualmente, la proyección hacia la Educación Superior de los bachilleres egresados debe satisfacer el requerimiento de las universidades para que demuestren un nivel específico de competencias en inglés. De esta manera, se hace necesario equiparlos con un buen nivel de inglés que les sirva como herramienta para satisfacer estas demandas o acceder a mejores posibilidades de empleo, ya que muchos de ellos no pueden ingresar inmediatamente a las universidades y deben vincularse a la vida laboral.

Para la institución educativa, asumir un currículo bilingüe plantea algunas implicaciones académicas y administrativas que es necesario resolver. Por una parte, se puede correr el riesgo de enfocar la mayoría de los esfuerzos en el desarrollo de la segunda lengua, dejando en segundo plano los niveles de desempeño académico en las demás asignaturas. Así mismo, la contratación de nuevos profesores bilingües nacionales o extranjeros para las asignaturas diferentes a Inglés aumenta los costos educativos. Por estas razones se hizo necesario encontrar una forma de promover el nivel de bilingüismo sin modificar la actual planta docente y conservando altos estándares de rendimiento académico. Esto plantea un movimiento de carácter académico y emocional de toda la comunidad educativa, que requiere el uso de estrategias de enseñanza para impulsar simultáneamente los aprendizajes de lengua y contenido, e, igualmente, unas estrategias que promuevan el empoderamiento de los docentes de las asignaturas diferentes al Inglés para enfrentar el reto de incluir en sus prácticas docentes el idioma extranjero.

Finalmente, a los padres de familia les significa obtener un servicio educativo de más alta calidad para sus hijos sin que se afecte el costo, mientras que a los directivos de la institución les permite avanzar hacia las metas trazadas con respecto al bilingüismo y satisfacer las expectativas de la comunidad educativa. Para la disciplina en general, la intervención se constituye en un modelo innovador de Educación Bilingüe en un currículo escolar que puede ser probado e implementado en otras instituciones del país.

## LA INTERVENCIÓN

Se desarrolló buscando respuestas a la pregunta principal: ¿Cómo contribuye a promover el nivel de bilingüismo en estudiantes de grado 11° la inclusión del inglés en el diseño y la ejecución de las guías de aprendizaje de las asignaturas de Química y Sociales?

Esta pregunta está ligada a dos subpreguntas:

1. ¿Cómo usan los estudiantes las estrategias de aprendizaje para relacionar los contenidos utilizados en los instrumentos en inglés con los aprendizajes en lengua materna de la asignatura correspondiente y, de esta manera, lograr avances en la apropiación de los conceptos y al mismo tiempo mejorar su nivel de bilingüismo?
2. ¿Cómo asumen los docentes de las asignaturas diferentes al inglés el empoderamiento en el proceso de inclusión de la lengua extranjera en su disciplina?

La intervención se llevó a cabo en varios momentos:

**Sensibilización y capacitación con los docentes participantes.** Una vez seleccionados los dos docentes participantes, se les informó acerca del estudio, su rol dentro del mismo y el enfoque metodológico para la enseñanza de lengua extranjera que se va a utilizar. Con la ayuda del docente investigador se estudiaron inicialmente algunos textos en inglés sobre el marco teórico y se aclararon dudas e inquietudes.

**Diseño de las guías de aprendizaje.** Los docentes de las asignaturas y el investigador docente de Inglés analizaron conjuntamente los temas de contenido propuestos para cada guía y las metas de aprendizaje tanto para la lengua extranjera como para la asignatura. Se seleccionaron los textos para incluir en la sección en inglés y se diseñaron las actividades correspondientes.

**Implementación de la estrategia metodológica en el aula de clases.** Se realizaron las clases siguiendo el desarrollo de las guías de aprendizaje. En el momento de la sección en inglés, el docente investigador intervino como observador participativo interactuando con los estudiantes y el profesor de la asignatura. Durante todos los momentos de la intervención se tomaron notas en un diario reflexivo, donde se registraron las observaciones de las actividades de clase, las reflexiones y los conceptos relacionados de acuerdo con el marco teórico.

## MARCO TEÓRICO

Para la promoción del bilingüismo en un modelo pedagógico orientado hacia el desarrollo integral y autónomo se estableció una relación entre el desarrollo curricular, las estrategias de aprendizaje y los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua extranjera.

## IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

En una intervención curricular de estas características es importante reconocer algunos elementos comunes al currículo independientemente de su enfoque. Posner (1998) propone siete conceptos comunes con diferentes consecuencias con respecto a su implementación, desarrollo, y los resultados esperados: alcance y secuencia, programa de estudios, esquema de

contenido, estándares, libros de texto, ruta de estudio, experiencias planeadas. Para el caso concreto de la promoción del nivel de bilingüismo, es fundamental dar una mirada a las investigaciones que se han realizado en nuestro país con respecto a los procesos de construcción curricular en la educación bilingüe. de Mejía, Tejada y Colmenares (2006) encontraron el rol del empoderamiento de los participantes como factor importante en este tipo de procesos. De acuerdo con sus conclusiones, la posibilidad de éxito en la implementación de una intervención curricular orientada hacia la construcción de un currículo bilingüe que responda a las necesidades contextuales de una institución en particular implica una relación estrecha entre los representantes de las distintas instancias (coordinadores administrativos, miembros de la junta directiva, profesores y padres de familia) para que se pueda construir de manera conjunta una propuesta pedagógica apropiada:

Consideramos importante que los colegios bilingües, o los que están en vías de volverse bilingües, se concienticen acerca de los distintos fenómenos que se asocian con ese desarrollo bilingüe en diferentes circunstancias socio-culturales y contextos lingüísticos, porque los fenómenos sociales, socio-económicos, culturales y lingüísticos de los contextos en los que se desenvuelve el niño bilingüe afectan sus desarrollos específicos y deben ser tomados en cuenta al hacer decisiones sobre políticas educativas. (de Mejía, Ordoñez y Fonseca, 2006b, p. 95)

Sin embargo, esta construcción social no se circunscribe únicamente al contexto institucional interno sino que va más allá de este ámbito. Penalva (2006) plantea que el currículo no debe ignorar los valores y las actitudes de la sociedad, puesto que no existe una teoría de la enseñanza “neutra” sino que siempre supone unos intereses que se encuentran en el currículo oculto. Es necesario considerar las políticas gubernamentales, los requerimientos de las universidades con respecto a los niveles de competencia en inglés y la realidad mundial que demanda la competencia en más de una lengua extranjera para desenvolverse exitosamente en la sociedad globalizada. Arnau (1992) propone que una de las claves para extender la enseñanza bilingüe reside en el conocimiento lingüístico del profesorado. El rol del profesor como comunicador puede promover la “rapidez” de adquisición de la L2 (segunda lengua) en aspectos relacionados con la capacidad de *intake* (cantidad de habla que los estudiantes pueden procesar porque es comprensible) y la retroalimentación conversacional del profesor centrada en mensajes y rica en la extensión de los significados de los alumnos. Es el profesor el que, al diseñar las actividades de comunicación, determina el grado de participación de los alumnos en el discurso. Además, de Mejía, Ordoñez y Fonseca (2006b) llaman la atención acerca de las características de las familias de donde provienen los estudiantes, que para este caso no son bilingües, por lo cual los profesores y padres de familia deben ser conscientes de la diferencia que implica el desarrollarse como bilingüe en una familia monolingüe (lengua materna), desde donde se busca ubicar al estudiante en un contexto social exolingüe.

Finalmente, es necesario reconocer la no neutralidad de la educación bilingüe (de Mejía, Tejada y Colmenares, 2006), en el sentido de que esta no es el reflejo exclusivo de las

decisiones curriculares sino que lleva un alto contenido ligado a las ideas políticas relacionadas con aspectos como la igualdad de oportunidades sociales y económicas, el empoderamiento, la diversidad y el estatus que pueden tener las dos lenguas en el ámbito nacional y local.

## **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Los procesos de aprendizaje cumplen un rol importante en el desarrollo de la intervención. Monereo (2000) afirma que se deben proporcionar herramientas y recursos de aprendizaje a los estudiantes para facilitar el desarrollo de su autonomía personal y prepararlos con múltiples valores y capacidad de adaptación para enfrentarse a los cambios sociales y tecnológicos que está viviendo la humanidad de nuestro siglo; con este propósito adquiere un gran valor el asesoramiento de docentes y estudiantes en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, puesto que el logro de aprendizajes estratégicos solo es posible si existen profesores que, a su vez, sean también estratégicos (Gargallo, 2000). Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje de la lengua en directas e indirectas. Las directas comprenden estrategias cognitivas, de memoria y de compensación; en las indirectas se encuentran las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales.

## **ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS, CON EL FIN DE ESTABLECER LA RELACIÓN LENGUA-CONTENIDO**

Para que la inclusión del inglés en asignaturas diferentes realmente promueva el nivel de bilingüismo, es preciso definir un enfoque metodológico de la enseñanza del inglés que se constituya en herramienta potenciadora de los procesos de enseñanza que desarrollan los docentes de otras disciplinas. Estos deben conocerlo y aplicarlo en su ejercicio docente con el fin de impulsar procesos de aprendizaje tanto de la lengua extranjera como del contenido de las asignaturas. La enseñanza del idioma basada en contenidos permite crear un contexto en el que tiene lugar la comunicación significativa, donde no es necesario buscar situaciones externas sino que la conversación sobre los temas académicos constituye por sí misma una situación comunicativa única, donde las oportunidades para usar la lengua que se está aprendiendo son más naturales, más frecuentes, y llevan a una mayor motivación en los estudiantes, puesto que los contenidos se ajustan a sus intereses, necesidades y niveles de conocimiento (Casal, 2005). En el campo psicológico están la motivación y el interés de los alumnos para aprender algo cuando pueden ver una utilidad inmediata; en este caso concreto, los estudiantes adquieren conocimientos en áreas escolares que son de su interés, lo cual favorece que puedan recordar más fácilmente la información, sintetizarla y realizar elaboraciones conceptuales (Ponticelli, 2002). Para entender un concepto o habilidad cuando el estudiante lo hace a través de una lectura en una lengua extranjera, establece un “discurso privado” (ese discurso interior, como si el alumno hablara con él mismo) que es observado muchas veces mientras los alumnos están leyendo un texto en inglés (Pally, 2000). Así mismo,

Widdowson (1990) plantea que la eficiencia de la enseñanza de una lengua depende altamente del tópico o contenido que se está enseñando, ya que este puede ser reconocido por los alumnos como una extensión pertinente y significativa de sus horizontes.

Con relación al rol que cumplen los profesores y los contenidos seleccionados, los aportes de Brinton *et al.*, (1989) con el Modelo Adjunto permiten generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se ubican en un mismo curso, el cual incluye los contenidos de la asignatura, enseñados por el profesor experto en esa área, que no es hablante bilingüe pero tiene un nivel de usuario independiente del inglés, quien a su vez es asistido por el profesor bilingüe, quien refuerza el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

La integración del aprendizaje de la lengua extranjera y el contenido de las asignaturas lleva a considerar los postulados de CLIL (Content and Language Integrated Learning) dentro de una concepción donde “la integración es una herramienta pedagógica poderosa que se enfoca en salvaguardar la materia que se está enseñando mientras se promueve el idioma como un medio para aprender, así como un objetivo del proceso de aprendizaje en sí mismo” (Coyle, 2008, p. 100); por lo tanto, las prácticas de CLIL en el aula de clases deben estar construidas dentro de principios teóricos que permitan asegurar que el desarrollo del nivel lingüístico de los aprendices no determine o reduzca el desarrollo de los procesos cognitivos. De acuerdo con Coonan (como se cita en Coyle, 2008), los modelos de CLIL de ninguna manera son uniformes sino que son elaborados localmente para responder a las condiciones y deseos locales. Así, la inclusión del inglés en esta intervención se realizó dentro de las Guías de Aprendizaje, de acuerdo con las características del tipo de actividad o tarea propuestas, sin afectar el modelo pedagógico institucional, de modo que se permitiera la construcción progresiva de un modelo de desarrollo de bilingüismo propio. Para lograr avanzar en este propósito es importante además considerar la distinción que plantea Cummins (2008) entre las habilidades comunicativas interpersonales básicas, BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), y la suficiencia cognitiva en el lenguaje académico, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), con el fin de establecer esa relación de lengua y contenido no como dos procesos separados, sino que se desarrollan de manera simultánea a través de las actividades propuestas.

Además, el hecho de impartir una parte de la materia en una lengua extranjera implica una serie de decisiones relacionadas con el currículo propio de las disciplinas (Aragón, 2007), como la selección adecuada de los contenidos que se desarrollan en la lengua extranjera, las consideraciones metodológicas relacionadas con las diferentes posibilidades organizativas que articulan los momentos de uso de una u otra lengua, las estrategias de comunicación apropiadas, la selección de los recursos, el diseño de actividades que posibiliten un aprendizaje significativo, la estructuración de las unidades didácticas de acuerdo con las modificaciones decididas, etc. Finalmente, es necesario considerar la evaluación, aspecto en el cual se deben diseñar y articular los mecanismos que permitan evaluar los avances del nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje y, así mismo, el aprendizaje de los alumnos, que es, en últimas, como se podrá determinar si se han conseguido el mejoramiento en las competencias comunicativas en la lengua extranjera y el logro de los objetivos propuestos.

## METODOLOGÍA

Se empleó un método cualitativo donde se buscó descubrir, por medio del estudio de un caso de intervención en el currículo escolar, tantas cualidades como fuera posible con respecto a los componentes de la pregunta y las subpreguntas de investigación durante el desarrollo de la intervención. Inicialmente se realizó la observación participativa de las clases y se llevó registro en un diario reflexivo. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los dos docentes y a los estudiantes involucrados con respecto a su percepción frente a la inclusión del inglés en los procesos de aprendizaje de otras áreas y las estrategias de aprendizaje que se utilizan para este propósito. Posteriormente se utilizó la metodología de Pensar en Voz Alta (Think Aloud) con cuatro estudiantes del curso participante, con el fin de observar diversas reacciones y formas de enfrentar las tareas planteadas. Finalmente, se hizo una entrevista semiestructurada a los cuatro estudiantes seleccionados y a los dos docentes participantes.

Se realizó una triangulación simultánea: las guías de aprendizaje con la inclusión del inglés fueron diseñadas y durante su desarrollo se recogió y se fue analizando la información proveniente de las observaciones participativas. Esta a su vez se cruzó con la información obtenida del ejercicio de Pensar en Voz Alta, el diario reflexivo y las entrevistas a estudiantes y docentes involucrados.

## EL CASO

**El colegio.** Este es un establecimiento mixto de calendario A, con jornada diurna de 7:00 am a 3:00 pm, que atiende anualmente una población promedio de 3.800 estudiantes de los grados Transición a Undécimo, de diferentes estratos y niveles socioeconómicos provenientes de los cuatro puntos cardinales de la ciudad. Ofrece educación formal, con subsidios y tarifas diferenciales de acuerdo con el nivel de ingresos de los afiliados, aunque se privilegian los de menos ingresos (83% para 2010), lo cual afecta las decisiones administrativas para mantener el autosostenimiento financiero.

**El curso.** Cuarenta estudiantes de grado 11°, hombres y mujeres. Reciben tres clases de Inglés, dos de Química y dos de Sociales, de cien minutos cada una durante la semana, llamadas Unidades de Formación dentro del Modelo Pedagógico de la institución. De este grupo se escogieron posteriormente cuatro estudiantes para la actividad de pensar en voz alta, seleccionados por el criterio de casos extremos: dos estudiantes con alto rendimiento en inglés y dos estudiantes con bajo rendimiento.

**Los profesores.** Dos docentes, uno de Química y uno de Sociales. Los dos con título de Licenciado en Ciencias de la Educación en su especialidad, experiencia en el colegio por más de tres años y un nivel de competencia en inglés mínimo de A2 demostrado a través de una prueba estandarizada Key English Test (KET) que el colegio aplica a todos los docentes al finalizar cada

año escolar. Se seleccionaron inicialmente por el criterio de conveniencia, por estar dentro de un grupo de profesores que expresaron su disposición para participar en la intervención, y luego con el de propósito específico, por ser quienes de ese grupo dictaban las asignaturas Química y Sociales en el mismo curso.

## **ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS**

Se analizaron las sesiones de Think Aloud y las entrevistas a los estudiantes y docentes, las cuales se fueron comparando y contrastando simultáneamente con las observaciones registradas en el diario reflexivo. Para el análisis de las transcripciones se adoptó el Grounded Approach (Glaser y Strauss, 1967), en el cual las categorías de análisis “emergían” del estudio de los datos recolectados. Se realizó la triangulación simultánea de la información recolectada con el fin de favorecer la realización de ajustes y el replanteamiento de estrategias de acuerdo con las interpretaciones que se fueron dando.

## **ASPECTOS ÉTICOS**

Para garantizar que el estudio fuera ético y responsable se informó a los participantes acerca de la naturaleza del mismo y las condiciones de su participación en una carta de consentimiento informado. Para guardar la confidencialidad de la información se omitió el nombre de los participantes, quienes fueron mencionados con el nombre de Docente de Química (DQ), Docente de Sociales (DS); a los estudiantes participantes en las cuatro entrevistas se les dieron nombres ficticios: Daniel, Andrés, Wendy y Diana, y Grupo Participante para el caso del curso seleccionado.

## **HALLAZGOS Y DISCUSIÓN**

Durante este estudio se encontraron datos importantes que permiten dar respuesta a la pregunta y las subpreguntas de investigación. Con este propósito, se organizaron de acuerdo con tres categorías definidas a partir del análisis de los datos recogidos.

## **USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Se observó que los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje tanto directas como indirectas (Oxford, 1990) para la comprensión de textos escritos. Dentro de las estrategias



directas se encontraron estrategias de memoria que hacían referencia al vocabulario aprendido previamente en inglés:

Investigador: ¿Cómo haces tú para entender la instrucción que está en inglés?

Daniel: Eh, por las palabras que tengo afianzadas en inglés. (E)<sup>1</sup>

O sea que sacando las palabras que [...] algunas palabras que tengo [...] que ya pues sé [...] anteriormente de todo el proceso que llevo trabajando el inglés (TA)

Estas afirmaciones de los estudiantes concuerdan con la afirmación de Ponticelli (2002), ya que los estudiantes al ser enfrentados a un amplio rango de vocabulario particular en el campo específico de la Química o de las Ciencias Sociales deben reciclar permanentemente gran diversidad de palabras, lo cual promueve la memorización y, en consecuencia, la ampliación del vocabulario; así mismo, al recurrir a los conocimientos previos, se desarrolla la construcción de esquemas cognitivos que permiten el refuerzo del aprendizaje de los contenidos. Así lo manifestó Daniel: “Pues bueno, como ya leí y tengo estos dos conceptos bien en mi cabeza, pues voy buscando y de lo que me acuerdo, eh... voy resolviendo y lo que no me acuerdo pues vuelvo a la lectura” (TA).

Los estudiantes hacen uso de las estrategias cognitivas definidas por Oxford (1990) como la creación de estructuras para el *input* y el *output* al resumir y resaltar o subrayar lo que consideran relevante para la realización de la tarea. Wendy expresó: “Leer el texto completo [...] y luego subrayar las ideas más importantes acerca de este [...] como de este tiempo, de esta época [...] lo que pasó y lo que se asimila en estos días [...]” (TA). Igualmente, Diana describió su procedimiento para realizar la comprensión del texto presentado en la guía: “[...] vamos a resaltar esto [...] Pues para sacar más [...] más que todo las ideas principales. De acuerdo pues con las palabras que sé y tratar de armar toda [...] toda la lectura para que me quede todo claro” (TA).

Para los estudiantes es muy importante utilizar el contexto para deducir el significado de palabras desconocidas o para hacer o reafirmar sus predicciones acerca del mismo. Daniel dijo al respecto: “[...] para ver, porque uno puede tener en un contexto un significado contextual de la palabra pero puede que en la lectura tenga otro significado. Pues toca confirmar si el significado que uno tiene pues está bien” (TA).

Aunque el contexto les permite corroborar el sentido de algunas palabras para comprender la situación en particular, existen circunstancias en las cuales este parece no ser suficiente y necesitan recurrir a otro tipo de estrategia. Buscar las palabras desconocidas en el diccionario les ofrece seguridad en cuanto al significado de algunos términos que son muy específicos y que consideran claves para comprender la idea completa del texto de contenido. Wendy expresa: “Si no la entiendo muy bien, entonces sí la busco en el diccionario. Así me siento más segura” (E).

1 Se utilizan las abreviaturas E = Entrevista, TA = Think Aloud, IN = Investigador, DR = Diario Reflexivo, DS = Docente de Sociales, DQ = Docente de Química.

Por otra parte, se evidenció que los estudiantes usan estrategias de compensación, las cuales son definidas por Oxford (1990) como hacer predicciones inteligentemente a través del uso de claves lingüísticas: “Pues *building* es una como construcción, *blocks* son bloques, entonces es como una construcción de glucosa [...] que [...] van unidas [...] van unidas, juntas” (Andrés/TA).

Igualmente, recurren a estrategias metacognitivas que les permiten centrar su propio aprendizaje mediante la relación que establecen con los conocimientos previos (Oxford, 1990) para lograr la comprensión y la expresión de los conceptos en inglés:

Pues sí, si sabemos que era cómo iban [...] que los polisacáridos y los monosacáridos van unidos para formar un polisacárido. Entonces en este caso están hablando de un almidón que es un importante [...] carbo... un polisacárido importante que es el que estamos trabajando. Que es todo lo que tiene que ver con biocompuestos y [...] con esa parte de la Química Orgánica. (Wendy/TA)

Pally (2000) afirma que el estudiante, para poder entender un concepto o habilidad, cuando lo hace a través de una lectura en una lengua extranjera, establece un “discurso privado” (ese discurso interior, como si el alumno hablara consigo mismo) que es observado muchas veces mientras los alumnos están leyendo un texto en inglés:

Wendy: [...] Acá primera vez que la... pues *link* había visto que era... pues era algo como que resaltaba... pero pues aquí dentro de la lectura como que se me cambia un poquito el significado. Entonces como... un poquito... (TA)

Diana: Tengo que encontrar la palabra... para... yo dar... yo misma darle un sentido en el significado. (TA)

Este tipo de monólogo interior les permite organizar las asociaciones que se van produciendo durante el proceso de la comprensión, lo cual es además una forma de tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje que están utilizando, y de esa manera tomar decisiones acordes con las necesidades que les va planteando el proceso mismo. Todas estas estrategias les permiten relacionar los contenidos utilizados en los instrumentos en inglés con los aprendizajes en lengua materna de la asignatura correspondiente, y al mismo tiempo logran avances en la apropiación de los conceptos de la asignatura y mejoran su nivel de bilingüismo.

## **PROCESO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA LENGUA EXTRANJERA Y EL CONTENIDO DE LAS ASIGNATURAS**

Algunos estudiantes consideran que el incluir textos en inglés en el desarrollo de la asignatura les facilita el afianzamiento de los conceptos aprendidos en español y además favorece sus posibilidades de comunicarse en la lengua extranjera.

Entonces como que es import... eso me parece que quedan buenas palabras que son importantes. Porque pues son cosas cotidianas que tenemos, por ejemplo el *wheat*, el trigo, el almidón, pues son cosas que tenemos a diario que son importantes de utilizar en cuanto si queremos sostener una conversación con un [...] con alguien de otro país. (Wendy/TA)

Se encontró también en los estudiantes una relación continua entre los conocimientos previos derivados de los aprendizajes adquiridos en la clase de contenido en español y de los elementos lingüísticos aprendidos en la clase de Inglés.

O sea que sacando las palabras que... algunas palabras que tengo... que ya pues sé... anteriormente de todo el proceso que llevo trabajando el inglés, tratándola de llevar a este contexto al español para entenderlo y sacar la idea principal del texto, que es lo más importante. (Daniel/E)

Esto demuestra la importancia de los conocimientos previos, no solamente en el campo del contenido de la asignatura sino también en el componente de la lengua que se está aprendiendo, de modo que sirvan de base para que se construya el andamiaje para la comprensión de los conceptos y la expresión de los mismos en inglés.

Los estudiantes también recurrieron con frecuencia al uso de los dos idiomas de manera alternada o simultánea. Esta doble relación no solamente se dio con respecto a los contenidos aprendidos sino también frente a los elementos lingüísticos que les permitían reconstruir un nuevo contexto fusionado de lengua-contenido que contribuyó a lograr los propósitos planteados en la tarea:

Daniel: Entonces *starch*, el almidón *in animals* es un poco diferente, *animal starch is called glycogen* [...] O sea, vemos que lo que nosotros llamamos aquí almidón para los animales, es *glycogen*, pues eso sería, eso es de... glico... glicógeno. (TA)

Por otra parte, reconocieron sus avances con respecto al lenguaje académico, el cual se hace posible cuando se incluyen los contenidos en inglés de asignaturas diferentes a la lengua extranjera en el currículo escolar. Este aspecto se hizo evidente además en la forma como expresan en inglés sus razonamientos en el momento de desarrollar las tareas propuestas. A este respecto, Cummins (2008) plantea que la suficiencia en el lenguaje académico representa un acceso del individuo y un dominio del vocabulario y las funciones especializadas del lenguaje que son característicos de la institución social de la escolaridad. Daniel expresó al respecto:

“Pues puedo mejorar el lenguaje aprendiendo de diferentes formas, diferentes palabras. No solamente las palabras básicas que le enseñan a uno en el inglés, sino también las palabras más... de más nivel. Más reto para la misma materia” (E).

Así mismo, consideraron que los avances logrados en su nivel de bilingüismo, al abrirse a campos de contenido, no solamente les posibilitan la comprensión para el desempeño exitoso en sus tareas inmediatas, sino que además tienen una proyección positiva hacia su futuro (Widdowson, 1990).

### **EMPODERAMIENTO DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A SU ROL PARA DESARROLLAR PROCESOS DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO**

Fetterman y Bowman (2002) plantean tres pasos para la evaluación del empoderamiento, los cuales son aplicables en este estudio: el primero, determinar la misión, es decir, cómo ven los docentes su participación en la intervención; el segundo, definir las actividades claves para que la intervención pueda funcionar, y el tercero, la planeación para el futuro, es decir, las incidencias que esta experiencia puede tener en su desempeño docente en el futuro inmediato. En este punto se encontró que los profesores inicialmente manifestaron ideas y actitudes negativas hacia la inclusión del inglés en sus asignaturas, como temor, inseguridad, rechazo, e incluso escepticismo acerca de las posibilidades de éxito de la intervención. Ante esta dificultad se tomaron algunas acciones claves con el fin de procurar que la intervención pudiera funcionar. En primer lugar, se capacitó a los docentes con respecto a los enfoques que fundamentaron la intervención. Como consecuencia, se logró disminuir la tensión de los docentes aclarándoles que su participación no implicaría ningún riesgo en cuanto al desarrollo de sus programas. Se encontró también inseguridad en los docentes con respecto a su manejo del inglés para el desarrollo de las guías de aprendizaje, ante lo cual se debieron tomar acciones con el fin de minimizar este aspecto:

Los profesores muestran inquietud acerca de qué tan importante será en el proceso la falta de fluidez verbal para apoyar los contenidos; sin embargo, luego de leer una parte del capítulo 3 del libro *Learning and Teaching Languages Through Content* (Lyster, 2007, p. 60) donde se ve que el tipo de lenguaje utilizado se debe adaptar a un nivel más sencillo, y de ver que estarán acompañados por mi intervención en la sección en inglés, se sienten más tranquilos y muestran un buen nivel de confianza en su desempeño con los estudiantes. (IN/DR)

Además, una de las dificultades más grandes para los docentes se dio en la pronunciación, aunque al mismo tiempo se encontraron formas alternativas para resolver estas limitaciones. Esto se evidencia en la expresión de uno de los docentes:

Personalmente, en este momento lo que a veces más cuesta, para uno que no tiene tanta habilidad en esto, es el manejo de la pronunciación, con los estudiantes. Entonces uno trata de buscar alternativas, cuando ve dificultades en la pronunciación, de apoyarse en los mismos muchachos. Afortunadamente hay algunos estudiantes que tienen un nivel de pronunciación mucho más alto que el que puede tener uno, y uno enriquece la discusión con ellos y termina haciendo la orientación correspondiente (DS/E)

Los docentes expresaron luego de la intervención la importancia de sentirse seguros en cuanto a su dominio de la lengua con respecto al contenido que enseñan, para lo cual es necesaria una preparación previa en este aspecto, así como asumir estrategias (Gargallo, 2000) que les permitan remediar las posibles limitaciones que se presentan durante la ejecución de sus clases con la integración del contenido de sus asignaturas con el inglés. Un docente manifestó: “Yo tengo que hacer el ejercicio y ver si lo entiendo yo, qué puedo hacer entonces con mi poco conocimiento o mi mucho conocimiento en el manejo de este tipo de situaciones, abordarlo con los estudiantes” (DQ/E).

Luego de las acciones realizadas para atenuar las apreciaciones y actitudes negativas de los docentes, se encontraron cambios muy importantes en sus percepciones y actitudes hacia las posibilidades de continuar usando estas estrategias de aquí en adelante (Fetterman y Bowman, 2002).

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se encontró que la inclusión del inglés en el diseño y la ejecución de las guías de aprendizaje que se utilizan como instrumento para el desarrollo del modelo pedagógico del colegio contribuyó de manera positiva a promover el nivel de bilingüismo en los estudiantes de grado 11°. En este estudio se encontró que la intervención tuvo un impacto favorable, no solamente en los estudiantes sino en diferentes elementos de la comunidad educativa de la institución, de manera directa o indirecta:

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar otras formas de aprendizaje del inglés, adquirieron nuevas herramientas para enriquecer su vocabulario abarcando campos diferentes a los encontrados en las clases habituales de inglés, y al mismo tiempo vieron reforzados algunos conceptos aprendidos en las asignaturas de Química y Sociales. Se sintieron más motivados por el aprendizaje del inglés, al cual consideran como una herramienta para su desempeño en la vida universitaria en un rango más amplio de vocabulario referente a diversas disciplinas del saber, y además adquirieron estrategias de aprendizaje que les permiten abordar contextos en el campo académico y establecer conexiones entre los conceptos aprendidos en las clases de las asignaturas y los temas presentados en inglés; estas relaciones les ayudaron a reforzar los conceptos y al mismo tiempo contribuyeron a mejorar su nivel de bilingüismo.

Los profesores participantes se enriquecieron al conocer, aunque no en profundidad, otros enfoques pedagógicos que pueden utilizar en sus procesos de enseñanza y adquirieron un buen nivel de empoderamiento al equiparse con nuevos elementos que piensan continuar implementando en sus prácticas pedagógicas. Así mismo, ganaron confianza en el uso del inglés, no solo en cuanto al desarrollo de la clase sino en sus posibilidades de comunicarse en otros contextos. El cambio positivo demostró que cuando se entiende el empoderamiento “como un medio para ayudar a los profesores a hacerse conscientes de su habilidad para retar y resistir las relaciones coercitivas de poder en el contexto de su enseñanza” (de Mejía y Helot, 2010, p. 19), estos dejan de lado el pesimismo y la resistencia inicial para asumir el proyecto como un reto personal y profesional desarrollando aprendizajes colaborativos con los estudiantes. Para lograr estos cambios son fundamentales la participación conjunta de los docentes de Inglés, quienes deben contribuir a la capacitación en las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras, y el compromiso decidido de la administración institucional, para proporcionarles los espacios y las posibilidades para mejorar sus niveles de competencia en la lengua extranjera.

Los docentes de la institución que no participaron directamente, al ver los resultados positivos en sus colegas, han demostrado en conversaciones informales su interés por este tipo de experiencia, su reconocimiento de la necesidad que para ellos significa el mejoramiento de su nivel de inglés, para estar a tono con las exigencias del mundo globalizado y de los mismos estudiantes, en quienes ven cada día avances significativos en el desarrollo del bilingüismo. En el colegio se evidencia una expectativa positiva por los beneficios de la inclusión del inglés en todas las asignaturas, la cual se plantea institucionalmente como una tarea por desarrollar. Los resultados de esta investigación aportaron elementos muy importantes que definitivamente influyen en las decisiones administrativas que se toman en el colegio para el avance en el desarrollo del bilingüismo.

Esto abre una alternativa para las instituciones educativas que buscan implementar modelos de bilingüismo y enfrentan los problemas y tensiones que surgen con respecto a la contratación de profesores extranjeros, evidenciados no solamente en el costo más alto de estas contrataciones; como lo expresan de Mejía y Helot (2010, p. 95), “consideramos importante que los colegios examinen críticamente las ventajas y desventajas de contratar profesores extranjeros en relación con los objetivos y la filosofía institucional”.

Aunque no se puede demostrar que esté directamente relacionado con la intervención, al ver los resultados finales en la asignatura de Inglés, se encontró que en este curso se obtuvieron puntajes altos en las pruebas ICFES y también en las pruebas del Preliminary English Test (PET) internas realizadas al final del año.

Los hallazgos anteriores permiten hacer las siguientes recomendaciones: en la selección de las palabras que se presentan como vocabulario clave en las guías de aprendizaje se deben considerar aquellas que lleven una alta carga significativa, de modo que los estudiantes puedan anclar en ellas la comprensión del significado de las ideas importantes. El hecho de presentar en la misma guía de aprendizaje los contenidos en español y luego los textos en inglés; además, la explicación previa de los conceptos en la lengua materna les permite establecer conexiones y tener claridad sobre los conceptos que se leen o que se expresan en la segunda lengua.

Es necesario considerar las restricciones que el énfasis en la corrección gramatical marca en los aprendices limitándolos en el desarrollo de las habilidades productivas. Se observaron dudas marcadas en el momento de realizar la producción escrita, particularmente ocasionadas por el miedo a cometer errores. Ante esta dificultad, algunos estudiantes recurrieron a la estrategia de comparar con las oraciones que ya estaban construidas en el texto o a la revisión de sus conocimientos previos acerca de las estructuras gramaticales aprendidas previamente. Todavía existe la tendencia de muchos docentes a enfocarse en la corrección gramatical, particularmente en el momento de evaluar las producciones escritas. Se deben promover otras formas de evaluación que consideren las competencias sociolingüística y pragmática como elementos importantes en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Los docentes deben animar a los estudiantes a desarrollar y mantener los monólogos interiores a que hace referencia Pally (2000), y que fueron observados en los participantes, ya que esta puede ser una forma de promover el desarrollo de estrategias metacognitivas que los llevan a pensar conscientemente acerca de la forma como van desarrollando su proceso de comprensión en la lengua extranjera.

En una intervención curricular donde se busca mejorar los niveles de bilingüismo con la participación conjunta de los profesores de inglés y docentes de otras áreas que no tienen un alto nivel de bilingüismo, es necesario realizar acciones que promuevan su nivel de empoderamiento. Los docentes que al comienzo se mostraron temerosos y hasta escépticos frente a su rol durante la intervención expresaron finalmente un buen nivel de empoderamiento al asumirlo como un reto en el cual se involucran para contribuir en el mejoramiento de los niveles de bilingüismo en sus estudiantes: “Esto es realmente más un desafío que un compromiso para enriquecer lo que uno puede aportar en el aula a los muchachos” (DQ/E). Incluso, ven cómo a través de la enseñanza de contenidos de su asignatura se puede lograr la enseñanza del inglés en procesos interrelacionados que son útiles para los estudiantes:

Pues se puede enseñar el inglés más fácilmente a través de los contenidos. Ya se utiliza como pretexto de [...] pues que es a mi modo de ver como de pronto lo hemos trabajado nosotros acá, que yo le tengo un contenido y sobre eso le puedo desarrollar algunas habilidades en inglés que él necesita, pero aunque sea ya puede encontrar en un contexto una particularidad. (DS/E)

Se evidenció la importancia de la relación del profesor de contenido y el profesor de inglés, quien es visto como un apoyo fundamental tanto para el diseño de las guías como para su crecimiento profesional en la ejecución de las clases:

[...] contamos con la posibilidad de que el experto en inglés nos verifique lo que nosotros proponemos. Nosotros estamos intentando hacer una propuesta a partir de lo que pues hemos recibido aquí como orientación de lo que son estrategias o las formas de cómo ha de llevar el lenguaje al aula. Entonces nosotros proponemos un planteamiento de

lo que nosotros a nuestro juicio permitiría favorecer esto, y recibimos el enriquecimiento del experto en inglés. (DQ/E)

A este respecto, Brinton *et al.*, (1989), en la definición del Modelo Adjunto de la Instrucción Basada en Contenidos, enfatizan la necesidad de establecer un trabajo muy bien coordinado entre el profesor de lengua y el profesor de contenido para que se pueda asegurar que los currículos de los dos cursos se complementen entre sí. Lograr esta interrelación implica no solamente la disposición de los docentes de lengua y contenido, sino además ajustes de carácter administrativo en la institución para asignar tiempos y espacios durante la jornada laboral para que los encuentros sean posibles.

## PROYECCIÓN PARA EL FUTURO

Esta propuesta de inclusión del inglés en otras asignaturas del currículo escolar, y el hecho de involucrar a los docentes regulares de esas asignaturas, pueden constituirse en una alternativa para algunas instituciones educativas del resto del país que estén interesadas en implementar procesos de educación bilingüe. Se espera que los resultados aquí encontrados contribuyan a generar nuevas propuestas para promover el bilingüismo o multilingüismo en las instituciones escolares de nuestro país. Aunque no fue el objetivo de este estudio, quedan algunas sugerencias para estudios futuros: en primer lugar, sería interesante incluir el análisis del rol de los padres de familia en los procesos de bilingüismo teniendo en cuenta las características particulares de las familias en el contexto colombiano; así mismo, se pueden realizar estudios cuantitativos para determinar el nivel de avance en los niveles de competencia en la segunda lengua en los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Aragón, M. (2007). La ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eureka sobre la Enseñanza y la Divulgación de las Ciencias*, 4 (1), 152-175
- Arnau, J. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Brinton, D., Snow, M. y Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House.
- Casal Madinabeitia, S. (2005). *Pautas para la integración de lengua y contenido en un contexto bilingüe*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
- Coyle, D. (2008). CLIL – A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van Deusen-Scholl y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education Volume 4: Second and foreign language education* (97-112). Nueva York: Springer.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. En Street, B. y Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 2: Literacy* (pp. 71-83). Nueva York: Springer.



- de Mejía, A. M., Tejada, H. & Colmenares, S. (2006). *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- de Mejía, A., Ordóñez, C. y Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (Inglés-Español) en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes.
- de Mejía, A. y Helot, C. (2010). *Empowering teachers across cultures. Perspectives croisées, enfoques críticos*. En imprenta.
- Fetterman, D. M. y Bowman, C. (2002). Experiential education and empowerment evaluation: Mars Rover educational program case example. *Journal of Experiential Education*, 25 (2), 286-295.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Visor.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Nueva York: Newbury House.
- Pally, M. (2000). *Sustained content teaching in academic ESL/EFL*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Penalva, J. (2006). *La construcción social de currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos*. Madrid: Santillana.
- Ponticelli, A. (2002). La enseñanza del inglés basada en contenidos y su aplicación en un curso inicial. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Centro de Lenguas Extranjeras - Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*, tercera edición. México: McGraw Hill.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.