Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, No. 1, 69-87

Revisión del programa de bilingüismo de un colegio en transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe

Liliana Arango
(arango_liliana@hotmail.com)

INTRODUCCIÓN

Cuando se concibe una institución educativa con un programa bilingüe existen por lo menos dos alternativas: la primera es el diseño desde ceros de un programa bilingüe, para cuya implementación se contratan profesores que cumplen con el perfil requerido. La segunda alternativa consiste en partir de lo que ya se tiene y realizar cambios cuantitativos y cualitativos que lleven a la implementación gradual del programa bilingüe deseado. Este es el caso al que se ven enfrentados un sinnúmero de colegios en Colombia y el que se buscó documentar con la presente investigación, realizada en un colegio privado de la ciudad de Bogotá, cuyo programa académico se encuentra en transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe.

MARCO CONCEPTUAL

La intervención pedagógica propuesta en relación con el programa de bilingüismo del colegio objeto de estudio parte de los siguientes supuestos teóricos:

El aprendizaje de una lengua, ya sea la primera lengua o lengua extranjera se favorece cuando se da en uso, en su contexto real,[1] con el objetivo de comunicar algo.

Al aprender una lengua en uso, en contexto, la persona no sólo aprende a comunicarse sino también a hacerlo de acuerdo con unas convenciones gramaticales de uso de la lengua.

[1] El término "contexto real" hace referencia a un contexto común para los hablantes de la lengua como primera lengua, a diferencia de los contextos creados especialmente para quienes están aprendiendo una lengua extranjera y que tienden a centrarse más en aspectos formales de ésta.

En el entorno escolar, una manera de facilitar el aprendizaje de una lengua en contexto es el uso de los contenidos académicos correspondientes a las diferentes disciplinas de estudio.

Más que el tipo de programa resulta importante considerar la calidad de éste, lo que implica analizar en cada contexto específico el grado de desarrollo del aprendiz: su edad, su capacidad cognitiva y, especialmente, su grado de desarrollo de la primera lengua y de sus habilidades de lectura y escritura.

El aprendizaje basado en contenidos permite adicionalmente tener en cuenta dos variables señaladas por Cummins (2000) como importantes en el desarrollo del bilingüismo, como son el grado en que el uso de la lengua apoyado en claves del contexto y el grado de exigencia cognitiva implicado.

Una variable final para considerar en programas de desarrollo de bilingüismo es el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTO

El aprendizaje de una lengua, ya sea la primera lengua o lengua extranjera se favorece cuando se da en uso, en su contexto real, con el objetivo de comunicar algo. En estos casos el aprendizaje de una lengua deja de ser un fin en sí mismo y se considera como un medio para lograr objetivos de comunicación con otras personas. Asimismo, se asume que el aprendizaje de una lengua va mucho más allá de la elaboración de frases correctas. Como lo afirma Widdowson (1978), implica estar en la posibilidad de usar la lengua para fines comunicativos. Esto es, desarrollar la habilidad para identificar el valor de las palabras y de las frases en un contexto determinado, para interpretar adecuadamente el mensaje que se quiso transmitir y para valorar adecuadamente lo que el otro puede interpretar con el uso que se haga del lenguaje. Como bien lo resalta Met (1994), incluso desde el año 389 a.C. San Agustín ya había hecho referencia a la necesidad de centrarse en contenidos significativos al momento de enseñar una lengua:

Once things are known knowledge of words follows… we cannot hope to learn words we do not know unless we have grasped their meaning. This is not achieved by listening to the words, but by getting to know the things signified (p. 4).

Al aprender una lengua en uso, en contexto, la persona no sólo aprende a comunicarse sino también a hacerlo de acuerdo con unas convenciones gramaticales de uso de la lengua. Met (1994) afirma que, cuando se utilizan textos auténticos para contextualizar el aprendizaje de una lengua, éstos proveen de forma concreta las estructuras, funciones y características del discurso a ser enseñadas. Esto no quiere decir, sin embargo, que dichas características no puedan ser enseñadas de manera explícita como complemento al aprendizaje de una lengua por adquisición a través de su uso en contexto.

RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE DE LENGUA Y CONTENIDOS ACADÉMICOS

En el entorno escolar, una manera de facilitar el aprendizaje de una lengua en contexto es el uso de los contenidos académicos correspondientes a las diferentes disciplinas de estudio. Este enfoque en la literatura sobre aprendizaje de lenguas se conoce como instrucción basada en contenidos (*content-based approach*). En términos generales, la literatura sobre la instrucción basada en contenidos resalta la importancia de integrar los objetivos de lengua con los objetivos de aprendizaje de contenidos académicos (Brinton, Snow & Wesche, 1989). El aprendizaje de contenidos académicos y lenguas se integran en el currículo, en contraste con las aproximaciones en las que la lengua extranjera se enseña como materia, con objetivos exclusivamente lingüísticos.

Otros autores como Ediger (1995) y Carrasquillo, Kucer y Abrams (2004) han señalado la necesidad de que el currículo de lenguas esté relacionado con los diferentes contextos y contenidos de aprendizaje en el entorno escolar.

Una de las implicaciones de una aproximación de contenido a la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua es que la selección y la secuencia de los temas a enseñar están dadas por los contenidos de las áreas y no en abstracto. Es decir, por el uso que se le da a la lengua en un contexto particular. De esta manera se fomenta que los estudiantes den relevancia a la clase de lenguas, lo que contribuye a una mayor motivación. Por otra parte, esta aproximación favorece que el estudiante haga conexiones tanto con experiencias como con conocimientos previos de su contexto académico, en favor de un aprendizaje comprensivo (Brinton, Snow & Bingham, 1989).

Brinton, Snow &Wesche (1989) hacen referencia a diferentes prácticas pedagógicas de educación en lenguas, tanto de la primera lengua como de la segunda o lengua extranjera, en las que se hace énfasis en los contenidos de tipo académico como medio para el aprendizaje de la lengua en contexto. Entre estas prácticas se encuentran: a) la iniciativa británica de 1975 conocida como lenguaje a través del currículo (*language across the curriculum*); b) la denominada lengua para propósitos específicos (*language for specific purposes*); c) la inmersión en una segunda lengua o lengua extranjera, que implica el uso de ésta como medio de instrucción para al menos el 50% de las materias en el contexto escolar; d) la instrucción de lenguas basada en temas.

RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE DE LENGUA Y CONTENIDOS ACADÉMICOS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Al pasar al contexto colombiano es importante tener en cuenta que las generalizaciones sobre educación bilingüe a partir de estas experiencias no necesariamente resultan pertinentes pues, tal como lo plantean Hamers & Blanc (1989) y como lo concluye Ordóñez (2005) en la revisión bibliográfica que realiza sobre bilingüismo, el estudio del desarrollo del bilingüismo se debe analizar en relación con el contexto social que rodea el uso de las lenguas. Es por esta

razón que resulta conveniente el desarrollo de estudios sobre educación bilingüe en Colombia, en donde los aprendices se desenvuelven en un contexto lingüístico mayoritario y en el que el aprendizaje de inglés como lengua extranjera favorece el desarrollo profesional y mejora la posición social, sin que por esta razón pierda valor el español como primera lengua.

En Colombia existen algunos casos documentados de aplicación de modelos de bilingüismo en instituciones educativas basados en la enseñanza de contenidos. Uno de ellos es el caso del Colegio Bilingüe de Valledupar, en el que los estudiantes de primaria son expuestos en promedio a 21 horas de clases semanales en inglés y a diez horas de inglés en bachillerato, que implican el aprendizaje a través del inglés de los contenidos de ciencias sociales, ciencias naturales y religión (Tobías y Rosado, 2006). Donoso y Tolosa (2006) describen el currículo de inglés de la Asociación Alianza Educativa. Esta Asociación es el resultado del trabajo conjunto de cuatro instituciones educativas de carácter privado que administran en concesión cinco colegios públicos de Bogotá cuyos estudiantes pertenecen a familias de estrato socioeconómico bajo.

Otros dos estudios realizados en Colombia sobre la implementación de un modelo de inmersión para la enseñanza del inglés como lengua extranjera hacen referencia a las dificultades que pueden presentarse en el aprendizaje de las ciencias naturales cuando se usa el inglés como medio de instrucción. Barragán (2006), en un documento preliminar sobre un estudio realizado en un colegio bilingüe privado de la ciudad de Bogotá, concluye que la enseñanza de ciencias naturales en inglés como lengua extranjera no permite la profundización en conceptos propios de la disciplina. Castaño y Ordóñez (2006) igualmente comparan el aprendizaje de ciencias naturales en español y en inglés en un colegio bilingüe privado de la ciudad de Bogotá. Aunque encuentran evidencias de aprendizaje de los contenidos de la disciplina en ambos grupos de estudio, conformados por niñas de cuarto de primaria, e incluso mejoras en el dominio del inglés en el segundo grupo, las autoras del estudio opinan que habrían mejorado más en ciencias si la clase hubiera sido en español. Esta opinión se basa en las dificultades percibidas en las alumnas para expresarse en la lengua extranjera, pero no se refleja en los resultados comparativos de los dos grupos de estudio.

FACTORES QUE FAVORECEN LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE BILINGÜISMO

Es posible sin embargo que, como lo afirma Snow (2006), más que el tipo de programa resulte importante considerar la calidad de éste, lo que implica analizar en cada contexto específico el grado de desarrollo del aprendiz: su edad, su capacidad cognitiva y, especialmente, su grado de desarrollo de la primera lengua y de sus habilidades de lectura y escritura. Cummins (citado en Baker, 1996) resalta la importancia del desarrollo de la primera lengua en el bilingüismo, mientras Pennycook (2001) destaca el papel de las habilidades de lectura y escritura en el desarrollo de una lengua. Otros autores han resaltado el papel de la lectura y la escritura en el aprendizaje de contenidos (McKenna y Robinson, 1991; Moss, 2005; Coffin, 2006; Knoblauch y Brannon, 1983.

Por otra parte, el aprendizaje basado en contenidos permite adicionalmente tener en cuenta dos variables señaladas por Cummins como importantes en el desarrollo del bilingüismo, como son el grado en que el uso de la lengua se apoya en claves del contexto y el grado de exigencia cognitiva implicado (Cummins 1981b en Baker, 1996; Thomas y Collier, 1996 en García, 2008).

Finalmente, como una variable relevante a considerar en programas de desarrollo de bilingüismo se encuentra el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje de una lengua se enmarca dentro de un proceso general de aprendizaje, el cual se favorece cuando se concibe como un proceso individual de construcción de significado (Piaget, 1970; National Research Council, 2000; Ordóñez, 2006), en el que la experiencia directa juega un papel definitivo para lograr la verdadera comprensión (Piaget, 1970; Brown, Collins y Duguid, 1989. Además del aprendizaje como un proceso de construcción de significado y de la importancia de la experiencia directa en el proceso de aprendizaje, el papel activo del aprendiz incluye la interacción con otras personas para establecer relaciones inteligentes entre las diferentes comprensiones individuales (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Bruffee, 1999; Oxford, 1997.

Dada la anterior justificación para la inclusión de contenidos académicos como medio para el logro de objetivos de aprendizaje de una lengua (materna, extranjera o segunda lengua), se diseñó una intervención para ser implementada en un colegio en transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe (inglés-español).

CONTEXTO

El colegio objeto de estudio es un colegio privado de la ciudad de Bogotá, masculino, católico, que cuenta con un curso por cada grado. De acuerdo con los resultados de los estudiantes del grado once en la prueba de Estado Icfes, el colegio se clasifica en nivel muy superior. Las familias que lo conforman son en su mayoría de estrato socioeconómico medio-alto.

TRANSICIÓN DEL PROGRAMA DE INGLÉS INTENSIVO AL PROGRAMA BILINGÜE: CONTENIDOS E INTENSIDAD HORARIA

En el colegio objeto de estudio el programa de bilingüismo inició como un programa de inglés intensivo, en el que se daban clases de inglés con una intensidad de cinco horas semanales en los grados primero a décimo, seis horas semanales en el grado once y cuatro horas semanales en Kinder y Transición. En las clases de inglés de primaria y bachillerato se dividían los cursos en dos para contar con un número máximo de doce alumnos por grupo. Posteriormente, en forma gradual se fueron implementando las siguientes clases en inglés: medio ambiente en los grados décimo y once; la clase para reforzar el desarrollo de habilidades

de lectura y escritura en inglés en los grados cuarto a séptimo, con contenidos de literatura, clase que se denominó "Reading and Writing"; la clase de inglés con contenidos de ciencias naturales bautizada como "inglés a través de la ciencia", en los grados Kinder a quinto; la clase de educación física desde Kinder a noveno; la clase de recreación dirigida (ajedrez y otras actividades) en los grados de Kinder a quinto de primaria; la clase de sistemas entre Kinder y noveno y, finalmente, la clase de artes de primero a noveno.

Cabe anotar que como parte del programa de bilingüismo del colegio continuaron las clases de inglés como materia, en las que se trabajaba especialmente el cumplimiento de objetivos de aprendizaje relacionados con la gramática bajo un enfoque comunicativo con énfasis en el uso de la lengua extranjera en contexto. En estas clases, desde los grados Kinder a once se continuó con la política de dividir los cursos para contar con un número máximo de doce estudiantes por grupo.

CRITERIOS PARA LA ESCOGENCIA DE MATERIAS CON INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN

El principal criterio fue la necesidad de encontrar contextos nuevos para exponer a los estudiantes del colegio al inglés, sin poner en riesgo el logro de los objetivos de estas áreas, lo que en este colegio se denominó un enfoque de bilingüismo amigable. El segundo criterio fue un criterio práctico, relacionado con la disponibilidad de docentes preparados para usar el inglés como medio de instrucción en la materia.

A continuación se presentan dos tablas con el resumen de la información sobre la transición llevada a cabo en el programa de bilingüismo del colegio. La tabla 1 presenta las materias en las que se utiliza el inglés como lengua de instrucción, junto con las fechas de inicio de la materia en inglés y su actual intensidad horaria. La tabla 2 presenta la intensidad horaria a la que se ven expuestos actualmente los estudiantes del colegio desde el grado Kinder hasta once.

Tabla 1. Materias con inglés como medio de instrucción

Materia	Fecha de inicio	Grados	Años académicos cursados	Intensidad horaria semanal	Observaciones
Medio Ambiente	ene-02	10º-11º	7	1	Inició por vinculación como docente de medio ambiente de un exalumno bilingüe en el 2002.
Reading and Writing (R&W)	ene-03	4º-7º	6	1	Surgió de la identificación de deficiencias en estas dos habilidades por parte de los estudiantes al presentar los exámenes oficiales de Cambridge.
Inglés a través de la Ciencia	ene-05	1º-5º	4	2	Coincidió el interés del colegio en el desarrollo del bilingüismo con la experiencia de una docente en clases de ciencias en inglés y su interés en el área.
	nov-07	K-T	1	2	Surgió para aumentar la exposición de los estudiantes de preescolar al inglés.
Educación Física	ene-06	K-9º	3	2	Se hizo cambio parcial de docentes. Debido a que ya tenían un buen nivel de bilingüismo, se acordó con ellos capacitación en inglés. Hasta 9º por grado de inglés de los docentes.
Recreación dirigida (incluye ajedrez)	ene-06	K-5º	3	1	Clase a cargo de los profesores de educación física, dirigida exclusivamente a preescolar y primaria.
Sistemas	feb-07	K-5º	2	1	Inicialmente preescolar y primaria, para lo cual se contrató un nuevo docente bilingüe.
	nov-07	6º-9º	1	2	Hasta 9º por grado de inglés del docente.
Artes	ene-08	1º-5º	1	2	Al retirarse la docente anterior, se seleccionó una docente bilingüe para artes en primaria.
	ago-08	6º-9º	0	2	Primer bimestre cursado en inglés, por retiro de docente anterior. Se inició con los grados 6° a 9º por ser primer año de la docente con la clase en inglés.

Tabla 2. Intensidad horaria semanal de exposición al inglés-año escolar 2008

Grado	Inglés	Medio Ambiente	R&W	Inglés a través de la ciencia	Educación física	Recreación	Sistemas	Artes	Total horas semana	% inglés	Total clases semana
K	4	0	0	2	2	1	1	0	10	27%	37
T	4	0	0	2	2	1	1	0	10	27%	37
1º	5	0	0	2	2	1	1	2	13	35%	37
2º	5	0	0	2	2	1	1	2	13	35%	37
3º	5	0	0	2	2	1	1	2	13	35%	37
4º	5	0	1	2	2	1	1	2	14	38%	37
5º	5	0	1	2	2	1	1	2	14	38%	37
6º	5	0	1	0	2	0	2	2	12	32%	37
7º	5	0	1	0	2	0	2	2	12	32%	37
8º	5	0	0	0	2	0	2	2	11	30%	37
9º	5	0	0	0	2	0	2	2	11	30%	37
10º	5	1	0	0	2	0	0	0	8	22%	37
11º	6	1	0	0	2	0	0	0	9	24%	37

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigadora identificó la conveniencia de formalizar la posición del programa de bilingüismo del colegio frente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de contenidos, con apoyo en un marco teórico y en la sensibilización por parte de todos los docentes del departamento de inglés del colegio en torno al tema. Se consideró que, de no hacerse, se corría el riesgo de perder la visión de conjunto y de no articular las diferentes iniciativas que se han ido implementando para favorecer el desarrollo del bilingüismo de los estudiantes. Adicionalmente, se corre el riesgo de incurrir en prácticas contradictorias o que no se requieren y se hace más difícil la evaluación del programa de bilingüismo.

En el contexto anterior fue propuesta la práctica pedagógica iniciada en marzo de 2008, con el propósito de favorecer la integración de las clases de la materia de inglés con las clases de otras áreas curriculares dictadas en inglés o incluso en español. La primera pregunta de investigación planteada fue: ¿cómo responderían los profesores del departamento de inglés del colegio a la propuesta de incluir contenidos del área de sociales en una o más clases de inglés? El interés detrás de esta pregunta radicaba en la identificación de los aspectos a tener en cuenta para favorecer la inclusión de clases de contenidos académicos en inglés. Existía inicialmente además la intención de diseñar colectivamente el programa de una o más clases de sociales en inglés como parte del programa de bilingüismo del colegio.

Dado que no se logró concretar con el equipo de trabajo la implementación de contenidos de sociales en clases de inglés, surgió la segunda pregunta de investigación: ¿es posible cambiar actitudes de los profesores de inglés con respecto a la relación entre la enseñanza-aprendizaje de inglés y la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos? Al plantearse esta pregunta sobre actitudes se hacía referencia a la posición de los docentes frente a la enseñanza del inglés a través de contenidos académicos —específicamente de sociales—, pues el objetivo que se pretendía era que los docentes estuvieran a favor de esta implementación.

METODOLOGÍA

INTERVENCIÓN

Inicialmente se diseñó una intervención para responder a la primera pregunta de investigación, con la presentación de una propuesta de una clase de inglés con contenidos del área de sociales para un grupo de primaria y la aplicación de una encuesta de actitudes frente a la propuesta. La propuesta de integración de una clase de inglés con contenidos académicos de ciencias sociales presentaba tres etapas.

Luego de la respuesta de las docentes ante la propuesta, que encontraron obstáculos para la implementación de la intervención, se acordó con ellas la realización de sesiones de discusión grupal con la participación del rector y de los integrantes del departamento de inglés de la sección de bachillerato para revisar el programa de bilingüismo del colegio, analizar los contenidos de las clases de inglés y definir objetivos lingüísticos para las materias en inglés.

El total de sesiones de discusión, incluida la sesión de presentación de la propuesta inicial, fue de 16, una por semana, de una hora en promedio. Estas sesiones contaron con la participación del rector y de los integrantes del departamento de inglés del colegio, en torno a la revisión del programa de bilingüismo del colegio, el análisis de los contenidos de las clases de inglés y la definición de objetivos lingüísticos para las materias en inglés. Las sesiones fueron planeadas conjuntamente con el rector y moderadas por él. Además de la sesión de presentación de la propuesta inicial, se planearon 15 sesiones entre el 27 de marzo y el 08 de septiembre de 2008.

PARTICIPANTES

En la primera sesión de presentación de la propuesta de la clase de inglés con contenidos de ciencias sociales participaron las dos docentes de inglés de preescolar y primaria, la docente de inglés a través de la ciencia (primaria), la Coordinadora de Inglés, docente de sociales de primaria, la docente de sociales de bachillerato y la Coordinadora Académica de la primaria. En las sesiones de discusión realizadas posteriormente participaron once docentes del departamento de inglés, que cuentan en promedio con diez años y medio de experiencia docente y seis años de antigüedad promedio en la institución. De los once docentes, ocho son licenciados en el área en la que enseñan y uno se encuentra cursando la licenciatura, uno es técnico profesional en su área de enseñanza y uno es profesional en un área diferente. De los once, dos han realizado estudios de especialización y dos se encuentran cursando una especialización en el momento. Uno de los docentes cuenta con título de maestría y dos están cursando maestría en educación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

La recolección de la información sobre la intervención se hizo a través de: a) la aplicación inicial de dos encuestas de actitudes frente a la propuesta de clase de inglés con contenidos de ciencias sociales; b) la toma de notas de campo en cada una de las 16 sesiones de discusión por parte de la investigadora; c) la grabación de las sesiones de discusión como soporte para aclarar las inquietudes surgidas en la toma de notas de campo y para contar con una fuente primaria de datos que permita ilustrar los resultados; d) la elaboración de actas de cada una de las sesiones de discusión por parte de la investigadora; e) la aplicación de dos encuestas finales de actitudes de los docentes de inglés frente a la enseñanza de inglés a través de contenidos académicos y frente a la enseñanza de inglés a través de contenidos de ciencias naturales.

ANÁLISIS DE DATOS, VALIDEZ Y CREDIBILIDAD

La información de las encuestas se tabuló y, mediante hojas de Excel, se realizó análisis de estadística descriptiva, para encontrar las tendencias en la distribución de las respuestas. Debido al cambio en la dirección de la intervención, la encuesta aplicada al inicio de la intervención es diferente a la encuesta final.

La información de las sesiones de discusión inicialmente se recogió a través de notas de campo. Posteriormente se realizaron actas de cada una de estas sesiones, cuyos contenidos se organizaron por temas. Luego de esto, los contenidos de las actas de todas las sesiones fueron organizados por temas, de manera que se pudiera observar, con relación a cada tema, qué se comentó a lo largo de cada una de las sesiones de discusión. A partir de la información clasificada de esta manera, se identificaron las regularidades que se presentaban a lo largo de las sesiones en relación con el tema central de interés, la relación entre lengua y contenidos académicos. Estas regularidades constituyeron las categorías de análisis, relacionadas con las preguntas de investigación las cuales fueron codificadas.

Finalmente, en una hoja de Excel se listaron las diferentes categorías de análisis codificadas, y se señalaron las fuentes de información que presentaban evidencia de apoyo a cada una de las categorías, identificando la encuesta, el ítem o el número de la sesión de discusión, con lo cual se logró una triangulación de la información. Esta triangulación de la información, además del anonimato en las encuestas, favorece la credibilidad de los datos recolectados a través de las fuentes seleccionadas.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una limitación de la investigación radica en que ésta se inició sin la aplicación inicial de la encuesta mencionada en el punto (e), encuesta diseñada para medir en una etapa final las actitudes de los docentes de inglés frente a la necesidad de integración entre objetivos lingüísticos y objetivos de aprendizaje académico. En consecuencia, el instrumento aplicado al inicio de la intervención y el instrumento aplicado al finalizarla son diferentes.

RESULTADOS

Pregunta de investigación 1: ¿cómo responderían los profesores del departamento de inglés del colegio a la propuesta de incluir contenidos del área de sociales en una o más clases de inglés?

Las categorías de análisis utilizadas para responder a esta pregunta fueron seis, las cuales surgieron de las respuestas dadas por los docentes a las dos primeras encuestas, aplicadas

luego de la presentación de la primera propuesta de intervención de inclusión de contenidos de ciencias sociales en clases de inglés. Todos los ítems contemplaban cinco posibles respuestas numéricas en una escala Likert que oscilaba entre uno y cinco, en la que uno representaba el menor acuerdo con la afirmación y cinco representaba el mayor acuerdo con ésta. Las dos encuestas fueron respondidas por seis de los docentes participantes, entre ellos las cuatro docentes de inglés de preescolar y primaria y la coordinadora de inglés del colegio. Las seis categorías de análisis son: viabilidad del proyecto, relación del proyecto con el programa de bilingüismo del colegio, relación del proyecto con intereses personales, grado de satisfacción general con el proyecto, aspectos positivos de la propuesta y dificultades de la propuesta.

Viabilidad del proyecto, relación con el programa de bilingüismo, relación con los intereses personales y satisfacción general con el proyecto

Los datos recolectados para responder a la primera pregunta de investigación indican que los profesores encuestados al inicio de la intervención ven apenas viable la propuesta de incluir contenidos de ciencias sociales en una o más clases de inglés (promedio 3,0). Adicionalmente, en ese momento inicial de la investigación no se encontró respaldo ni a favor ni en contra de que ver contenidos de sociales en clases de inglés esté acorde con (promedio 2,7), o aporte al desarrollo del bilingüismo del colegio (promedio 3,0). Vale la pena resaltar que en ningún momento la investigadora propuso eliminar la clase de sociales en español sino que la propuesta consideraba la inclusión de temas de esta área.

Tampoco se encontró respaldo ni a favor ni en contra de que el proyecto tuviera relación con los intereses personales de los docentes encuestados. En términos generales no están de acuerdo ni en desacuerdo con que el proyecto aporte a su desarrollo personal (promedio 2,8) o que el proyecto en sí mismo se trate de un tema de su interés (promedio 3,0). Finalmente, en la misma línea de los resultados anteriores, los docentes señalaron un grado de satisfacción con el proyecto en promedio de 2,8 sobre 5, con una mediana y una moda igual a 3,0.

ASPECTOS POSITIVOS DEL PROYECTO

Al entrar a indagar sobre los aspectos positivos del proyecto percibidos por los docentes encuestados, se encontró que el aspecto positivo más señalado fue la mayor exposición al inglés por parte de los estudiantes (frecuencia 3/6). Otros factores señalados como positivos fueron la investigación en el aula, el dar un paso en el bilingüismo del colegio, el tratarse de algo distinto, temas interesantes y la interdisciplinariedad, cada uno de los cuales fue señalado solamente en una ocasión (frecuencia 1/6). Se apoya por lo tanto principalmente la idea de que una mayor exposición al inglés favorece el desarrollo de su nivel de bilingüismo.

DIFICULTADES DEL PROYECTO

Por otra parte, las dificultades más señaladas están relacionadas con el esfuerzo o los recursos requeridos por parte de los docentes para implementar el proyecto. La dificultad mencionada con mayor frecuencia fue la de los conocimientos y la preparación que requeriría por parte de los docentes la inclusión de temas de ciencias sociales en la clase de inglés (frecuencia 5/6), seguida del tiempo requerido de preparación (frecuencia 4/6). Otra dificultad señalada en más de una ocasión fue el grado de inglés de los estudiantes (frecuencia 2/6), por considerarse que al no ser muy alto, de acuerdo con las últimas evaluaciones, se haría difícil la enseñanza-aprendizaje de temas del área de sociales. Otras dificultades señaladas (frecuencia 1/6 cada una) fueron la motivación de los estudiantes hacia sociales en inglés, la dificultad para cubrir el actual programa de inglés, la disponibilidad en el horario de los estudiantes, la falta de materiales de apoyo, el nivel de desarrollo de pensamiento requerido por parte de los estudiantes, el vocabulario propio del área, la evaluación y el hecho de que la clase de sociales implica transmisión de valores.

Pregunta de investigación 2: ¿es posible cambiar actitudes de los profesores de inglés con respecto a la relación entre la enseñanza-aprendizaje de inglés y la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos?

A pesar de que los resultados anteriores no señalan un desacuerdo con la implementación de los contenidos del área de sociales en una o más clases de inglés, las docentes que participaron en la discusión inicial del proyecto hicieron explícito en forma oral que no estaban de acuerdo con la implementación del proyecto. Con la participación del rector, se acordó por lo tanto la realización de sesiones de discusión en torno al programa de bilingüismo del colegio. En consecuencia, surgió la segunda pregunta de investigación: ¿es posible cambiar actitudes de los profesores de inglés con respecto a la relación entre la enseñanza-aprendizaje de inglés y la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos? Se recuerda que en este contexto el interés en el estudio de las actitudes se refiere a la posición que asumen los profesores de inglés con respecto a la enseñanza del inglés a través de contenidos académicos.

Aunque en el análisis de la primera pregunta de investigación surgieron como principales obstáculos los conocimientos, la preparación y el tiempo requeridos para lograr enseñar contenidos de sociales en inglés por parte de los docentes de inglés de primaria, la investigadora consideró que podrían diseñarse sesiones de grupo para discutir la relación entre lengua y contenidos, con el fin de cambiar la respuesta señalada inicialmente. Esto, con el fin de orientar en una mayor medida el aprendizaje del inglés en contexto, al usarlo con fines comunicativos.

Las actitudes que se analizaron con respecto a la relación entre la enseñanza del inglés y la enseñanza de contenidos académicos fueron tres (equivalentes a las tres categorías de análisis utilizadas): a) las actitudes frente a las clases de inglés como materia; b) las actitudes frente a la enseñanza de inglés a través de contenidos de ciencias naturales; y c) las actitudes frente a la enseñanza del inglés a través de contenidos de educación física, recreación dirigida,

artes, medio ambiente y sistemas. La fuente para identificar información relacionada con estas tres categorías de análisis fueron las 16 sesiones de trabajo, la tercera encuesta aplicada en la sesión núm. 16 y la cuarta encuesta realizada cuatro meses después de esta última sesión. Esta información se clasificó en un cuadro de Excel en el que se registraron las diferentes posiciones manifestadas por los docentes sobre los temas. A cada una de las posiciones se le asignó un código y posteriormente se registró la frecuencia con la que se manifestaron comentarios que las respaldaran, así como el número de la sesión en la que se realizó cada comentario o el número de la encuesta. En las 16 sesiones participaron los seis docentes de inglés de preescolar, primaria y bachillerato, la docente de inglés a través de la ciencia, la coordinadora de inglés, el coordinador de educación física, un docente de educación física y recreación dirigida (en inglés) y, en algunas sesiones, el docente de sistemas (en inglés), para un total de once docentes. Como invitados a una sesión cada uno, asistieron la docente de artes (en inglés) y el docente de medio ambiente (en inglés).

ACTITUDES FRENTE A LAS CLASES DE INGLÉS COMO MATERIA

En relación con la clase de inglés como materia, los resultados son los siguientes: cinco comentarios señalan que las clases de inglés como materia complementan las clases de otros contenidos en inglés; siete comentarios señalan que las clases de inglés deben tratar contenidos independientes a los de las materias en inglés y dos comentarios señalan que las clases de otros contenidos en inglés deben trabajar en las deficiencias detectadas en las clases de inglés. No se encontró una posición común o una posición constante entre los docentes acerca de si las clases de inglés deben ser complemento o no de las materias de contenidos que ya se enseñan en inglés. Y en caso de complementarse, no se tiene claridad acerca de la forma en que se deben complementar: ¿la clase de inglés complementa lo que se vea en materias en inglés? ¿Las materias en inglés deben suplir las dificultades identificadas en las clases de inglés? Por otra parte, aunque no se trató el tema de manera explícita, ninguna de las fuentes de datos indica que los docentes cuestionen la continuación de estas clases.

ACTITUDES FRENTE A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A TRAVÉS DE CONTENIDOS DE CIENCIAS NATURALES

Sobre las actitudes frente a la enseñanza del inglés a través de contenidos de ciencias naturales, un proyecto ya en marcha en el colegio hace varios años, los resultados son: ocho comentarios señalan una posición favorable, tres comentarios señalan que para los docentes tienen prioridad los objetivos de aprendizaje de contenidos de ciencias naturales, tres comentarios señalan que para los docentes resulta útil la interacción con contenidos de la materia de ciencias naturales en español. En la encuesta 4, el total de los ocho docentes encuestados está de acuerdo con la afirmación de que la clase de inglés a través de la ciencia aporta al desarrollo del bilingüismo de los estudiantes del colegio. Entre las razones

manifestadas para sustentar la afirmación anterior señalan que se promueve el desarrollo de varias habilidades como lectura, escritura y producción oral (frecuencia 3/8), que al aprender contenidos y vocabulario específicos se enriquece el aprendizaje del idioma inglés (frecuencia 3/8), que existe mayor tiempo de exposición al inglés (frecuencia 2/8). Otras razones señaladas una vez cada una (frecuencia 1/8) son: se usa el inglés en un contexto más natural, en el que la lengua es un medio de comunicación y no un fin; motiva a los estudiantes a hacer uso del inglés, al estar relacionada con conceptos que ya manejan el aprendizaje se hace más significativo, demuestra el uso del inglés por fuera del salón de clase, se usa el idioma en un contexto diferente.

Con respecto a la opinión de los ocho docentes encuestados (encuesta 4) sobre el hecho de que en la clase de inglés a través de la ciencia se planteen objetivos de aprendizaje de contenidos de ciencias naturales, seis docentes están de acuerdo. De estos seis docentes, tres manifestaron que es lo más conveniente o que así debe ser y tres manifestaron que debe haber un balance entre objetivos temáticos y lingüísticos. Otros dos docentes consideraron que se debe esperar a que los estudiantes adquieran un mejor manejo de la lengua. Las razones señaladas para justificar el planteamiento de objetivos de aprendizaje de contenidos de ciencias naturales en esta clase surgida inicialmente como clase de inglés, son: se garantiza el aprendizaje de conceptos o la comprensión del tema (frecuencia 2/8), se afianza el vocabulario del tema (frecuencia 1/8), permite ir del inglés como fin al inglés como medio (frecuencia 1/8).

Para complementar la información sobre la posición de los docentes frente a la enseñanza de inglés a través de contenidos de ciencias naturales, se les preguntó su opinión acerca de que en la clase de inglés a través de la ciencia se evalúen los conocimientos adquiridos en ciencias naturales. Los resultados señalan que, de los ocho encuestados, seis están de acuerdo y complementan su opinión afirmando que se debe evaluar según los objetivos y que una de las prioridades debe ser el desarrollo de la competencia cognitiva de los estudiantes. Un encuestado no está de acuerdo con la evaluación de contenidos de ciencias naturales, al considerar que los contenidos de ciencias no son el fin último de la asignatura. Un encuestado no está de está de acuerdo en que se haga por ahora al considerar que se debe trabajar primero en la lengua y luego en los contenidos.

Actitudes frente a la enseñanza de inglés a través de otros contenidos: educación física, recreación dirigida, artes, medio ambiente, sistemas

Sobre las actitudes frente a otras materias en inglés, se percibe consenso en relación con la idea de que el haber cambiado de español a inglés las clases de educación física, recreación dirigida, sistemas, medio ambiente y artes aporta al desarrollo del bilingüismo de los estudiantes. Los resultados son los siguientes: a lo largo de las 16 sesiones los docentes expresaron 21 comentarios a favor de la enseñanza de estos contenidos en inglés. Se identificaron siete comentarios que apoyan la idea de que los objetivos lingüísticos de aprendizaje de inglés se logran de manera indirecta o espontánea a través de la enseñanza de estos otros contenidos en inglés. Seis comentarios señalaron que los objetivos de aprendizaje

de contenidos tienen prioridad sobre los objetivos lingüísticos de aprendizaje. Tres comentarios señalaban que los objetivos lingüísticos de aprendizaje deben definir los contenidos de la clase de inglés como materia. Siete comentarios indicaban que en estas clases de otros contenidos en inglés se pueden o deben hacer explícitos los objetivos lingüísticos de aprendizaje del inglés. En tres ocasiones se señaló que el profesor de los otros contenidos en inglés puede o debe evaluar el uso del inglés por parte de los estudiantes.

En la encuesta realizada en la última sesión de discusión (encuesta 3) se evidenció un amplio respaldo a la enseñanza del inglés a través de contenidos académicos en general. De uno a cinco, siendo cinco la máxima calificación, los docentes calificaron con 4,6 en promedio su grado de acuerdo con esta idea. No solamente consideraron los docentes que incluir contenidos académicos en las clases de inglés favorece el aprendizaje de esta lengua sino que además estuvieron de acuerdo con que se favorece el pensamiento más complejo en los estudiantes, idea que tuvo una calificación promedio de 4,2 sobre 5,0.

Los docentes opinaron igualmente que en las clases de inglés tanto de primaria como de bachillerato deben incluirse más objetivos de aprendizaje de contenidos académicos. Esta afirmación tuvo una calificación de 3,9 para primaria y de 4,2 para bachillerato. Sin embargo, no estuvieron particularmente de acuerdo o en desacuerdo con la idea de que los contenidos a incluir en las clases de inglés de primaria deban ser de mayor complejidad. La necesidad de tratar contenidos de mayor complejidad en primaria tuvo una calificación promedio de 3,3. En bachillerato esta calificación es ligeramente superior, pues los docentes calificaron en promedio con 3,6 la necesidad de tratar contenidos de mayor complejidad.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través de las encuestas y sesiones de discusión evidencian una serie de contradicciones en las posiciones asumidas por los docentes frente a la enseñanza del inglés a través de contenidos académicos. Por un lado, se encuentran respuestas y comentarios que apoyan la enseñanza del inglés a través de las asignaturas en las que ya se ha implementado, como son ciencias naturales, sistemas, artes, educación física, medio ambiente y recreación dirigida (ajedrez). También las respuestas a la tercera encuesta señalan que los docentes están de acuerdo con que incluir contenidos académicos en clase de inglés favorece el aprendizaje de esta lengua. Sin embargo, al mismo tiempo, las docentes que participaron inicialmente en la discusión de la propuesta de inclusión de temas de sociales en una o más clases de inglés expresaron abiertamente no estar de acuerdo con la implementación del proyecto. Esto, a pesar de que en las encuestas en las que se les preguntó sobre esto mismo (encuestas 1 y 2) los resultados no evidenciaron una clara posición ni a favor ni en contra.

A través de las sesiones de discusión no se observaron cambios en las posiciones asumidas por los docentes frente a la enseñanza del inglés a través de contenidos académicos. Las contradicciones señaladas anteriormente se mantuvieron hasta el final.

Las dos principales dificultades señaladas para la implementación de la propuesta inicial tienen relación directa con los docentes, con lo que implica para ellos la implementación de los cambios propuestos. Aunque las mismas dos dificultades identificadas con más frecuencia pueden a su vez guardar relación con los recursos que el colegio ponga a disposición para asegurar la efectividad de la implementación del proyecto, esta relación no fue señalada ni puesta en consideración.

El grado de inglés de los estudiantes, que podría representar una limitación muy importante para llevar a cabo la propuesta, fue mencionado por dos de seis docentes encuestados inicialmente. Sin embargo, la propuesta inicial no definía de antemano el grado de los estudiantes que participarían ni los temas específicos a incluir, por lo que se pudo haber analizado el grupo y temas que harían viable la propuesta. Los últimos resultados en los exámenes oficiales de Cambridge en la primaria no sustentaban la preocupación señalada. Adicionalmente lo anterior contrasta con el hecho de que ya se habían implementado con resultados positivos otros contenidos académicos en inglés.

En conclusión, el rechazo a la propuesta inicial de incluir temas de ciencias de sociales en una o más clases de inglés no parece obedecer a la razonabilidad o viabilidad de la propuesta en sí misma, sino a lo que implica para cada uno de los docentes de inglés.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que las implementaciones exitosas de inglés a través de contenidos académicos en el colegio se dieron por decisión del rector, quien daba la directriz para que, como decisión tomada, los docentes la implementaran. En estos casos el rector dio la directriz porque se veía viable debido al grado de inglés de los docentes, que eran profesores de área pero no de inglés. Sólo en un caso una docente de inglés como materia inició la clase a través de contenidos de ciencias naturales, situación que se dio por la experiencia previa de la docente en otra institución educativa enseñando la clase de ciencias en inglés.

Existen otros factores a tener en cuenta para explicar la negativa a la implementación de contenidos de sociales en inglés. Uno de ellos es que, de los ocho docentes de inglés, siete no han tenido experiencia enseñando materias en inglés. Los colegios interesados en la transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe enfrentan una dificultad y es la necesidad de escoger entre licenciados de un área (i. e. ciencias naturales) bilingües o lingüistas interesados en contenidos académicos. Ambas alternativas presentan ventajas y desventajas para la institución educativa.

Un segundo factor radica en las características culturales de la institución educativa objeto de estudio. Se trata de un colegio que durante más de cuarenta años contó con la dirección de la fundadora, que generó una gran cohesión a internamente a su alrededor; sin embargo, al mismo tiempo se mantuvo una gran estabilidad tanto en la planta de personal como en las prácticas pedagógicas implementadas. Las decisiones a su vez estaban centralizadas en la rectora, quien definía las directrices pedagógicas. La cultura organizacional se mantuvo con la llegada del nuevo rector en el 2005, cuya autoridad es respetada por toda la comunidad. En conclusión, no existe en la institución una cultura que favorezca la presentación de nuevas propuestas a nivel pedagógico por parte de los docentes pero el respeto a la máxima figura de autoridad facilita la implementación de las decisiones tomadas a nivel central.

Finalmente, una variable de vital importancia en la implementación de nuevas propuestas consiste en la visión compartida sobre el futuro de bilingüismo del colegio. En el caso del colegio en estudio esta visión apenas se estaba construyendo y no resultaba clara para los docentes al momento de presentar la propuesta, lo que dificultaba su apreciación como parte del desarrollo del programa de bilingüismo del colegio.

Dado que el colegio inició con un programa de inglés intensivo, cuyo currículo en relación con el inglés incluía únicamente el inglés como materia con contenidos definidos por los objetivos lingüísticos, no resulta fácil un cambio hacia la definición de objetivos de aprendizaje de contenidos para estas clases ni su integración con las materias cuya lengua de instrucción se ha pasado de español a inglés. La presente investigación contribuye a la reflexión en torno a la relación entre objetivos lingüísticos y objetivos de aprendizaje académico y a ganar claridad con respecto a las perspectivas del programa de bilingüismo adoptado por el colegio. En línea con lo anterior, se inició la revisión de los objetivos de las clases de inglés y la definición por escrito de objetivos lingüísticos para las materias en inglés que anteriormente sólo contemplaban objetivos de aprendizaje de contenidos académicos propios de su disciplina.

Con respecto a los logros de la intervención se encontró, en primer lugar, la aceptación explícita de la necesidad de incluir más objetivos académicos en las clases de inglés, lo cual implica una mayor sensibilización frente a la necesidad de integrar lengua y contenidos académicos en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Esta sensibilización en torno al tema de lengua y contenidos contribuye adicionalmente a favorecer una mayor visión de conjunto con respecto al programa de bilingüismo de la institución por parte de los docentes.

Un segundo logro es que, mediante la investigación, se documentó un proceso de transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe en un colegio privado de la ciudad de Bogotá. Dicha documentación, con su correspondiente marco teórico, es importante en la medida en que contribuye al análisis del camino recorrido en el proceso de implementación de un programa de bilingüismo y a la aclaración por parte de docentes y directivos del camino a seguir. A partir de los aportes anteriores se espera favorecer la toma de decisiones de la dirección en relación con las perspectivas del programa de bilingüismo del colegio objeto de estudio, así como el apoyo por parte del equipo docente a iniciativas de integración de lengua y contenidos.

El estudio de este caso trasciende la institución educativa del estudio en la medida en que provee información valiosa para otras instituciones educativas interesadas en desarrollar programas de bilingüismo. Adicionalmente, dado que en Colombia existe cada vez más un interés en el desarrollo de programas de bilingüismo al interior de los colegios privados y públicos, el estudio de casos de colegios en transición a un programa bilingüe favorecerá la implementación de estos programas de una manera más controlada y por lo tanto efectiva, que reduzca al máximo los riesgos de perjudicar a los estudiantes y a los docentes que participan en dichos procesos de transición.

En relación con perspectivas futuras, se considera conveniente en estudios posteriores tener en cuenta la relación entre el desarrollo de la lengua extranjera o segunda lengua con el

desarrollo de la primera lengua, de tal manera que la aproximación sea más completa y acorde con los conceptos teóricos sobre bilingüismo.

Finalmente cabe anotar que, como ocurre en la mayoría de los fenómenos sociales, la realidad es compleja y requiere ser analizada desde diferentes perspectivas. La perspectiva inicial tomada como referencia para este estudio fue la relación entre enseñanza-aprendizaje de lenguas y la enseñanza-aprendizaje de contenidos. Sin embargo, en la discusión se tuvieron en cuenta factores que no responden a este marco teórico sino que se relacionan con temas como el cambio organizacional. La transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe en un colegio involucra variables del individuo y dinámicas sociales que van más allá de la justificación teórica que sustenta la enseñanza de una lengua a través de contenidos académicos.

REFERENCIAS

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2a Ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Barragán, L.E. (2006, octubre). La enseñanza de las ciencias y la lengua medio de instrucción. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Bilinglatam II*, Bogotá, Colombia.

Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House Publishers.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18(1)*, 32-42.

Bruffee, K. (1981). Collaborative learning. *College English, 43(7)*, 745-747.

Bruffee, K. (1998). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2a Ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Carrasquillo, A., Kucer, S.B. & Abrams, R. (2004). *Beyond the beginnings*. Clevedon: Multilingual Matters.

Castaño, C. & Ordóñez, C.L. (2006, octubre). Ciencia para la verdadera comprensión… ¿en lengua extranjera?: lo que piensan quienes manejan en profundidad los propósitos actuales de la educación en ciencias y los de la educación bilingüe. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Bilinglatam II*, Bogotá, Colombia.

Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 38(4)*, 413-429.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. En B.V. Street y N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education Vol.2* (2a Ed.). Heidelberg, Alemania: Springer.

Donoso, R. & Tolosa, R. (2006, octubre). Análisis del currículo de inglés de la Asociación Alianza Educativa y de su implementación en cinco centros educativos distritales. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Bilinglatam II*, Bogotá, Colombia.

Ediger, M. (1995). Integration of content in the language arts. *Journal of Instructional Psychology, 22(2)*, 127-129.

García, G.E. (2008). The reading comprehension development and instruction of english-language learners. En A.P. Sweet & C.A. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp.30-50). Nueva York: The Guilford Press.

Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (1983). Writing as learning through the curriculum. *College English, 45(5)*, 465-474.

McKenna, M.C. & Robinson, R.D. (1991). Content literacy: Implications for content area teachers. *Education Digest, 56(8)*, 30-32.

Met, M. (1994). Teaching content through a second language. En F. Genesee (Ed.), *Educating second language children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher, 59(1)*, 46-55.

National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy Press.

Ordóñez, C.L. (2005). Oral bilingual proficiency of Colombian adolescents in an elite bilingual school. En J. Cohen, K. McAllister, K. Rolstad & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the Fourth International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Ordóñez, C.L. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud, 4(2)*, 14-23.

Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal, 81(4)*, 443-456.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Wiske (Ed.), *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica* (pp.69-92). Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P.H. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology* (pp.703-732). Nueva York: John Wiley & Sons.

Snow, C.E. (2006, octubre). Determinants of the outcomes of language education: Developmental and sociolinguistic factors. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Bilinglatam II*, Bogotá, Colombia.

Tobías, T. de J. & Rosado, N. (2006, octubre). Consideraciones para un programa de inglés con miras a una educación bilingüe y su conexión con las otras áreas del currículo enseñadas en la lengua extranjera. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Bilinglatam II*, Bogotá, Colombia.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Harvard University Press.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.