

**Formulación, Interpretación y Apropiación del Programa Aulas de Inmersión: Comprensiones a partir  
del Análisis de los Discursos de la Política Lingüística y las Voces de los Maestros**

**Yuly Andrea Gutiérrez Pacheco**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de

**Doctora en Educación y Sociedad**

Directora

**Mónica María del Valle Idárraga, PhD**

**Universidad de La Salle**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Doctorado en Educación y Sociedad**

**Bogotá, D.C., Septiembre de 2025**



Rector

**Niky Alexander Murcia Suárez, FSC.**

Vicerrector Académico

**Alexander Santafé Andrade, FSC.**

Decano Facultad de Ciencias de la Educación

**Diego Fernando Barragán Giraldo, PhD**

Director de programa

**Carlos Valerio Echavarría Grajales, PhD**

Subsistema de investigación

**Lenguaje, Comunicación y Subjetividades**

Coordinadora Subsistema de investigación

**Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, PhD**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, D.C. Septiembre de 2025

*A las maestras y maestros que creen en  
la escuela pública como un espacio de  
resistencia, dignidad y justicia social.*

*A mi familia por su amor y cuidado,  
especialmente a mis padres cuyo ejemplo y  
compromiso han guiado siempre mi camino*

*A mi esposo por su infinita paciencia,  
amor y comprensión*

### **Agradecimientos**

A las maestras y maestros que me abrieron las puertas de sus aulas y me permitieron escuchar, observar y aprender de sus experiencias. Gracias por su tiempo, generosidad y sus invaluable aportes a esta investigación.

A los niños, niñas y adolescentes a quienes he tenido la fortuna de acompañar como maestra, por inspirarme a emprender este trabajo.

A mi compañera, colega y amiga Yuly Andrea González, a quien admiro profundamente por su integridad, ética y compromiso. Gracias por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso.

A mi directora de tesis, la doctora Mónica María del Valle, por su paciencia, comprensión y acompañamiento respetuoso y comprometido en cada etapa de este camino.

A los profesores del Doctorado en Educación y Sociedad, Dr. Carlos Valerio Echavarría, Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Dra. Constanza Moya Pardo y Dra. Andrea Muñoz Barriga, por sus valiosos y oportunos aportes a este trabajo.

Al Dr. Wilder Yesid Escobar-Alméciga de la Universidad El Bosque y al Dr. César Colorado del Centro de Estudios del Discurso por su retroalimentación rigurosa y constructiva, fundamental para fortalecer la claridad y pertinencia académica de este trabajo.

A la Secretaría de Educación del Distrito, cuyo apoyo a mi formación posgradual fue esencial para avanzar con dedicación y rigor en esta investigación.

A Fulbright, por confiar en el potencial de esta investigación y brindarme la oportunidad de realizar una pasantía doctoral internacional. Esta experiencia no solo fortaleció mi formación académica, sino que me permitió ampliar mis horizontes y reafirmar mi compromiso como agente de transformación social.

A California State University Fullerton, por acogerme durante mi pasantía doctoral, y a cada una de las personas con quienes tuve la fortuna de trabajar, por abrir espacios para el diálogo y el aprendizaje mutuo, y por contribuir al fortalecimiento de esta investigación.

Mi reconocimiento y agradecimiento especial al doctor Fernando Rodríguez Valls, cuya generosidad, compromiso y confianza no solo enriquecieron mi formación académica, sino que me inspiraron profundamente a seguir creyendo que una educación crítica, ética y transformadora sí es posible.

## Resumen

Los programas de inmersión han sido adoptados en múltiples contextos y se han posicionado en el campo de la educación bilingüe debido a su impacto en el proceso de adquisición de las lenguas, el intercambio cultural, la integración de comunidades inmigrantes y la revitalización de las lenguas étnicas. En la ciudad de Bogotá (Colombia), la Secretaría de Educación Distrital ha venido implementando el Programa Aulas de Inmersión desde el año 2013, no obstante, este enfrenta tensiones epistemológicas, pedagógicas y estructurales que amenazan su permanencia en los contextos escolares. El propósito de esta investigación es comprender las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión. Para dar alcance a este objetivo, la ruta metodológica combina la etnografía de política lingüística y el análisis crítico del discurso, específicamente el Enfoque Histórico-Discursivo. Este marco se asume como método y como teoría que aporta en la comprensión de esta interseccionalidad, pero además como un compromiso político que implica develar, explicitar, denunciar y tomar acción frente a prácticas discursivas que legitiman y perpetúan relaciones de poder en las políticas lingüísticas. Esta tesis concluye que en el Programa Aulas de Inmersión lo prescrito desde los niveles superiores de la política entra en tensión con las prácticas locales, dando lugar a contradicciones y resistencias. En este escenario, los maestros y maestras no son simples ejecutores de directrices preestablecidas, sino hacedores de política cuyas voces y trayectorias han sido reconocidas en sus comunidades educativas a pesar de ser invisibilizadas en los procesos de formulación de la política lingüística. En cuanto a los aportes de la investigación, en primer lugar, se establece un marco de referencia robusto frente a las comprensiones establecidas en torno a los programas de inmersión en Colombia y los discursos configurados localmente desde el Programa Aulas de Inmersión. En segundo lugar, se develan y denuncian una serie de estructuras y estrategias, que desde los procesos de formulación y difusión de las políticas lingüísticas, contribuyen a la naturalización y perpetuación de ideologías neoliberales, imperialistas y de multiculturalismo funcional que legitiman relaciones de poder hegemónicas. Finalmente, a partir del análisis de los procesos de interpretación y apropiación del programa en el nivel micro, se visibilizan los posicionamientos ideológicos y la capacidad de agencia de los y las maestras del sector público, contribuyendo así a la desmitificación de las representaciones sociales construidas en torno a estos actores desde una perspectiva deficitaria.

*Palabras clave:* programas de inmersión, planificación y política lingüística, etnografía de política lingüística, análisis crítico del discurso

### **Abstract**

Immersion programs have been adopted in multiple contexts and have gained prominence in the field of bilingual education due to their impact on language acquisition, cultural exchange, the integration of immigrant communities, and the revitalization of ethnic languages. In Bogotá (Colombia), the District Secretariat of Education has implemented the Immersion Rooms Program since 2013. However, this initiative faces epistemological, pedagogical, and structural tensions that threaten its sustainability in school contexts. The aim of this research is to understand the relationships established among processes, agents, and discourses operating across different levels of language policy, and their representations in the Immersion Rooms Program. To address this objective, the methodological approach combines the Ethnography of Language Policy with Critical Discourse Analysis, specifically the Discourse-Historical Approach. This framework is understood not only as a method and theory that enables the analysis of such interconnections, but also as a political commitment to uncover, make explicit, denounce, and take action against discursive practices that legitimize and reproduce power relations in language policies. This thesis concludes that, within the Immersion Rooms Program, prescriptions from higher levels of policy frequently come into tension with local practices, resulting in contradictions and resistance. In this setting, teachers are not mere implementers of pre-established directives but policy-makers whose voices and trajectories, though often excluded from the formulation of language policy, have been acknowledged within their educational communities. In terms of contributions, this study first establishes a robust framework for understanding immersion programs in Colombia and the discourses locally constructed around the Immersion Rooms Program initiative. Second, it exposes and denounces a series of structures and strategies that, through the formulation and dissemination of language policies, contribute to the naturalization and perpetuation of neoliberal, imperialist, and functional multicultural ideologies that legitimize hegemonic power relations. Finally, the analysis of the processes of interpretation and appropriation of the program at the micro level highlights the ideological positions and the agency of teachers, thereby contributing to the demystification of deficit-oriented social representations constructed around these actors.

**Keywords:** language immersion programs, language policy and planning, ethnography of language policy, critical discourse analysis

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo I. De la ruta metodológica.....</b>	<b>32</b>
2.1. Diseño metodológico .....	33
2.1.1. Fase 1: Clave del posicionamiento .....	36
2.1.1.1. Desde una perspectiva hermenéutica .....	36
2.1.1.2. Desde un enfoque en la agencia .....	37
2.1.1.3. Desde una aproximación ética – émica .....	38
2.1.1.4. Desde un compromiso político.....	39
2.1.1.5. Consideraciones éticas en la investigación.....	40
2.1.2. Fase 2: Aproximación teórica .....	41
2.1.2.1. Revisión de la literatura .....	41
2.1.2.2. Identificación de categorías preliminares .....	43
2.1.3. Fase 3: Mapeo y gestión de la ruta de acción .....	43
2.1.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	43
2.1.3.2. Selección y aproximación a los participantes .....	46
2.1.4. Fase 4: Inmersión en el campo y enclave analítico .....	47
2.1.4.1. Proceso de obtención de datos .....	47
2.1.4.2. Clave de análisis de resultados.....	49
2.1.5. Fase 5: Presentación de resultados.....	53
<b>Capítulo II. Del panorama global al escenario local: nociones configuradas en torno a los programas de inmersión .....</b>	<b>54</b>
3.1. Explorando las Trayectorias de los Programas de Inmersión .....	55
3.1.1. Origen de los programas de inmersión: El caso canadiense .....	56
3.1.2. Perspectivas de inmersión en Estados Unidos .....	57
3.1.3. Programas de inmersión en España y otros países de Europa y Oceanía.....	62
3.1.4. Antecedentes en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera .....	64
3.1.5. Aportes preliminares derivados de la revisión teórica e investigativa .....	66
3.2. Perspectivas de inmersión en Colombia .....	69
3.2.1. Programas de inmersión como estrategia de formación docente .....	69
3.2.2. Programas de inmersión orientados a los estudiantes .....	71
3.2.2.1. Consideraciones del Ministerio de Educación Nacional .....	71

3.2.2.2. Iniciativas propuestas en el marco de las políticas públicas.....	74
3.2.2.3. Aproximaciones a los programas de inmersión desde la investigación.....	77
3.3. Nociones y representaciones configuradas en torno al Programa Aulas de Inmersión .....	83
3.3.1. Delimitación del corpus y procedimiento analítico .....	83
3.3.2. Construcción discursiva de la noción de Aulas de Inmersión .....	85
3.3.2.1. Representación concreta: un aula de inmersión es un espacio material .....	85
3.3.2.2. Representación abstracta desde el ámbito político: <i>Aulas de inmersión como programa o proyecto</i> .....	87
3.3.2.3. Representación abstracta desde el ámbito pedagógico: un aula de inmersión es un constructo inmaterial.....	88
3.3.2.4. Representación abstracta desde el ámbito social: un aula de inmersión es un dispositivo con potencial transformador .....	90
3.3.3. Caracterización discursiva de la noción de Aulas de Inmersión .....	90
<b>Capítulo III. Trayectoria histórico-discursiva en el desarrollo de las políticas lingüísticas en Colombia:</b>	
<b>Del nivel macro a la formulación del Programa Aulas de Inmersión .....</b>	<b>92</b>
3.1. Aproximación teórica al campo de la Planificación y Política Lingüística (PPL) .....	93
3.1.1. Concepciones sobre planificación y política lingüística .....	94
3.1.2. Evolución histórica en la investigación de la planificación y política lingüística .....	95
3.1.3. Dominios de la política lingüística .....	96
3.2. Reconstrucción histórica, ideológica y discursiva de las Políticas lingüísticas en Colombia .....	98
3.2.1. Panorama histórico del contexto sociopolítico colombiano .....	99
3.2.2. Caracterización de la diversidad lingüística en Colombia.....	103
3.2.3. Desarrollo de las políticas lingüísticas en Colombia .....	108
3.2.4. Posicionamiento ideológico en el discurso oficial del nivel macro: estrategias de perspectivización en la agenda política nacional .....	114
3.2.4.1. Legitimación ideológica a través de sustantivos abstractos valorativos.....	117
3.2.4.2. Agencia difusa en el discurso oficial .....	119
3.3. Configuración discursiva e ideológica en la formulación del Programa Aulas de Inmersión .....	120
3.3.1. Contextualización del Programa Aulas de Inmersión .....	120
3.3.2. Trayectoria del Programa y desarrollo del currículo .....	123
3.3.3. Posicionamiento ideológico en el discurso oficial del currículo del Programa Aulas de Inmersión.....	128

**Capítulo IV. Voces de maestros y maestras en la interpretación y apropiación del Programa Aulas de**

<b>Inmersión .....</b>	<b>130</b>
4.1. Representación discursiva de los actores sociales .....	132
4.1.1. Delimitación del corpus y procedimiento analítico .....	132
4.1.2. Construcción y caracterización discursiva de los actores sociales.....	135
4.1.2.1. Representación discursiva de los estudiantes como beneficiarios.....	137
4.1.2.2. Representación discursiva de los cooperantes extranjeros como actores globales y portadores legítimos de la lengua y la cultura .....	138
4.1.2.3. Representación discursiva de los docentes como actores subordinados.....	141
4.2.2.4. Representación de instituciones oficiales y aliados estratégicos .....	143
4.2. Sentidos configurados a partir de la interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión.....	153
4.2.1. Percepción docente frente a las acciones establecidas desde el nivel meso .....	153
4.2.1.1. Socialización de las líneas de acción y estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo con docentes y directivos docentes.....	154
4.2.1.2. Acompañamiento de la SED a la implementación del programa .....	155
4.2.1.3. Generación de espacios de participación docente respecto al PDB .....	156
4.2.1.4. Evaluación del programa y socialización de resultados.....	157
4.2.1.5. Procesos de inducción y capacitación .....	158
4.2.1.6. Percepciones frente al Currículo Linguaventuras .....	159
4.2.2. Percepción docente de la implementación del programa en el nivel micro .....	161
4.2.2.1. Apoyo de los directivos docentes al programa .....	162
4.2.2.2. Valoración del aula de inmersión por parte de la comunidad.....	163
4.2.2.3. Condiciones adversas en la implementación del programa en el nivel micro .....	164
4.2.2.4. Autonomía docente en el aula de inmersión .....	165
4.2.2.5. Satisfacción laboral del docente en el aula de inmersión .....	166
<b>Conclusiones.....</b>	<b>167</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>176</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>193</b>

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> <i>Comparación de propuestas curriculares</i> .....	22
<b>Tabla 2.</b> <i>Adaptaciones a los lineamientos del programa</i> .....	24
<b>Tabla 3.</b> <i>Categorías preliminares de análisis</i> .....	43
<b>Tabla 4.</b> <i>Ficha técnica de instituciones participantes</i> .....	48
<b>Tabla 5.</b> <i>Ámbitos de acción abordados en la investigación</i> .....	50
<b>Tabla 6.</b> <i>Estrategias discursivas</i> .....	51
<b>Tabla 7.</b> <i>Diseño operativo de la metodología</i> .....	52
<b>Tabla 8.</b> <i>Modalidades de educación para el bilingüismo</i> .....	72
<b>Tabla 9.</b> <i>Elementos constitutivos del Programa Aulas de Inmersión</i> .....	76
<b>Tabla 10.</b> <i>Información general del corpus</i> .....	83
<b>Tabla 11.</b> <i>Categorías para el análisis discursivo de la noción de aulas de inmersión</i> .....	84
<b>Tabla 12.</b> <i>Clasificación de las lenguas indígenas según familias lingüísticas</i> .....	104
<b>Tabla 13.</b> <i>Consideraciones frente a educación y lengua en los Planes de Desarrollo de Colombia</i> ....	114
<b>Tabla 14.</b> <i>Objetivos en el contexto macro y meso</i> .....	128
<b>Tabla 15.</b> <i>Información general del corpus</i> .....	133
<b>Tabla 16.</b> <i>Categorías para el análisis de la representación de los actores sociales</i> .....	134
<b>Tabla 17.</b> <i>Referenciación de los actores sociales en las notas de prensa</i> .....	135
<b>Tabla 18.</b> <i>Presupuesto destinado a convenios con entidades aliadas</i> .....	144
<b>Tabla 19.</b> <i>Relación de contratos y convenios con entidades externas</i> .....	144

### Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Marcos teóricos de la educación bilingüe .....	15
<b>Figura 2.</b> Capas en la planificación y política lingüística .....	19
<b>Figura 3.</b> Dotación aulas de inmersión .....	20
<b>Figura 4.</b> Fidelidad a los lineamientos del programa .....	25
<b>Figura 5.</b> Seguimiento de la permanencia del programa por año .....	26
<b>Figura 6.</b> Permanencia del programa por localidad .....	27
<b>Figura 7.</b> Fases de la investigación.....	36
<b>Figura 8.</b> Relaciones entre niveles y agentes de la PPL en la investigación .....	38
<b>Figura 9.</b> Mapa de antecedentes investigativos.....	42
<b>Figura 10.</b> Marco de referencia para la reconstrucción teórica de los programas de inmersión.....	67
<b>Figura 11.</b> Relación población – hablantes .....	106
<b>Figura 12.</b> Cronología en el desarrollo de las políticas lingüísticas en Colombia .....	113
<b>Figura 13.</b> Matrícula de estudiantes del sector oficial según estrato socioeconómico. Año 2012 y 2021. .....	123
<b>Figura 14.</b> Intertextualidad entre la primera y segunda versión del Currículo para las aulas de inmersión .....	125
<b>Figura 15.</b> Estructura de la propuesta del macrocurrículo.....	126
<b>Figura 16.</b> Percepción docente frente a las acciones implementadas en el nivel meso.....	154
<b>Figura 17.</b> Interpretación del Currículo Linguaventuras .....	160
<b>Figura 18.</b> Percepción docente frente a las acciones implementadas en el nivel micro .....	162

### Lista de apéndices

<b>Apéndice A.</b> <i>Permanencia del Programa por colegio</i> .....	193
<b>Apéndice B.</b> <i>Cuestionario de caracterización y percepción docente (vinculados en 2022)</i> .....	196
<b>Apéndice C.</b> <i>Cuestionario de caracterización y percepción docente (retirados)</i> .....	202
<b>Apéndice D.</b> <i>Formato de validación de cuestionario</i> .....	205
<b>Apéndice E.</b> <i>Formato de registro de observación no participante</i> .....	207
<b>Apéndice F.</b> <i>Esquema de entrevista a docentes del programa</i> .....	215
<b>Apéndice G.</b> <i>Consentimiento informado</i> .....	218

## Introducción

La presente investigación se sitúa en el campo de la educación bilingüe y se aborda a través de una lente de planificación y política lingüística (PPL). Según la definición clásica planteada por Andersson & Boyer (1970), la educación bilingüe hace referencia a la utilización de dos lenguas como medio de instrucción de una parte o todo el currículo. En este sentido, los programas bilingües se caracterizan porque las lenguas son empleadas para la enseñanza de contenidos disciplinares de las asignaturas, en vez de enfocarse en la enseñanza de las lenguas por sí mismas (Baker & Prist Jones, 1998; Cummins, 2009; May, 2017). De acuerdo con esto, se excluyen aquellos escenarios en donde a pesar de tener estudiantes bilingües no se dan procesos de instrucción en dos lenguas, al igual que aquellas instituciones en donde se enseña una segunda lengua como una asignatura por sí misma y no como medio de enseñanza de contenidos (May, 2017; Bermúdez et al., 2018).

Con respecto a lo anterior, García (2008) presenta una distinción entre la educación bilingüe y los programas tradicionales de educación en segunda lengua o lengua extranjera, los cuales suelen confundirse con frecuencia. Por un lado, plantea que los programas de educación bilingüe, además de emplear la lengua como medio de instrucción, se constituyen en una forma significativa y equitativa de educar, que fomenta la tolerancia hacia otros grupos lingüísticos y promueve la apreciación de la diversidad. Por otro lado, señala que en los programas tradicionales la lengua adicional se enseña como una asignatura, cuyo objetivo principal es alcanzar un nivel de competencia en el uso de ésta y familiarizarse con otra cultura.

En el contexto en que se desarrolla este estudio, se evidencia que de las 418 instituciones educativas de carácter público que hay en Bogotá en 2024, solamente 21 han transitado a un modelo educativo bilingüe al emplear el inglés o el francés como medio de instrucción de contenidos del currículo, especialmente en las asignaturas de ciencias naturales, matemáticas y artes. Este mismo enfoque se propuso para la implementación del Programa Aulas de Inmersión<sup>1</sup>, priorizando contenidos referentes a las competencias ciudadanas. En consecuencia y considerando que los programas de inmersión en el mundo se conciben como programas de educación bilingüe, esta investigación se sitúa en este campo. Por otro lado, en las instituciones restantes, el aprendizaje de otra lengua se concibe como una asignatura más del currículo; en este caso se configuran como programas tradicionales de educación en lengua extranjera.

---

<sup>1</sup> Para el año 2022 se registraron 43 aulas de inmersión funcionando en colegios públicos de la ciudad de Bogotá, 14 de las cuales se ubican en colegios con modelo educativo bilingüe.

Continuando con la delimitación del campo, Hornberger (1991) presenta una distinción entre la concepción de modelos y programas. Por un lado, define los modelos en términos de sus metas con respecto al lenguaje, la cultura y la sociedad; por el otro, describe los programas en términos de características relacionadas con la población, los profesores y la estructura. Desde esta perspectiva presenta un marco de referencia en el que se conciben tres modelos de educación bilingüe a saber: **1. el modelo transicional**, que se centra en el desplazamiento de los estudiantes de su lengua materna a la lengua dominante, su integración a la sociedad y su asimilación cultural; **2. el modelo de mantenimiento**, que promueve la preservación del idioma a partir del fortalecimiento de las identidades de los estudiantes y el respeto por sus derechos civiles, y **3. el modelo de enriquecimiento**, ideológicamente muy similar al de mantenimiento, sin embargo, no solamente promueve la conservación de las lenguas minoritarias, sino también su difusión a través del ejercicio de la pluralidad y la autonomía social de grupos diversos.

Desde otra perspectiva, García (2008) plantea que los modelos son construcciones artificiales que están alejadas de la realidad, y que además representan un riesgo ya que la importación de modelos descontextualizados influye en la formulación de políticas que posteriormente fracasan, en tanto no atienden a las necesidades locales. Considerando que precisamente esta adopción de modelos educativos foráneos se constituye en un área problemática en Colombia, en la presente investigación se tiene en cuenta el marco teórico de educación bilingüe propuesto por la citada autora, representado en la figura 1. A partir de este marco, no se asumen modalidades de manera prescriptiva o universalista; más bien, se consideran las variables a contemplar en la definición de los programas.

**Figura 1.** Marcos teóricos de la educación bilingüe



Nota. Elaboración propia basada en García (2008)

De acuerdo con esta perspectiva, un marco de referencia sustractivo apunta al aprendizaje de la lengua reconocida como oficial, pero progresivamente los estudiantes son motivados a dejar de usar su lengua materna, ya que se le confiere un nivel de prestigio menor; mientras que uno aditivo busca enseñar una segunda lengua sumada a la lengua materna, propiciando el mantenimiento de las dos. En ambos casos la ideología del lenguaje es monoglósica, es decir, se valora cada lengua por separado atendiendo a estándares monolingües.

En cuanto al bilingüismo recursivo, éste hace referencia a la revitalización de las lenguas teniendo en cuenta las circunstancias personales, sociohistóricas y culturales que rodean a los grupos etnolingüísticos. De esta manera, se promueve el bilingüismo como un derecho, se fomenta el biculturalismo y se reconoce la naturaleza fluida y cambiante de las lenguas. Finalmente, según el marco del bilingüismo dinámico, las prácticas del lenguaje son múltiples, se interrelacionan y se presentan de manera multimodal a partir de las nuevas formas de comunicación que emergen de los procesos de globalización. Los programas educativos que se fundamentan en esta perspectiva se caracterizan por considerar progresivamente objetivos sociolingüísticos orientados a la revitalización de las lenguas, el desarrollo bilingüe en lugar del mantenimiento del idioma, y las interrelaciones lingüísticas en las cuales las lenguas no compiten entre ellas, por el contrario, se enriquecen mutuamente (García, 2008).

Retomando los programas de inmersión, es posible establecer que su fundamentación se basa en un tipo de bilingüismo aditivo, a excepción de los programas de inmersión dual que tienen una orientación heteroglósica. De acuerdo con Cárdenas (2018), “la caracterización del bilingüismo aditivo y sustractivo en la educación colombiana no cuenta con la suficiente fundamentación para determinarlo” (p. 134). Por consiguiente, en esta investigación es preciso indagar por las formas en que se ha comprendido el bilingüismo, las ideologías que han influido en su configuración y las maneras en que éstas se manifiestan en las políticas lingüísticas, especialmente en el Programa Aulas de Inmersión (Ver capítulo III).

Asimismo, se reconoce la importancia de realizar una aproximación a los horizontes de sentido que han surgido a partir de las necesidades y transformaciones de la sociedad en el siglo XXI y que se fundamentan en una ideología heteroglósica. Desde esta óptica, es posible reflexionar frente a las formas de interacción que se dan no solo con las lenguas extranjeras y con las lenguas minoritarias, sino también con la lengua materna y sus variaciones, dada la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales que coexisten en las aulas de clase, lo cual es estrictamente necesario considerando que Colombia se reconoce como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural.

Ahora bien, además de considerar un marco teórico y epistemológico que sustenta el planteamiento de las metas de la educación bilingüe, esto se representa de manera concreta en la formulación de programas. Hornberger (1991) señala que cualquier programa puede fundamentarse teóricamente en cualquier modelo, a la vez que desde cualquier modelo se puede implementar una variedad de programas. No obstante, desde el marco teórico propuesto por García (2008), cada programa se sitúa en un tipo de bilingüismo a partir de su ideología, características y metas establecidas. Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación se adopta una lente de planificación y política lingüística ya que es en el ámbito de las políticas lingüísticas en que se definen estos programas, y en el dominio de la investigación de las políticas, en que se problematizan sus alcances, tensiones y contradicciones.

Específicamente, se consideran tres procesos que permiten delimitar tanto los objetivos de la investigación, como la selección del corpus, las estrategias de análisis y las dimensiones a considerar en el abordaje del Programa Aulas de Inmersión. En este orden de ideas, en primer lugar se indaga sobre el proceso de **formulación** del programa a partir de la identificación de las ideologías subyacentes en las políticas lingüísticas nacionales, las formas en que éstas se difunden y naturalizan en los textos orientadores del programa, y el lugar que ocupan los agentes de la política lingüística, especialmente el atribuido a los y las maestras. En segundo lugar, se aborda el proceso de **interpretación**, desde el cual se asume que los y las maestras no se mueven entre el entendimiento de pautas preestablecidas y su ejecución, por el contrario, se parte del reconocimiento de su posición como actores políticos que cuestionan los lineamientos oficiales a la luz de sus prácticas locales (Valdiviezo, 2010).

Finalmente, el tercer proceso considerado es el de **apropiación**, el cual, según Johnson & Freeman (2010) se aparta de la pura implementación, en tanto, esta última se preocupa por la manera en que las directrices de la política se aplican y la medición de sus resultados, mientras que el proceso de apropiación implica el abordaje de las tensiones y relaciones establecidas entre la estructura y la agencia. Desde esta perspectiva, se destaca el rol de los y las maestras, así como las maneras creativas e impredecibles en que gestionan, negocian y transforman las políticas, lo cual se manifiesta en sus prácticas. En este sentido, se reconoce que la política lingüística es dinámica y estos procesos se interrelacionan, por lo que es posible que en ciertos puntos se distancien y en otros se complementen e incluso se superpongan.

Teniendo en cuenta este énfasis en la agencia, así como los aportes de Menken & García (2010) y Ricento & Hornberger (1996), este estudio se identifica con la orientación crítica de la política lingüística, específicamente con la denominada nueva ola de la PPL, en la que la atención se desplaza

hacia los agentes locales como maestros, administradores escolares, padres de familia y comunidades educativas, cuyas voces no solamente dan cuenta de los procesos de interpretación y apropiación de las políticas, sino de su capacidad de agenciamiento para incluso reformular éstas de acuerdo con las particularidades del contexto (Menken & García, 2010).

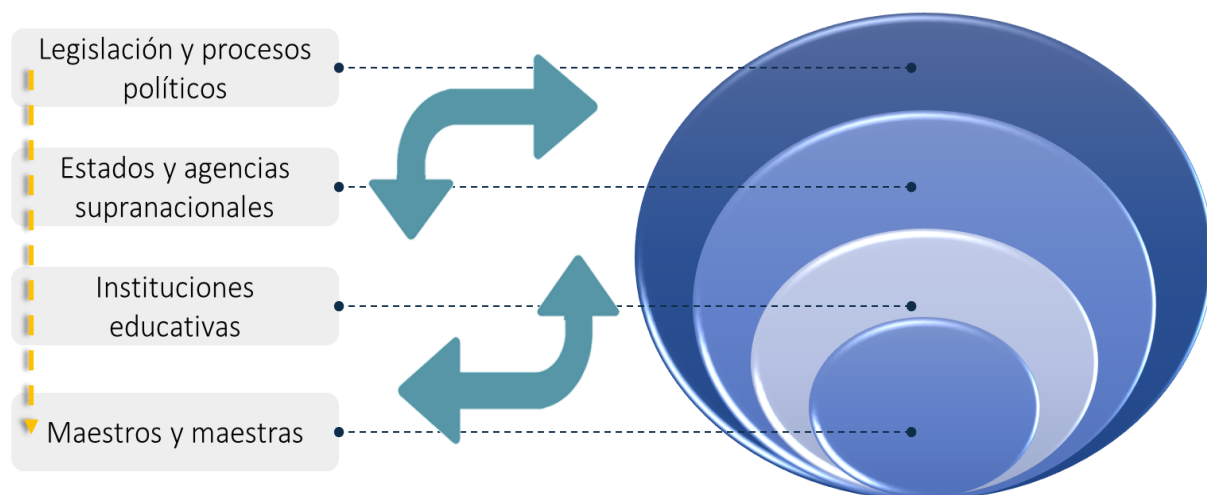
El esquema propuesto por Ricento & Hornberger (1996) a través de la metáfora de una cebolla con múltiples capas, se configura en un marco de referencia que ofrece una perspectiva sobre los agentes, niveles y procesos que intervienen en la PPL, así como las relaciones e interacciones que se establecen entre ellos. Según este marco, en la capa exterior se encuentra la política lingüística, que se articula con la legislación nacional y parte de factores ideológicos, políticos y sociales para determinar los objetivos y acciones que se deben implementar en los niveles siguientes. No obstante, estos no siempre atienden a las necesidades y demandas de la población en general. En la segunda capa se encuentran las orientaciones que surgen de los estados y agencias supranacionales, que, en el caso del contexto en que se desarrolla la presente investigación, corresponden a las administraciones departamentales y municipales, así como aquellas organizaciones internacionales que influyen en la formulación de las políticas lingüísticas, tales como el British Council.

La siguiente capa corresponde a las instituciones, es decir, aquellos sistemas sociales en donde los individuos y las comunidades implementan las políticas. Allí se conjugan diversos elementos del contexto que facilitan o dificultan este proceso. En este nivel adquiere especial relevancia el liderazgo de los directivos y la coherencia en la toma de decisiones. Finalmente, en el corazón de la PPL se encuentran los maestros y maestras, quienes a pesar de ser percibidos en algunos escenarios como “implementadores” encargados de interiorizar y replicar las ideologías y agendas impulsadas por los niveles superiores, son los agentes que pueden alcanzar un mayor conocimiento del contexto y de las realidades que allí se conjugan, y por tanto, pueden promover acciones que impacten en sus comunidades (Ricento & Hornberger, 1996). Desde este punto de vista, en la presente investigación se reconoce el papel fundamental de los y las maestras como agentes de transformación, quienes más allá de realizar tareas operativas o instrumentales en el aula, tienen la posibilidad de aproximarse al contexto con una mirada crítica, identificar las necesidades de las comunidades, negociar las orientaciones de la política y generar nuevas propuestas a partir de las reflexiones frente a sus propias prácticas. En la figura 2, se ilustran estas relaciones e interacciones entre los niveles de la PPL.

La representación del esquema permite visualizar de qué manera operan estos niveles de la PPL. La flecha vertical amarilla representa la relación de arriba – abajo que tradicionalmente ha determinado la formulación de políticas lingüísticas en Colombia, óptica que resulta problemática en tanto se

desconocen, invisibilizan y silencian otros agentes, por lo que se representa a través de una línea discontinua, con el fin de ilustrar estas tensiones. En contraposición, las flechas azules representan la posición adoptada en este estudio. Por un lado, se mantiene la dirección vertical implicada en las relaciones entre los distintos niveles de la PPL, sin embargo, las dos puntas en las flechas representan la necesidad de que éstas se den en ambos sentidos, es decir, tanto de arriba – abajo, como de abajo – arriba. Al mismo tiempo, el sentido horizontal de las flechas aboga por la naturaleza equilibrada y dialógica que se debe incorporar en dichas relaciones entre los distintos niveles. Finalmente, la disposición de las flechas entre ellas, indica que los procesos son dinámicos y cíclicos, lo que implica el establecimiento de estrategias y mecanismos permanentes de reflexión y evaluación que orienten las acciones y decisiones en la PPL.

**Figura 2.** Capas en la planificación y política lingüística



*Nota.* Elaboración propia basada en Ricento & Hornberger (1996).

Ahora bien, una vez delimitadas las perspectivas que se asumen para la comprensión del objeto de estudio desde la interseccionalidad entre los campos de educación bilingüe y planificación y política lingüística, es posible dar paso a la contextualización de la investigación. El estudio se centra en el Programa Aulas de Inmersión, implementado por la Secretaría de Educación Distrital (SED) en la ciudad de Bogotá. Este se proyectó inicialmente para el periodo 2012 – 2016, con una convocatoria abierta a todas las instituciones educativas oficiales del Distrito interesadas en profundizar en la enseñanza de un idioma extranjero, bien fuera inglés o francés. Además del interés en participar, las instituciones debían contar con unas condiciones específicas para su implementación, las cuales se pueden resumir en tres aspectos fundamentales: disponibilidad de un espacio idóneo, conectividad y apoyo logístico, y docentes comprometidos, dinámicos y con experiencia (SED, 2017).

De esta manera, se dio paso a la dotación y adecuación de las aulas de inmersión a través de la asignación de una serie de recursos y materiales que se pueden clasificar en tres grupos. El primer concepto a contemplar es el mobiliario, en el que se incluyeron elementos como sillas y mesas de plástico, las cuales son de fácil manejo y acomodación, lo que permite la redistribución de los estudiantes durante las clases dependiendo de cada actividad y la creación de un ambiente de trabajo colaborativo permanente, estrategias propuestas en el currículo Linguaventuras (SED, 2015b). Por su parte, los muebles, repisas y estanterías contribuyen a la organización y preservación de los materiales. El segundo concepto corresponde a equipos tecnológicos, entre los que se incluyó un proyector, un tablero inteligente, un sistema de sonido y una impresora, elementos que no son comunes en las aulas regulares de los colegios públicos. Estos recursos se plantearon como insumos fundamentales para el funcionamiento de las aulas de inmersión ya que entre las áreas transversales propuestas en el currículo se encuentran las tecnologías de la información y la comunicación (SED, 2015a). El tercer concepto hace referencia a materiales didácticos, entre los que se encuentran juegos, fichas, tarjetas, libros, audiolibros, entre otros, cuyo uso se recomienda en los planes de clase propuestos en el Macrocurrículo, así como materiales de consumo, tales como suministros de papelería. En la figura 3 es posible observar parte de los recursos y materiales mencionados.

**Figura 3.** Dotación aulas de inmersión



*Nota.* Registro fotográfico realizado por la investigadora durante el trabajo de campo (noviembre de 2022)

En cuanto a las orientaciones generales de la propuesta, se planteó el componente de co-enseñanza a través del acompañamiento de cooperantes extranjeros<sup>2</sup>, la integración del juego y las tecnologías de la información y la comunicación, la participación voluntaria de los estudiantes en la jornada contraria a sus clases regulares y el seguimiento cualitativo de su progreso sin dar lugar a una calificación numérica. Estas disposiciones, además de la distribución de los grupos en un número no mayor a 25 estudiantes, en contraste con los 40 o más que confluyen en las aulas regulares, representaron factores poco convencionales, e incluso privilegiados, en el contexto de los colegios públicos para la implementación del programa. En este proceso, la SED y el British Council diseñaron una propuesta curricular para las aulas de inmersión denominada “Linguaventuras”, en la cual se involucran todos estos componentes además de un enfoque basado en contenidos, en donde el objetivo primordial es desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes y la lengua se concibe como un medio, más que un fin en sí mismo (SED, 2015a). Así, en 2013 se inició la implementación del programa en 21 colegios oficiales, y en 2014, se cerró el año escolar con 101 aulas de inmersión en funcionamiento<sup>3</sup>.

Con respecto a las dificultades identificadas en la implementación del programa durante el periodo de ejecución del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 – 2016 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012), según el informe de auditoría N° 302 de la Contraloría de Bogotá (2016), se presentaron problemas principalmente en cuanto a la falta de evidencias de la población atendida, la generación de sobrecostos dada la contratación de cooperantes extranjeros, las deficiencias en los perfiles solicitados ya que solamente el 22% de ellos provenían de países angloparlantes o francófonos y el posible incurrimento en faltas administrativas al nombrar docentes en comisión de servicios para asumir una asignación académica diferente a aquella correspondiente a su nombramiento.

En el siguiente período de gobierno Distrital (2016-2019) se decidió dar continuidad al programa. Sin embargo, se presentaron cambios estructurales, por un lado, dada la eliminación del acompañamiento de los cooperantes extranjeros, y por el otro, debido a la publicación del Currículo Sugerido de Inglés por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Adicionalmente, se dio prioridad a otros proyectos y estrategias como la realización de capacitaciones en la implementación del Currículo Sugerido de Inglés y los textos escolares propuestos por el MEN; la implementación de la cartilla y de la aplicación digital *Know Now - Achieving skills, preparing for life*; la propuesta *Converging Grounds*; y el concurso *Spelling Bee*.

---

<sup>2</sup> Jóvenes provenientes de países extranjeros cuya lengua materna idealmente debía ser inglés o francés. Su función era liderar junto con un docente de planta de la SED la implementación del Programa Aulas de Inmersión.

<sup>3</sup> Ver capítulo III (apartados 3.3.1 y 3.3.2) para una ampliación de la contextualización del Programa Aulas de Inmersión y su trayectoria.

En consecuencia, la atención en el programa Aulas de Inmersión fue desplazada hacia otras estrategias, el acompañamiento de los gestores pedagógicos del British Council se concentró especialmente en los grados noveno, décimo y undécimo del aula regular, y los procesos de capacitación docente fueron mínimos, tal como se evidencia en el Informe de Gestión del Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos, con corte al 30 de noviembre de 2019, según el cual durante los cuatro años de gobierno Distrital, solamente “se realizaron dos talleres con docentes de inmersión, en los que participaron 53 asistentes en total” (SED, 2019, p. 29). Si bien en este momento el programa ya contaba con una capacidad instalada, en algunos colegios las dificultades presentadas en su implementación y articulación con el Proyecto Educativo Institucional conllevaron al cierre progresivo de estos escenarios de aprendizaje, a tal punto que en el año 2019 solamente el 50.5% de las aulas continuaban en funcionamiento.

Ahora bien, a partir de las disposiciones curriculares de orden nacional, la orientación brindada por parte de la SED fue realizar una articulación entre el Currículo Sugerido de Inglés y el currículo Linguaventuras. No obstante, en este proceso no se dio lugar a una discusión pedagógica que posibilitara reformular su enfoque teniendo en cuenta que las dos propuestas curriculares en mención presentan objetivos, componentes y apuestas metodológicas distintas, como se evidencia en la tabla 1.

**Tabla 1.** Comparación de propuestas curriculares

Componente	Currículo Linguaventuras	Currículo Sugerido de Inglés
Objetivo	“Desarrollar habilidades de ciudadanía, así como las habilidades de los estudiantes en arte, música y deportes. Se enseña en inglés e incluye un fuerte componente cultural” (SED, 2015, p.7)	“Brindar a la comunidad educativa y a los actores de diversos sectores de la sociedad, una propuesta curricular flexible y abierta que sirva de insumo para la planeación, implementación, evaluación y seguimiento del currículo de inglés en las Instituciones Educativas en el territorio nacional.” (MEN, 2016, p.12)
Enfoque curricular	Basado en contenidos Orientado a la acción	Contextual-ecológico. Orientado a la acción
Fundamentos metodológicos	Plan de estudios basado en contenidos (competencias ciudadanas) Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) Aprendizaje Basado en Tareas Aprendizaje Basado en Proyectos	Enfoque en competencias, sociocultural e intercultural. Aprendizaje experiencial Aprendizaje Basado en Tareas Aprendizaje Basado en Proyectos Aprendizaje Basado en Problemas
Ejes transversales	Calidad de vida para todos Igualdad de género Diversidad	Enfoque sociocultural Diversidad y equidad.

	Tecnología Ciudadanía y convivencia	Ejes temáticos transversales: salud, democracia y paz, sostenibilidad, globalización.
Evaluación	Evaluación formativa Autoevaluación y coevaluación Los estudiantes no reciben una valoración cuantitativa	Evaluación del aprendizaje Evaluación para el aprendizaje Evaluación por competencias Autoevaluación / Coevaluación

*Nota.* Elaboración propia.<sup>4</sup>

Para el periodo 2020-2023, la siguiente administración distrital dio continuidad a la implementación del programa manteniendo las condiciones que tenía para ese momento. No obstante, las demoras en los trámites asociados a las comisiones de servicios se intensificaron, lo que generó dificultades en las dinámicas institucionales. Adicionalmente, las comunidades educativas tuvieron que replantear sus currículos escolares y promover múltiples estrategias para hacer frente a los cambios y desafíos generados debido a la pandemia del Covid-19. Durante este periodo de contingencia entre 2020 y 2021, los y las maestras del programa continuaron su labor de manera virtual y posteriormente híbrida, realizando esfuerzos para mantener a los estudiantes vinculados. Para el 2022, año en que se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación, se cerró el año escolar con 43 aulas de inmersión en funcionamiento. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible establecer que la permanencia del programa se constituye en uno de los factores más relevantes al momento de indagar sobre la incidencia de éste en las comunidades educativas.

Teniendo en cuenta estas tensiones de orden curricular y la ausencia de una estrategia de seguimiento y evaluación del programa que permita dar cuenta del proceso de articulación, de las apuestas pedagógicas y de las adaptaciones estructurales que se han realizado en cada institución, es posible determinar que el programa no cuenta con una fundamentación teórica, epistemológica y metodológica explícita, generada a partir de estas transformaciones y de las necesidades del contexto. Cabe señalar que si bien se han realizado encuestas por parte de la SED frente al funcionamiento del programa y los docentes realizan informes mensuales del proceso llevado a cabo en sus aulas, esta información nunca ha sido documentada ni socializada con los maestros ni directivos docentes, por lo que se mantiene una relación vertical en donde las propuestas surgen desde las políticas pero no hay una retroalimentación de abajo hacia arriba que permita la resignificación del programa a partir de las prácticas situadas.

---

<sup>4</sup> Tabla adaptada del capítulo *Desafíos en la Implementación de programas de inmersión lingüística en instituciones educativas públicas de Bogotá*, de autoría de la investigadora, publicado en el marco del programa del IDEP Maestros y Maestras que Inspiran – 2022 como parte de las estrategias de divulgación de la investigación (Gutiérrez, 2023).

Con el fin de realizar una aproximación al contexto de manera más precisa, además de las consultas elevadas a la SED sobre el funcionamiento del programa, se elevaron peticiones de información directamente a las instituciones educativas, en tanto también se configuran como entidades públicas. Allí se realizaron preguntas generales sobre el estado del programa, la fidelidad frente a los lineamientos, el número de estudiantes beneficiados, el estado de los recursos, los motivos del cierre de este espacio, entre otras. Para facilitar la consulta, las preguntas se sintetizaron en un formulario de Google y fueron enviadas a través de correo electrónico, en un primer momento desde el Plan Distrital de Bilingüismo, y posteriormente por la investigadora a las instituciones faltantes. Realizadas estas gestiones, se obtuvo información de 50 establecimientos educativos, que, si bien, no corresponden al universo de las instituciones que han estado vinculadas al programa, permite dilucidar condiciones y acciones de implementación diversas.

De estos colegios, 33 contaban con aulas de inmersión activas en 2022, y 17 habían decidido no dar continuidad a su implementación, por lo que la información brindada correspondió al último año en que funcionó el programa en cada una de estas instituciones. De acuerdo con los datos sistematizados, fue posible vislumbrar la realización de una serie de adaptaciones a los lineamientos del programa, las cuales se sintetizan en la tabla 2.

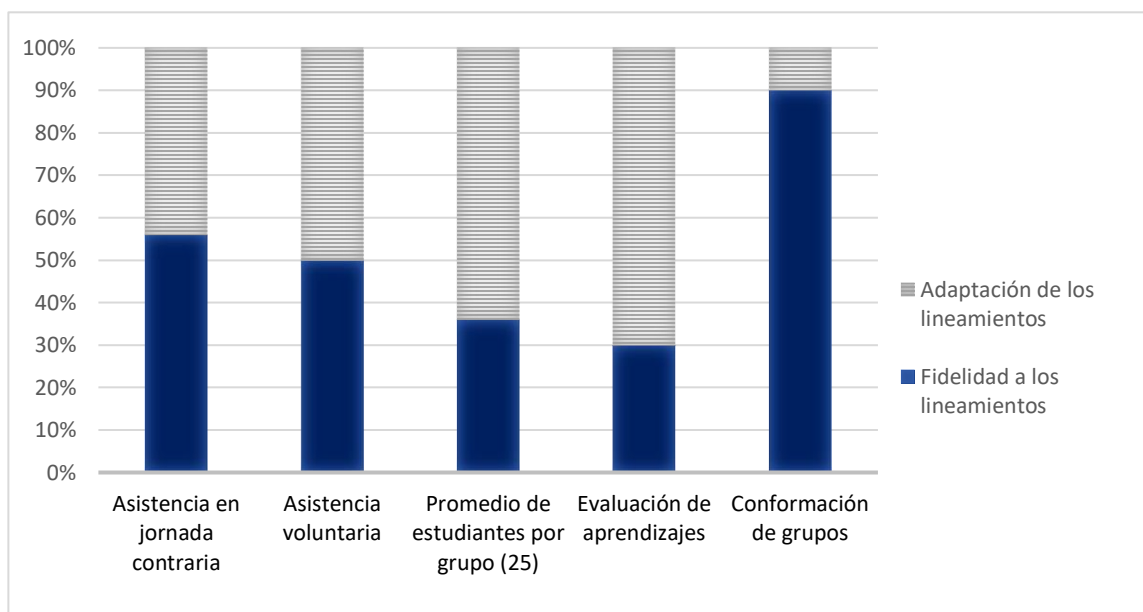
**Tabla 2.** *Adaptaciones a los lineamientos del programa*

<b>Criterio</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Adaptación</b>
Asistencia en jornada contraria	“Ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales” (Resoluciones comisiones de servicios)	- Asistencia en la misma jornada de los estudiantes
Carácter voluntario de la asistencia	Motivar la participación y permanencia de los estudiantes en el programa (Currículo Linguaventuras)	- Asistencia obligatoria de los estudiantes
Promedio de 20 a 25 estudiantes por grupo	“Consolidar los grupos de estudiantes por ciclo (25 estudiantes por grupo)” (Resoluciones comisiones de servicios)	- Grupos de menos de 20 estudiantes debido a la baja asistencia en contrajornada - Grupos de más de 25 estudiantes con el fin de ampliar la cobertura
Evaluación de aprendizajes sin calificación	Promover el uso espontáneo del idioma sin el condicionamiento de una calificación (Currículo Linguaventuras)	- Reconocimiento / valoración en la asignatura de inglés - Valoración cuantitativa con incidencia en la promoción escolar
Edad y ciclo como criterios de conformación de grupos	“Incluir temas que son relevantes a cada grupo de edades, a los intereses de los estudiantes y a las necesidades inmediatas, de acuerdo a los ciclos” (Currículo Linguaventuras)	- Conformación de grupos por nivel de lengua

*Nota.* Elaboración propia basada en consulta a instituciones educativas.

Con respecto a la fidelidad a los lineamientos, se estableció que la asimilación de estos criterios ha sido flexible, incluso en algunos casos, tales como la asistencia voluntaria, la cantidad de estudiantes por grupo, y la evaluación cualitativa de los aprendizajes, el promedio en que se han realizado adaptaciones iguala o supera el 50% del total, tal como se puede observar en la figura 4.

**Figura 4.** Fidelidad a los lineamientos del programa



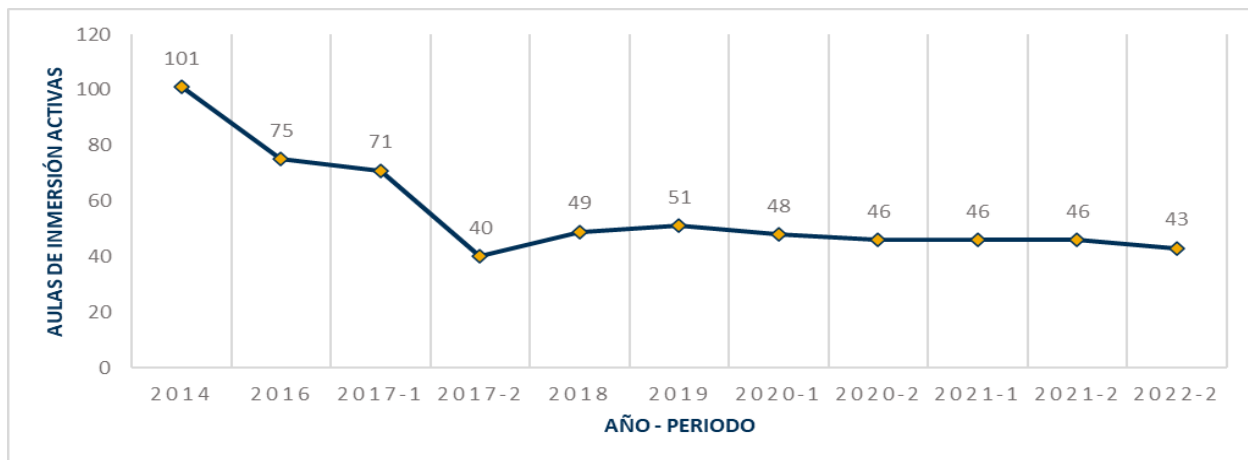
*Nota.* Elaboración propia basada en consulta a instituciones educativas.

Lo anterior no denota por sí mismo un carácter positivo o negativo de los lineamientos, pero tampoco de las adaptaciones, por el contrario, sugiere que a pesar de que estos colegios se encuentren en la misma ciudad, los contextos y prácticas institucionales difieren sustancialmente de una localidad a otra, incluso de un barrio a otro, lo que incide directamente en el curso que ha tomado el programa en cada colegio. Es por esto que en esta investigación, además de proporcionar un panorama global del Programa Aulas de Inmersión, se llevó a cabo un trabajo de campo con seis instituciones con el fin de comprender los factores que han incidido en las comprensiones locales y los mecanismos de interpretación, negociación y quizá resistencia empleados por los y las maestras durante su implementación.

Ahora bien, con el fin de determinar si la continuidad del programa se vio afectada por ciertos eventos o acontecimientos, se procedió a crear una base de datos en que se registró año a año los colegios que ofertaron el programa. Para ello, se sistematizaron 30 resoluciones de comisiones de

servicios<sup>5</sup> conferidas por la SED<sup>6</sup>. Dado que la mayoría de las resoluciones son grupales, pero, ocasionalmente se tramitan resoluciones individuales a las que no fue posible tener acceso, esta información fue complementada con los archivos de 2016 a 2022 proporcionados por la SED a la investigadora. En cuanto a los datos del año 2014, no fue posible acceder a estos registros (Comunicación personal SED, 2025), por lo tanto, el listado de las instituciones participantes en dicho año fue tomado de la tesis de pregrado denominada “La implementación del proyecto aulas de inmersión de la Secretaría de Educación de Bogotá” (Mora, 2015), llevada a cabo por uno de los líderes de AIESEC Colombia en la ejecución del convenio. En la figura 5 se ilustra la disminución gradual de la cantidad de aulas de inmersión durante su implementación. Además, en el apéndice A se presenta de manera extendida la lista de las instituciones educativas participantes por localidades registrando la permanencia del programa en cada una entre los años 2014 y 2022.

**Figura 5.** Seguimiento de la permanencia del programa por año



*Nota.* Elaboración propia.

De acuerdo con estos datos, se identifican dos periodos en que el decrecimiento fue significativamente más alto. El primero, en 2016, que coincide con el cambio de gobierno distrital y la incertidumbre frente a la continuidad del programa. El siguiente, en el segundo semestre de 2017,

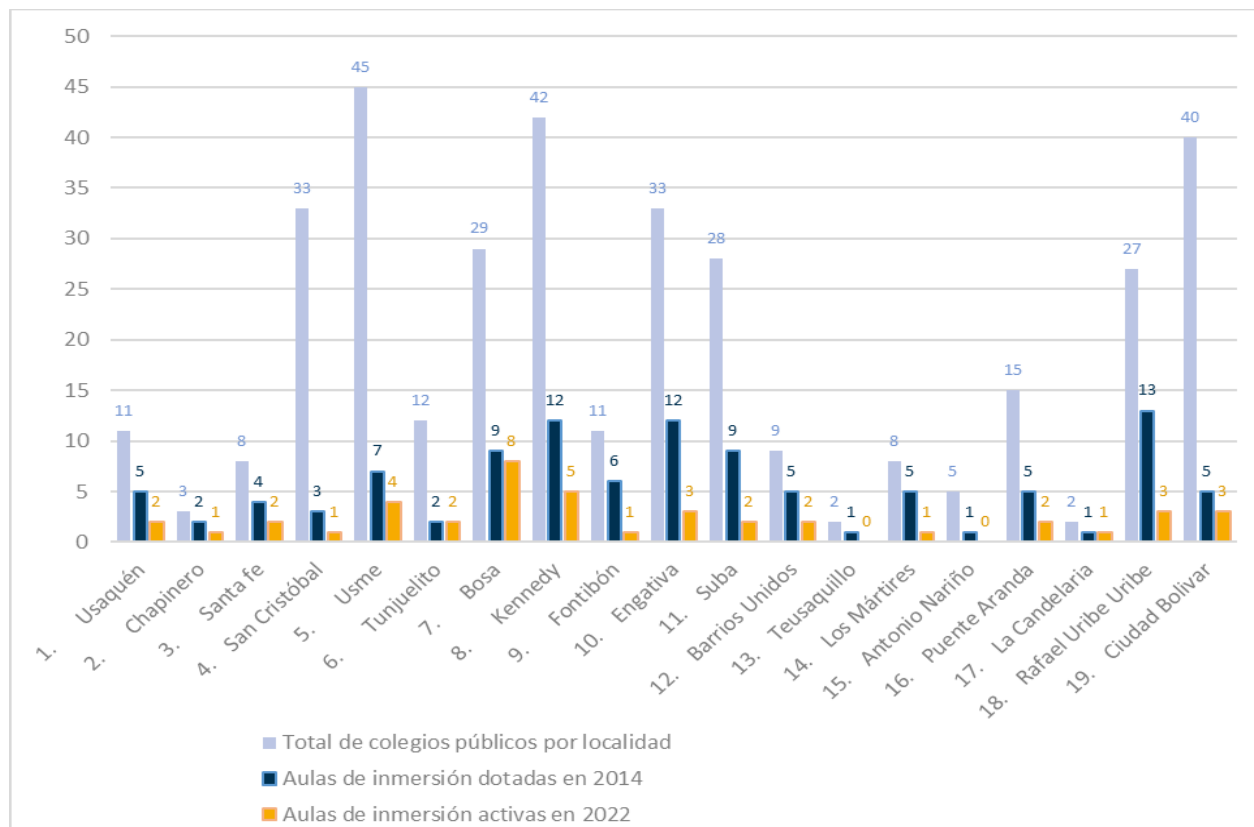
<sup>5</sup> Una comisión de servicio es una situación administrativa que se concede a un(a) docente con derechos de carrera para desempeñar funciones propias de su cargo, tanto en la sede habitual de trabajo como en un lugar distinto (Decreto 2277 del 1979, Decreto 1278 de 2002). Para el caso del Programa Aulas de Inmersión, se emplea esta figura en tanto la continuidad del programa depende de la decisión de la administración distrital vigente, lo que implica que la vinculación de los docentes al programa sea temporal. Una vez asignadas las comisiones, los docentes deben esperar a que lleguen a las instituciones los docentes provisionales que los reemplazarán en el aula regular, para poder asumir sus funciones en las aulas de inmersión.

<sup>6</sup> Resoluciones 54 y 304 de 2016; resoluciones 36, 115, 214, 216, 251, 282, 301, 339, 496, 668, 1031, 1116 y 1146 de 2017; resolución 59, 266, 335, 425 y 526 de 2018; resolución 1885 de 2018 y 106, 271 de 2019; resolución 50, 243 y 827 de 2020; resolución 040 y 1273 de 2021; resolución 007 y 1123 de 2022.

momento en que se eliminó la figura de los cooperantes extranjeros, lo que refleja el rol protagónico que se les confirió como ejes del programa.

Por otro lado, se identificaron variaciones considerables en la disminución del número de aulas de inmersión dependiendo de la localidad. Por ejemplo, en la localidad Rafael Uribe Uribe, de 13 aulas de inmersión que fueron dotadas en 2014, solo 3 continuaban en funcionamiento en 2022, mientras que en la localidad de Bosa, de 9 aulas de inmersión, solamente se había cerrado una en el mismo periodo de tiempo. En la figura 6 se muestra el comportamiento de permanencia de las aulas por localidad. Lo anterior puede obedecer a condiciones socioeconómicas particulares de cada localidad, por ejemplo, en algunos casos las familias perciben el aprendizaje de una lengua extranjera como algo innecesario y alejado de su realidad y oportunidades, pero también puede obedecer a un acompañamiento diferente a nivel administrativo, más o menos efectivo, por parte de las direcciones locales de educación. Si bien, estas son hipótesis que surgen de la experiencia de la investigadora, este se constituye en un campo importante para futuras investigaciones, no solo con respecto al Programa Aulas de Inmersión, sino frente a todas las iniciativas desarrolladas desde la política educativa distrital.

**Figura 6. Permanencia del programa por localidad**



*Nota.* Elaboración propia.

A partir del recorrido presentado hasta este punto y las tensiones identificadas, es posible delimitar el problema de la investigación a partir de cuatro planteamientos:

1. Se evidencia la ausencia de estrategias de seguimiento, evaluación y sistematización que permitan dar cuenta del estado de implementación del programa, su identidad, alcances y aportes al campo del conocimiento.
2. El currículo está permeado por ideologías que legitiman una perspectiva de déficit de los y las maestras de los niveles de educación básica y media, quienes son invisibilizados y representados como “soldados del sistema” (Shohamy, 2006) carentes de agencia; se exalta lo foráneo y se privilegia el inglés sobre otras lenguas extranjeras, lenguas étnicas y la lengua materna.
3. Las relaciones establecidas en los procesos de formulación, interpretación y apropiación de la política lingüística son verticales, siguiendo una orientación de arriba – abajo, en donde las propuestas, orientaciones y directrices surgen desde los niveles superiores de la PPL. Por lo tanto, las transformaciones y aprendizajes construidos localmente no han sido considerados para (re)contextualizar el programa ni (re)significar sus fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos.
4. La formulación de programas a corto plazo dificulta su apropiación en el nivel institucional. Por lo tanto es necesario que los planes y programas transiten a políticas que trasciendan los cambios de administración, sean sostenibles en el tiempo, garanticen el aprovechamiento óptimo de los recursos invertidos y la atención de la población más vulnerable en condiciones más justas y equitativas que contribuyan a la reducción de brechas sociales, económicas y culturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que orienta la presente investigación es: *¿Qué conexiones se establecen entre los procesos, agentes y niveles que intervienen en la política lingüística y los discursos que emergen en el Programas Aulas de Inmersión?*

Con esta pregunta como eje orientador, se planteó como objetivo general de la investigación comprender las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión.

Para alcanzar este propósito se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Explorar las **comprensiones** establecidas en torno a los programas de inmersión en Colombia y los discursos configurados localmente desde el Programa Aulas de Inmersión.

- Examinar los factores históricos, sociales, políticos e ideológicos que permean y estructuran el discurso oficial de la política lingüística en Colombia estableciendo conexiones con los discursos que rodean el proceso de **formulación** del Programa Aulas de Inmersión.
- Analizar las maneras en que los y las maestras **interpretan y apropian** el Programa Aulas de Inmersión en los contextos escolares develando sus posicionamientos ideológicos en relación con los demás niveles, procesos y agentes de la política lingüística.

Ahora bien, en cuanto a las contribuciones de la investigación, en primer lugar se proporciona una contextualización amplia del Programa Aulas de Inmersión que da cuenta de su trayectoria, de las tensiones en su implementación y de su potencial transformador. De esta manera se visibiliza el programa como un espacio diferencial, inclusivo e incluyente que ha contribuido a disminuir las brechas de acceso a una lengua, lo que aporta además al debate sobre las condiciones de enseñanza en el sector público. En segundo lugar, se propone un marco de referencia que permite abordar de manera estructurada los elementos constitutivos de los programas de inmersión, considerar las complejidades inherentes al contexto y trascender una visión superficial y unidimensional, favoreciendo la comprensión integral del Programa Aulas de Inmersión. Este marco de referencia se constituye en un insumo para futuras investigaciones e iniciativas, no solo en torno al programa en mención, sino de otros espacios orientados a la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. En tercer lugar, se aporta una conceptualización de los programas de inmersión en el ámbito nacional a partir de su construcción y caracterización discursiva. En cuarto lugar, se contribuye a la desmitificación de las representaciones sociales construidas en torno a los y las maestras de colegios públicos, las cuales se presentan desde una perspectiva deficitaria. En este sentido, se legitima el papel de los y las maestras del sector público como hacedores de política, que negocian, resisten y crean políticas en sus contextos escolares.

En cuanto a la estructura de la tesis, esta se organiza en cuatro capítulos principales. En el **capítulo I** se presenta la ruta metodológica, en la cual se combinan dos enfoques a saber: la etnografía de política lingüística y el análisis crítico del discurso, específicamente el enfoque histórico-discursivo. Posteriormente, se decanta el diseño metodológico, el cual se desarrolla de manera flexible y dinámica a partir de cinco fases:

- *Fase 1. Clave del posicionamiento:* se presenta la postura epistemológica, ética y política de la investigadora construida a partir de los principios de la etnografía de política lingüística, el análisis crítico del discurso y la hermenéutica.

- *Fase 2: Aproximación teórica:* se establece la ruta para consolidar el estado del arte tomando como referencia tanto los antecedentes investigativos como los antecedentes de la política lingüística.
- *Fase 3: Mapeo y gestión de la ruta de acción:* se describen las técnicas de recolección de información que incluyen la observación, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la revisión de fuentes documentales. Asimismo, se determinan los respectivos instrumentos y los criterios de selección de los participantes.
- *Fase 4: Inmersión en el campo y enclave analítico:* se detalla el proceso de recolección de datos y se delimita el marco analítico sustentado en el análisis crítico del discurso.
- *Fase 5: Presentación de los resultados:* se define la estructura narrativa de escritura de la tesis. Los tres capítulos siguientes articulan aspectos contextuales, teóricos y analíticos en torno a cada uno de los objetivos específicos, configurando así hallazgos relevantes en cada uno de ellos.

En el **capítulo II** se presentan los desarrollos teóricos e investigativos en torno a los programas de inmersión partiendo del contexto internacional, desde donde se establecen cuatro dimensiones clave para su comprensión. Posteriormente se sitúan estos programas en el contexto nacional considerando tanto las orientaciones establecidas por el MEN como los antecedentes investigativos. Finalmente, se construye y caracteriza discursivamente la noción de aulas de inmersión mediante el análisis de estrategias de nominación y predicación en 15 estudios desarrollados en torno al Programa Aulas de Inmersión.

En el **capítulo III** se parte de la reconstrucción histórica del contexto como marco indispensable para comprender las ideologías y relaciones de poder naturalizadas y reproducidas a partir de la agenda política nacional y las dinámicas sociales en que estas se inscriben. Luego, se desarrolla una caracterización de la diversidad lingüística presente en el territorio colombiano, para continuar con un recorrido por las políticas lingüísticas formuladas en los niveles macro y meso. Posteriormente, se presenta el análisis de estrategias de perspectivización en nueve planes nacionales de desarrollo, develando la presencia de ideologías neoliberales, de imperialismo lingüístico y multiculturalismo funcional que se han legitimado en el discurso oficial. Para finalizar, se amplía la contextualización del Programa Aulas de Inmersión y su trayectoria determinando de qué manera las agendas políticas en los niveles macro y meso entran en tensión y permean el currículo.

En el **capítulo IV** se abordan los procesos de interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión en los contextos escolares. En primer lugar, se presenta la construcción y caracterización discursiva de los actores sociales en el discurso mediático a partir del análisis de 17 notas de prensa que

circularon sobre el programa. En segundo lugar, se abordan las percepciones y representaciones construidas por los y las maestras en relación con las acciones adelantadas desde el nivel meso y los sentidos configurados en el nivel micro. Para ello, se presentan los hallazgos más relevantes de los cuestionarios de percepción junto con los relatos que develan las experiencias y posicionamientos de los y las maestras del programa.

Finalmente se presenta un apartado de conclusiones en donde se sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación y sus contribuciones.

## Capítulo I. De la ruta metodológica

El interés de la presente investigación se centra en la comprensión de las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión. Lograr esta comprensión implica un abordaje holístico del objeto de estudio que trascienda los aspectos estructurales y administrativos, de manera que sea posible dar cuenta de los significados que se configuran a partir de su historicidad misma y de las relaciones e interacciones que se tejen entre los discursos de la política lingüística y las prácticas en el aula. A partir de esta mirada, se asume un enfoque cualitativo en tanto posibilita profundizar en el objeto de estudio teniendo en cuenta la perspectiva de los agentes y los significados otorgados a las experiencias, relaciones e interacciones presentes en un contexto determinado, desde una mirada situada de la investigadora (Denzin & Lincoln, 2012).

Considerando que la pregunta de investigación que orienta el estudio indaga sobre las conexiones que se establecen entre los procesos, agentes y niveles que intervienen en la política lingüística y los discursos que emergen en el Programas Aulas de Inmersión?, se plantearon las siguientes preguntas complementarias con el fin de trazar una ruta que permita delimitar y articular distintos niveles, procesos y aristas que intervienen en el estudio de la planificación y política lingüística (PPL), las cuales se corresponden con los objetivos específicos de la investigación:

### **1. ¿De qué manera se han concebido los programas de inmersión en el mundo y cómo se manifiestan estas nociones en las comprensiones locales?**

Con esta pregunta se pretendió ubicar el objeto de estudio explorando los desarrollos teóricos e investigativos en las esferas internacional y nacional, develando los alcances, encuentros y tensiones subyacentes a la (de)construcción y (re)contextualización de estos programas. Subsecuentemente, se buscó situar las voces de los y las maestras del Programa Aulas de Inmersión, con el fin de visibilizar las comprensiones elaboradas desde sus propias prácticas y los aportes al concepto local que se han construido desde una perspectiva situada.

### **2. ¿Qué ideologías lingüísticas permean el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión y de qué maneras se han difundido y naturalizado?**

Este interrogante se planteó con el fin de determinar aspectos ideológicos que históricamente han estado presentes en las políticas lingüísticas en Colombia, y las maneras en que estos se hicieron extensivos en la formulación del Programa Aulas de Inmersión. En este sentido, se buscó identificar de qué manera dichas ideologías se ponen de manifiesto en los documentos oficiales del programa, así

como develar los mecanismos empleados para difundirlas y las formas en que se han legitimado y naturalizado estos discursos.

### **3. ¿De qué manera los y las maestras han interpretado y apropiado el Programa Aulas de Inmersión y cómo se posicionan estos actores locales?**

A partir de esta pregunta se buscó indagar sobre la percepción que los y las maestras, en tanto agentes locales, construyen en torno al Programa Aulas de Inmersión. En este sentido, se reconoce que en los procesos de interpretación y apropiación confluyen tanto la intención directa y encubierta de las políticas lingüísticas y las estrategias discursivas empleadas para difundirlas, como las subjetividades de quien interpreta, las cuales se configuran a partir de sus propias realidades y trayectorias. Esta pregunta fue motivada por la necesidad imperante de desmitificar las representaciones sociales construidas en torno al rol de los y las maestras de colegios públicos presentadas desde una perspectiva de déficit, especialmente sobre quienes se dedican a la enseñanza de las lenguas. Por consiguiente, se reconoce que los mecanismos empleados por los y las maestras, traducidos en prácticas de negociación y resistencia, tienen el potencial de iluminar los demás niveles y transformar los procesos de las políticas lingüísticas, reconocimiento que es fundamental en el establecimiento de relaciones de doble vía que atiendan a las realidades de los contextos.

#### **2.1. Diseño metodológico**

Teniendo en cuenta la complejidad implicada en las relaciones establecidas entre los niveles, agentes y procesos de la PPL, la cual se vislumbra en las preguntas orientadoras del presente estudio, se asume la etnografía de política lingüística (EPL) como método y como teoría que aporta en la comprensión de esta interseccionalidad (Hornberger & Johnson, 2007; Johnson, 2013). Si bien, los orígenes de la etnografía derivan de la antropología, sus usos y aplicaciones se han extrapolado a diversas disciplinas, en donde asumen matices propios a partir de sus intenciones e intereses específicos. En el campo de la PPL, de acuerdo con Canagarajah (2006), a diferencia de los métodos tradicionales que buscan moldear las ideologías y prácticas del lenguaje a través de la formulación de políticas con un enfoque de arriba-abajo e intentan determinar lo que debería ser, la etnografía se interesa por el estudio del lenguaje en contextos situados, es decir, se preocupa por comprender lo que en realidad es, lo que representa y cómo se manifiesta en las comunidades.

En relación con lo anterior, Johnson (2013) afirma que la integración de la etnografía en la investigación sociolingüística ha aportado al campo de la PPL una perspectiva interna de los procesos lingüísticos y culturales de las comunidades. En este ámbito, plantea una distinción entre los estudios que se enfocan en las interacciones que se dan en contextos bilingües y multilingües y tienen

implicaciones en y a partir de las políticas lingüísticas y las investigaciones que se centran en los procesos de formulación, interpretación y apropiación de la PPL, enfoque en que se sitúa el presente estudio. Desde esta perspectiva de la EPL, en esta investigación se asumen las siguientes premisas:

- *Se abordan temas del dominio de la investigación de la política lingüística (Johnson, 2013), lo cual se hace explícito en la identificación de ideologías lingüísticas presentes en los textos oficiales y las maneras en que estas permean los discursos y prácticas de los y las maestras del Programa Aulas de Inmersión.*
- *Los resultados de la investigación informan sobre procesos específicos de la PPL (Hornberger & Johnson, 2007; Johnson, 2009, 2013), que en el caso de esta investigación, corresponden a los procesos de formulación, interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión.*
- *Los resultados de la investigación exponen relaciones de arriba – abajo, pero también de abajo – arriba en el desarrollo de la PPL (Hornberger & Johnson, 2011). Así pues, la apuesta metodológica de esta investigación resiste enfoques tradicionales conducentes a informar el impacto de las políticas a partir de la relación costo-beneficio. En cambio, se expone la necesidad de establecer relaciones dialógicas en doble vía (arriba – abajo / abajo – arriba) que posibiliten la confluencia de perspectivas distintas (situadas y externas), pero complementarias.*
- *Los resultados de la investigación develan discursos implícitos expresados en distintas voces, motivaciones, ideologías, casos y consecuencias de la implementación de las políticas lingüísticas (Hornberger & Johnson, 2011). Por tanto, el estudio no se limita al ámbito estructural y administrativo del Programa Aulas de Inmersión, lo cual se pone de manifiesto al develar objetivos encubiertos en las agendas políticas y las maneras en que estos influyen en las comprensiones construidas por parte de los agentes locales, así como prácticas de negociación y resistencia que surgen en las interacciones dadas en el contexto.*
- *La formulación e institucionalización de políticas y prácticas lingüísticas también se propicia desde otro extremo del espectro, es decir, en las comunidades (Canagarajah, 2006), por tanto, se reconoce que en el proceso de interpretación que realizan los agentes locales en el contexto, las políticas se pueden recontextualizar e incluso reformular.*
- *La EPL permite develar los espacios en que los y las maestras implementan, interpretan, agencian y resisten las políticas (Hornberger & Johnson, 2007). En tal sentido, en esta investigación se da un lugar protagónico no solo a la voz de los maestros, sino a su rol como agentes que han asumido la responsabilidad de mantener el Programa Aulas de Inmersión en funcionamiento, posicionarlo en los contextos escolares y contribuir a la disminución de las*

brechas de acceso a escenarios de aprendizaje más inclusivos e incluyentes en el contexto de la educación pública.

Ahora bien, dado el desafío que aún existe para establecer conexiones entre los niveles macro y micro de la PPL, y en correspondencia, entre los procesos, Johnson (2009, 2013) propone combinar la EPL con el Análisis Crítico del Discurso (ACD), de manera que el análisis de los datos recogidos etnográficamente se complemente con el análisis crítico de los textos y discursos de las políticas lingüísticas. Según esta postura, mientras la EPL propicia el acercamiento y comprensión de las políticas lingüísticas en contextos específicos, el ACD posibilita incorporar textos y discursos de la política como unidades de análisis (Johnson, 2009, 2011, 2013) que iluminan las relaciones y conexiones en los niveles macro, meso y micro; complementariedad que permite determinar de qué manera se recontextualizan las políticas lingüísticas en contextos particulares, qué significados adquieren para los agentes y cuáles son las relaciones de poder subyacentes (Johnson, 2011). En este punto, resulta relevante señalar que la EPL y el ACD no solo se complementan, además son compatibles, en tanto ambos se fundamentan en una postura política que implica denunciar y resistir políticas lingüísticas dominantes que (re)producen relaciones de poder hegemónicas (Johnson, 2009).

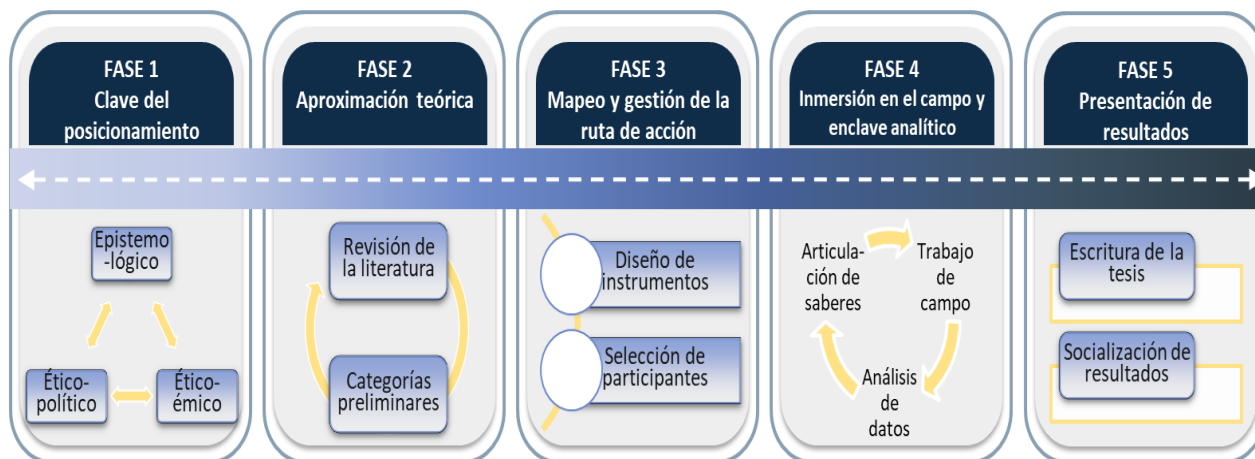
Atendiendo a estas consideraciones, en esta investigación se adopta el ACD como un faro que permite analizar las conexiones intertextuales e interdiscursivas que se dan entre los distintos niveles y procesos, pero sobre todo, se asume como un compromiso político que implica develar, explicitar, denunciar y tomar acción frente a prácticas discursivas que legitiman y perpetúan relaciones de poder en las políticas lingüísticas. Desde este marco, se toman en cuenta los siguientes principios del enfoque histórico-discursivo (EHD) (Reisigl & Wodak, 2001, 2009), en tanto, posibilitan establecer una ruta coherente con los objetivos de la investigación y las consideraciones de la EPL:

- *El enfoque es interdisciplinario*, por lo que distintas teorías, métodos, prácticas y aplicaciones iluminan el abordaje del objeto de estudio.
- *Se integran teorías y métodos*, necesarios para lograr la comprensión del objeto de estudio.
- *Se incorpora el trabajo de campo etnográfico*, con el fin de integrar una perspectiva interna.
- *La investigación es dinámica y recursiva*, por lo que se mueve entre la teoría y los datos empíricos.
- *Se analizan distintos corpus así como las relaciones intertextuales e interdiscursivas*, lo que permite establecer conexiones no solo entre textos de la política lingüística, sino entre procesos y agentes.

- *Se tiene en cuenta la dimensión histórica*, lo que posibilita establecer cambios y permanencias textuales y discursivas entre los niveles macro y micro de la PPL.
- *El enfoque es flexible*, lo que permite (re)plantear categorías y estrategias de análisis para cada pregunta de investigación.

Ahora bien, teniendo en cuenta los principios del diseño metodológico presentados hasta aquí, se definieron cinco fases para el desarrollo de la investigación, las cuales, se llevaron a cabo de manera flexible y dinámica. La diversidad de corpus, niveles y procesos que intervienen en la PPL, implicó un proceso continuo y sistemático de ida y vuelta sobre los datos y su interpretación, en cada etapa y entre ellas. En la figura 7 se representa esta ruta, la cual se explicará en detalle en los próximos apartados.

**Figura 7.** Fases de la investigación



*Nota.* Elaboración propia.

### **2.1.1. Fase 1: Clave del posicionamiento**

En esta fase se configuró la postura epistemológica, ética y política de la investigadora a partir del diálogo entre las intenciones que motivaron el estudio, su propio locus de enunciación, enmarcado en una serie de (pre)juicios, (pre)saberes e identidades y una aproximación teórica preliminar. En este sentido, la clave del posicionamiento se consolidó a partir de un proceso reflexivo permanente, resultando en la integración de una perspectiva hermenéutica, el reconocimiento del poder de agencia y el balance entre una aproximación ética y émica derivados de los alcances de la Etnografía de Política Lingüística; y el compromiso político asumido desde el Análisis Crítico del Discurso.

#### **2.1.1.1. Desde una perspectiva hermenéutica**

La adopción de una perspectiva hermenéutica surgió a partir de un proceso de reflexión, interpelación y confrontación sobre las motivaciones y alcances del estudio y las propias trayectorias de

la investigadora, quien se posiciona como parte del fenómeno, en tanto fue maestra del Programa Aulas de Inmersión durante cinco años, de manera que el proceso de interpretación parte de sus propias preconcepciones, valores y creencias. De acuerdo con Gadamer (1998), esto no quiere decir que las decisiones y acciones de la investigadora deban fundamentarse en sus prejuicios, por el contrario, permite poner en diálogo los saberes previos y las nuevas fuentes de información para ampliar las posibilidades de análisis y reflexión. En otras palabras, "la comprensión sólo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos. El aporte productivo del intérprete forma parte inexorablemente del sentido de la comprensión" (Gadamer, 1998, p.111). Desde esta óptica, la investigadora reconoce la necesidad de asumir una conciencia de apertura frente a los textos y las realidades, apreciar su carácter dialógico y desafiar sus propias creencias y (pre)saberes, no en busca de la neutralidad, sino con la intención de develar las subjetividades producidas a partir de las prácticas discursivas y las maneras en que se configuran nuevos horizontes de sentido.

#### **2.1.1.2. Desde un enfoque en la agencia**

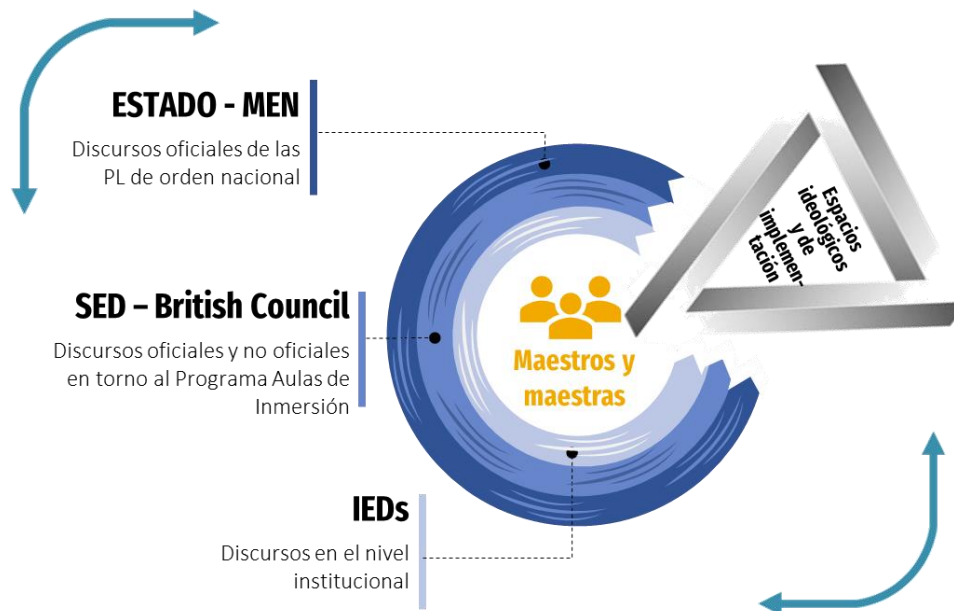
Considerando que los enfoques críticos han sido interpelados por ser demasiado deterministas y subestimar la capacidad de agencia humana (Ricento & Hornberger, 1996), la EPL se presenta como un mecanismo orientado a resolver esta tensión, al combinar un sentido crítico sobre los discursos de la política lingüística y un enfoque de agencia que reconoce el papel activo de los actores locales (Hornberger & Johnson, 2011). Esto no quiere decir que la EPL deba ser santificada ni que sea la respuesta a todos los dilemas de la investigación de la PPL, sin embargo, ha sido favorable para iluminar sus procesos, en tanto ofrece una orientación teórica y conceptual que articula los niveles macro y micro (Johnson, 2013). En este sentido, la EPL contribuye a develar relaciones entre el poder ejercido a través de las políticas y la agencia de los distintos actores, indagar sobre las actitudes de las comunidades frente a las políticas, brindar retroalimentación desde diversas voces y promover transformaciones a partir de las prácticas de negociación y resistencia que se configuran en el ámbito local (Johnson, 2009).

Por consiguiente, en correspondencia con la delimitación del campo en que se inscribe la presente investigación y retomando la metáfora de la cebolla con múltiples capas propuesta por Ricento y Hornberger (1996) para ilustrar los agentes, niveles y procesos que concurren en la PPL (ver introducción), se reconoce que la EPL posibilita romper esas capas partiendo de una estructura de abajo-arriba que permite explorar los mecanismos adoptados por los y las maestras para interpretar, negociar, apropiarse y quizá resistir las políticas lingüísticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación, las políticas lingüísticas no se asumen como productos acabados encargados de reproducir las ideologías, acciones y estrategias promulgadas

por los gobiernos a cargo, por el contrario, se reconoce que existen tensiones y contradicciones entre las orientaciones promovidas desde los niveles macro y meso y las prácticas situadas en las comunidades, por lo que las políticas lingüísticas son susceptibles a ser (re)interpretadas y (re)contextualizadas por los agentes en todos los niveles. El reconocimiento de estas posibilidades que otorga la agencia resulta fundamental, en tanto, implica resistir la perspectiva de déficit que se ha otorgado tradicionalmente a los y las maestras de colegios públicos, examinar la puesta en diálogo de los discursos oficiales de las políticas lingüísticas y los repertorios que han configurado los y las docentes a partir de sus propias identidades y trayectorias, y develar los espacios ideológicos y de implementación que han abierto en sus comunidades educativas. En la figura 8 se representa la manera en que se conciben las relaciones entre los distintos niveles en la investigación, así como el lugar central que ocupan los y las docentes.

**Figura 8.** Relaciones entre niveles y agentes de la PPL en la investigación



*Nota.* Elaboración propia basada en Hornberger & Johnson (2007)

### 2.1.1.3. Desde una aproximación ética – émica

La distinción entre un enfoque ético y émico fue introducida por Pike (1954), quien estableció una analogía a partir de los vocablos fonética y fonémica, el primero entendido como un sistema que describe los sonidos, y el segundo como la atribución de significados a dichos sonidos. En consonancia con esta referencia, una aproximación ética implica un punto de vista “externo” desde el cual se pueden analizar eventos separados que componen un mismo fenómeno, mientras que una aproximación émica representa una mirada “interna” de la atribución de significados a dichos eventos. De acuerdo con Johnson (2013), en la EPL es fundamental establecer un balance entre una perspectiva ética y émica, en

tanto, esto posibilita identificar y analizar las teorías y discursos de las políticas lingüísticas y sus implicaciones desde una mirada externa y luego confrontarlos con las interpretaciones locales que realizan las comunidades a partir de una perspectiva interna. Para ilustrar esta aproximación, trae a colación la descripción realizada por Hymes en 1990 de la ruta ética1 → émica → ética2 como un proceso dialéctico que inicia con el conocimiento de teorías, marcos referenciales y políticas (ética1), continúa con la recolección de datos etnográficos y su integración con las teorías (émica) y finaliza con la formulación de nuevos marcos (ética2).

Teniendo en cuenta lo anterior, la posición de la investigadora como maestra del sector público, y su experiencia en el Programa Aulas de Inmersión fue clave en la aproximación ética-émica al objeto de estudio. Por un lado, la aproximación ética se estableció mediante la selección y abordaje de teorías, metodologías y fuentes diversas que permitieron establecer las bases fundacionales de la investigación desde una perspectiva externa. Por otro lado, la aproximación émica se propició a partir de su propia mirada interna del programa configurada en una serie de (pre)concepciones y valores, útiles en la definición de categorías preliminares empleadas para el diseño de instrumentos de recolección de información, así como en el trabajo de campo, en el que fue posible establecer espacios cercanos con las maestras participantes desde la empatía y el entendimiento mutuo que surgen naturalmente al compartir sentidos y trayectorias individuales, configurados desde espacios comunes.

#### **2.1.1.4. Desde un compromiso político**

Además de los aportes teóricos y metodológicos del ACD que aportan a la comprensión del objeto de estudio<sup>7</sup>, sus contribuciones al posicionamiento son fundamentales en esta investigación, en tanto, el ACD se asume como un compromiso político que permite, no solamente, reconocer formas de exclusión presentes en los textos y discursos de la política lingüística, sino también, identificar maneras de reducir dichas disimetrías e incidir en la realidad social.

En este sentido, el enfoque histórico-discursivo del ACD se adhiere a la orientación de la teoría crítica, y busca develar las estructuras de poder, control y dominación atravesadas por ideologías, y, que a menudo se presentan de manera encubierta a través del lenguaje (Reisigl & Wodak, 2009). Así pues, se plantea que la crítica social abarca tres aspectos interrelacionados. En primer lugar, la crítica inmanente, orientada a la identificación de incoherencias, contradicciones y dilemas presentes en los textos y discursos; en segundo lugar, la crítica socio-diagnóstica, en donde se trasciende la estructura interna de los textos y discursos y se ubican en relación con el contexto y las relaciones sociales y políticas para

---

<sup>7</sup> Ver clave de análisis de resultados (apartado 2.1.4.2.)

interpretarlos; y en tercer lugar, la crítica de carácter pronosticador, que aporta a la transformación, no solamente de la realidad social, sino de los procesos de comunicación, de manera que al identificar estructuras discursivas excluyentes o segregadoras, se reduzca su uso en textos y discursos futuros (Wodak & Meyer, 2003).

Esto implica que la investigadora sea consciente del poder de su propio discurso, ya que centrarse exclusivamente en el poder subyugante de las políticas implica el riesgo de perpetuar un ideal monolítico, intencional y totalitarista de estas, lo que ayuda a reforzar las ideas deterministas de las conceptualizaciones críticas que han subestimado la capacidad de agencia de los actores (Johnson, 2013).

#### **2.1.1.5. Consideraciones éticas en la investigación**

En todas las fases de la investigación se asumieron de manera transversal las consideraciones éticas propuestas por Canagarajah & Stanley (2015) para la investigación de políticas lingüísticas. De acuerdo con estos autores, teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas pueden influenciar el comportamiento de las personas, pero a su vez, que éstas son difíciles de predecir o gestionar, que los significados y actitudes pueden ser múltiples, y, que es común hallar tensiones o contradicciones entre los discursos y las prácticas, fue necesario tener presentes estas consideraciones en todas las etapas del estudio. Estas se abordaron desde tres áreas generales.

En primer lugar, se encuentran las motivaciones que conllevan al desarrollo de la investigación de políticas lingüísticas, las cuales no solamente deben responder a los intereses de la investigadora, sino que también deben representar un beneficio para los participantes en el estudio. Por lo tanto, se espera que los espacios de discusión y reflexión generados contribuyan a visibilizar las concepciones, experiencias y aportes de los y las docentes del Programa Aulas de Inmersión, y que éstos sean considerados desde los otros niveles de la PPL. Si bien no se contempló el trabajo directo con los estudiantes, se espera que el logro de los objetivos propuestos repercuta en mejores oportunidades de aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes de los colegios públicos de Bogotá.

En segundo lugar, se consideran las identidades del analista y el lugar desde donde se posiciona, lo cual determina las interacciones que se dan con los participantes y la validez de los datos que se obtienen (Canagarajah & Stanley, 2015). En este sentido, la experiencia de la investigadora como maestra del programa fue clave para consolidar escenarios de diálogo cercanos con los maestros basados en el reconocimiento de sus subjetividades y contribuciones individuales. En este ejercicio, se informó desde el inicio a los participantes sobre los objetivos de la investigación, las fases a desarrollar, su rol en el proceso y los alcances de la investigación, garantizando la confidencialidad de los datos

personales suministrados, de manera que se promovió su participación abierta y libre de juicios. En este punto, es importante señalar que no se consideró una experiencia más valiosa que otra, se buscó la complementariedad al poner en diálogo diferentes puntos de vista, articulados por el de la investigadora.

En tercer lugar, los autores plantean las consideraciones frente a la representación del conocimiento, proceso que denota una gran responsabilidad para la investigadora, pues es a través de la escritura de los resultados que se manifiestan las voces de los participantes. En consecuencia, en la presente investigación se reconoció la necesidad de acudir a estrategias narrativas que permitieran dar cuenta de la complejidad de los valores, creencias, discursos y prácticas que se manifiestan en el Programa Aulas de Inmersión.

### **2.1.2. Fase 2: Aproximación teórica**

En esta fase se llevó a cabo una revisión más profunda del estado del arte y de los marcos conceptuales referentes al objeto de estudio. Teniendo en cuenta que la producción respecto a los programas de inmersión es amplia ya que la introducción del modelo para estudiantes de idiomas mayoritarios se remonta al año 1965 en Canadá (Genesee, 1985; Genesee et al., 1986; Sierra, 1997; Cummins, 2000) y ha sido reproducido en varios países, la revisión de la literatura se estructuró partiendo de dos ejes con el fin de delimitar la información: por un lado, los antecedentes investigativos y por el otro los antecedentes de la política lingüística en el contexto colombiano. A partir de los hallazgos de esta revisión, se identificaron categorías de análisis preliminares que posteriormente fueron consideradas para la formulación de los instrumentos de recolección de datos.

#### **2.1.2.1. Revisión de la literatura**

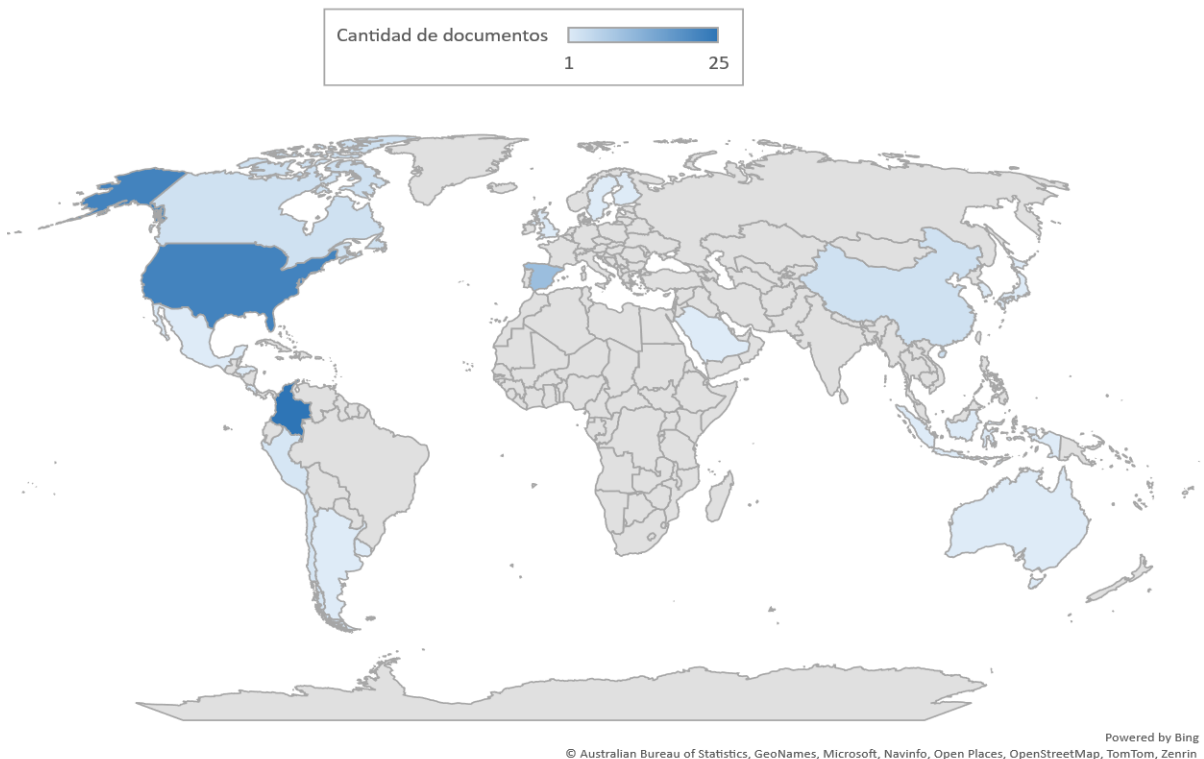
En cuanto a los antecedentes investigativos, se tuvieron en cuenta producciones académicas ubicadas temporalmente entre los años 2015 y 2020, enfocadas en los niveles de educación básica y media y se emplearon diversos descriptores de búsqueda dada la variedad de nominaciones que se han otorgado a estos programas en el mundo. Los términos de referencia empleados fueron: programas de inmersión lingüística, programas de doble inmersión, programas de inmersión dual o bidireccional, programas de inmersión parcial y total, programas de inmersión estructurada, programas de inmersión transicional, programas de inmersión en la enseñanza de las lenguas, aulas de inmersión sociolingüística, aulas de acogida lingüística y aulas de adaptación lingüística. En este sentido, es importante acotar que esta variedad de términos deriva de las múltiples adaptaciones realizadas al modelo, relacionadas con las características geopolíticas de los contextos en que se ha implementado y los objetivos de aprendizaje establecidos. Teniendo en cuenta que en Colombia la producción académica es escasa al

respecto, se tuvieron en cuenta todos los antecedentes encontrados, eliminando los criterios de año, nivel educativo y tipo de documento.

La búsqueda se realizó tanto en idioma español como en inglés, haciendo uso de las bases de datos Scopus, Taylor & Francis, Scielo, Eric, Ebsco, Dialnet, Open Acces Thesis and Dissertations y Google Scholar. Además, se acudió directamente a los repositorios de Universidades con programas de maestría y doctorado relacionados con lingüística, didáctica de las lenguas y educación. Los textos analizados corresponden a 45 artículos, 4 reportes, 3 tesis doctorales, 15 tesis de maestría, 2 tesis de especialización, 3 tesis de pregrado, 2 capítulos, y un libro, para un total de 75 documentos, los cuales se localizan geográficamente de la siguiente manera: Canadá (3), Estados Unidos (22), España (10), Reino Unido (1), Finlandia, Suecia y Australia (1), China (3), Indonesia (1), Arabia Saudita (1), Japón (1), Corea (1), Honduras (1), Colombia, Costa Rica, México, Uruguay (1), Perú (2), Chile (2), Argentina (1), Colombia (24). En la figura 9 se representa esta distribución.

Con relación a los antecedentes de la política lingüística, se tuvieron en cuenta 20 documentos entre políticas, planes, programas y reportes oficiales, con el fin de situar el objeto de estudio en el contexto colombiano, así como estudios que presentan un análisis de los mismos. Para ello, se tomó como punto de partida el año 1991, momento en que se reconoció oficialmente la diversidad lingüística y cultural del país en la Constitución Política.

**Figura 9.** *Mapa de antecedentes investigativos*



*Nota.* Elaboración propia.

### 2.1.2.2. Identificación de categorías preliminares

A partir de la revisión de los antecedentes teóricos, investigativos y de la política lingüística, y del diálogo establecido entre estos y los presaberes de la investigadora sobre el Programa Aulas de Inmersión y su implementación, se definieron algunas categorías de análisis preliminares, las cuales se relacionan a continuación en tanto fueron adoptadas como el punto de partida para el diseño de instrumentos de recolección de datos. Estas estuvieron enmarcadas en cuatro ejes fundamentales que se sintetizan en la tabla 3, y se fueron transformando a lo largo del proceso investigativo.

**Tabla 3.** *Categorías preliminares de análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Componentes</b>
Configuración del programa	Estructura del programa
	Gestión del programa
	Diseño curricular
Ideologías y prácticas lingüísticas	Monoglosia / heteroglosia
Filosofía pedagógica	Planificación pedagógica
	Gestión de aula
Agencia	Rol del docente - acciones
	Representación social de actores

*Nota.* Elaboración propia.

### 2.1.3. Fase 3: Mapeo y gestión de la ruta de acción

Esta fase estuvo dedicada a la planeación, organización y gestión de recursos, estrategias y acciones necesarias para llevar a cabo la recolección de datos y acceder al campo, lo cual se puede sintetizar en dos momentos clave: la definición de las técnicas e instrumentos, y la selección y acceso a los participantes, los cuales se describen a continuación.

#### 2.1.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para iluminar el proceso de recolección de información se partió de los objetivos de la investigación, las categorías preliminares que emergieron de la aproximación teórica, y la incorporación flexible y dinámica de la heurística metodológica propuesta por Johnson (2009), la cual incluye los siguientes elementos:

- a) **Agentes:** se exploran las perspectivas adoptadas por los creadores de las políticas lingüísticas, las representaciones sociales difundidas en torno a los agentes que intervienen en su implementación, y las maneras en que los y las maestras perciben, interpretan y apropian el Programa Aulas de Inmersión.

- b) Metas:** se rastrean y abordan los objetivos establecidos de manera explícita en las políticas lingüísticas.
- c) Procesos:** se asumen los procesos de formulación, interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión como ruta de andamiaje entre las capas de la PPL.
- d) Discursos:** se indagan las relaciones entre los textos y discursos de las políticas lingüísticas, sus significados explícitos e implícitos y las maneras en que se difunden, naturalizan, negocian y/o resisten en las prácticas locales.
- e) Contexto histórico-social:** se sitúa el Programa Aulas de Inmersión desde su historicidad misma y a partir de las relaciones y contradicciones que se establecen entre los niveles y procesos de la PPL.

A la luz de estas consideraciones, se procedió a definir las estrategias de recolección de datos, las cuales fueron: cuestionario de percepción, observación no participante, entrevista semiestructurada y revisión de fuentes documentales. El empleo de esta variedad de técnicas responde al principio de triangulación, fundamental en el EHD, cuya intención es reducir el riesgo de interpretaciones sesgadas a partir de un trabajo multimetódico y multidisciplinar basado en la diversidad de datos empíricos (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2003, 2006).

Cabe señalar que no se trata únicamente de emplear diversas técnicas, se trata de que éstas sean seleccionadas siguiendo criterios rigurosos y relevantes metodológicamente (Johnson, 2009). Por tanto, a continuación se describen tanto las técnicas como los instrumentos y su lugar en la investigación.

#### ***2.1.3.1.1. Cuestionario de percepción***

En primer lugar, se diseñaron dos cuestionarios de percepción docente, tanto para docentes activos en el programa en 2022 (Apéndice B), como para docentes con experiencia en éste, pero desvinculados al momento de la aplicación del cuestionario (Apéndice C). La decisión de incluir docentes retirados se sustenta en la necesidad y relevancia de identificar las razones de su no continuidad en el programa, así como los motivos que han conllevado al cierre paulatino de estos escenarios de aprendizaje.

En este proceso se tuvieron en cuenta las orientaciones propuestas por Dörnyei & Taguchi (2010) para el diseño de cuestionarios en la investigación de segundas lenguas en cuanto a procedimientos, estructura, tipos de preguntas y escalas, construcción de los ítems y pilotaje. Previo a realizar este último paso, se solicitó a seis personas llevar a cabo la revisión y validación de los cuestionarios en calidad de expertos, dado su liderazgo y trayectoria en el programa por más de cinco

años desempeñándose en los diferentes niveles de la PPL, entre quienes se encuentran dos representantes del Plan Distrital de Bilingüismo (PDB) de la SED, dos directivos docentes y dos docentes. Para este propósito se diseñó un formato de validación (Apéndice D) en el que los expertos registraron la evaluación de los ítems a partir de tres criterios: claridad, relevancia y pertinencia. Una vez realizados los ajustes derivados de esta retroalimentación, se procedió a la realización de un pilotaje con cinco docentes del programa, y posteriormente, a generar formularios en línea con los cuestionarios a fin de facilitar su difusión y sistematización.

#### **2.1.3.1.2. Observación**

La observación se constituye en una técnica destacada en la etnografía, en tanto permite incursionar en la comunidad y apreciar de forma cercana las ideologías que influyen en la interpretación de la PPL y la forma en que es negociada y agenciada en contextos situados (Canagarajah, 2006). Considerando que esta investigación se interesa por los procesos de la PPL, la observación es esencial para examinar de qué manera los y las docentes interpretan y apropian las políticas lingüísticas en sus aulas (Johnson, 2013). Cabe señalar que también es importante observar las actividades y eventos que rodean la formulación de las políticas lingüísticas para comprender de qué manera operan las ideologías en estos escenarios, tales como debates, reuniones o presentaciones. Sin embargo, resulta difícil acceder a estos espacios en el nivel macro, pero además, en el caso particular del Programa Aulas de Inmersión, este proceso se dio previamente al inicio de esta investigación, y no se han generado espacios posteriores orientados a su recontextualización susceptibles a ser observados.

Por consiguiente, la observación estuvo dirigida a las prácticas locales y se optó por un tipo no participante, con el fin de no alterar la dinámica habitual de los encuentros y que las prácticas se llevaran a cabo de manera natural. Para registrar este proceso, se diseñó un formato de observación (Apéndice E) en que se consignaron los elementos a observar desde tres grandes secciones: ambiente físico, desarrollo de la clase y gestión de aula, las cuales se construyeron a partir de las categorías preliminares y su intersección con los textos oficiales del currículo Linguaventuras. Para facilitar el registro, dada la cantidad de elementos subyacentes, se plantearon opciones de selección para guiar el proceso, seguidas de campos para tomar notas concretas de cada ítem.

#### **2.1.3.1.3. Entrevista semiestructurada**

De acuerdo con Atkinson & Hammersley (2007), existen dos formas legítimas y complementarias en que las entrevistas pueden iluminar el trabajo etnográfico, tanto como fuentes de información sobre el fenómeno en sí, como fuentes para revelar las perspectivas implicadas y las estrategias discursivas empleadas por los participantes. En este sentido, establecer un balance entre

estos alcances es importante para identificar las creencias, ideologías y discursos que circulan en los contextos, así como las acciones de los agentes de la PPL que inciden en su formulación, interpretación y apropiación (Johnson, 2013). Teniendo esto en consideración, se diseñó un esquema de entrevista semiestructurada (Apéndice F), a partir de cuatro categorías: interpretación del programa, ideologías y prácticas lingüísticas, filosofía pedagógica y agenciamiento docente. Las preguntas se formularon de manera abierta y se establecieron como una guía para orientar el desarrollo de las entrevistas, considerando de antemano la necesidad de dar espacio a nuevos temas y aristas que pudiesen surgir durante las conversaciones.

#### **2.1.3.1.4. Revisión de fuentes documentales**

Los procesos de la PPL son esencialmente discursivos y representados a través de las interacciones orales y los documentos de la política, cuyas relaciones determinan la apropiación o resistencia de discursos dominantes y alternativos sobre el lenguaje y la política lingüística (Johnson, 2009). Por lo tanto, los textos de la política, más que documentos normativos, son entendidos como actos sociales inscritos en un contexto histórico y sociopolítico, por lo que reflejan y reproducen una serie de ideologías, creencias y significados (Johnson, 2011). A la luz de lo expuesto, se abordaron fuentes documentales que incluyen documentos oficiales de la política lingüística en el nivel macro, documentos oficiales del currículo Linguaventuras, notas de prensa que circularon sobre el programa, documentos institucionales como los Proyectos Educativos Institucionales y planes de estudios de las aulas de inmersión de las instituciones participantes, y fotografías de locaciones, materiales de clase e interacciones.

#### **2.1.3.2. Selección y aproximación a los participantes**

Teniendo en cuenta la dimensión del Programa Aulas de Inmersión, se llevó a cabo la selección de seis instituciones educativas para realizar un trabajo de campo situado y profundo, atendiendo a los fines y características de la EPL, para lo cual se tuvieron en cuenta tres criterios fundamentales: contar con un aula de inmersión, participación voluntaria de los docentes, y representatividad de la diversidad manifiesta en las instituciones públicas de la ciudad de Bogotá en términos de localización geográfica, modalidad y lengua de énfasis. Para ello, se realizó un primer acercamiento a través de correo electrónico con docentes y directivos docentes invitándoles a participar en el estudio, y en algunos casos fue necesario contar con el apoyo de terceras personas para establecer dicha conexión. Posteriormente, se estableció contacto directo con los docentes interesados con el fin de ampliar la información frente a las estrategias de recolección de datos y acordar los espacios y tiempos destinados para su aplicación.

De esta manera, se seleccionaron seis instituciones educativas que se ubican en distintas localidades de la ciudad, como son: Usme, Bosa, Suba, Ciudad Bolívar y Kennedy<sup>8</sup>, entre las cuales se encuentran:

- Dos colegios urbanos focalizados por el PDB con aula de inmersión en inglés
- Un colegio urbano focalizado por el PDB con aula de inmersión en francés
- Un colegio urbano focalizado por el PDB con aula de inmersión en inglés y francés
- Un colegio urbano modalidad bilingüe con aula de inmersión en inglés
- Un colegio rural focalizado por el PDB con aula de inmersión en inglés.

La definición del número de instituciones atendió al interés de la investigadora de aproximarse a la mayor cantidad posible de perspectivas y experiencias sin que implicara conducir el estudio de manera superficial o fragmentada, lo que constituyó un gran desafío dada la cantidad, naturaleza y multiplicidad de datos que se recolectaron. En este punto, cabe señalar que la realización del trabajo de campo en varias instituciones no obedeció a una intención de establecer generalizaciones. Por el contrario, tuvo como objetivo reconocer perspectivas y posturas diversas, lo cual es fundamental para llegar a la comprensión del objeto de estudio.

#### **2.1.4. Fase 4: Inmersión en el campo y enclave analítico**

En esta fase se llevó a cabo el trabajo de campo y el análisis de los resultados. Por consiguiente, en este apartado se inicia con la descripción del proceso de recolección de los datos, y posteriormente, se decanta el marco analítico, fundamentado desde el enfoque histórico-discursivo del ACD.

##### **2.1.4.1. Proceso de obtención de datos**

Una vez delimitada la población y diseñados los instrumentos, se dio paso a la aplicación de los cuestionarios de percepción (Apéndices B, C). En primera instancia, estos fueron enviados a las instituciones desde el PDB por solicitud de la investigadora, proceso en el que se obtuvieron respuestas de 38 docentes. Posteriormente, se procedió a conformar una base de datos de los y las maestras que han estado vinculados al programa<sup>9</sup>, para luego contactarlos a través de correo electrónico de manera personalizada, en otros casos se compartieron los cuestionarios a través de terceros y algunos fueron diligenciados por la investigadora en las visitas a los colegios. Realizadas estas gestiones, se logró completar la información de 74 docentes, de los cuales 48 se encontraban activos en el programa en 2022 y 26 se habían retirado para ese momento.

---

<sup>8</sup> En cada localidad mencionada se ubica una institución participante, a excepción de la localidad de Kennedy en donde se ubican dos.

<sup>9</sup> Para esta tarea se sistematizaron 21 resoluciones de comisiones de servicio y se confrontaron con los listados brindados por la SED a partir de 2016.

Simultáneamente, se realizó el trabajo de campo en las instituciones seleccionadas, cuyas características generales se sintetizan en la Tabla 4. Previo a la recolección de los datos, se dialogó con las maestras participantes, se aclararon inquietudes referentes a la investigación y se firmaron los consentimientos informados (Apéndice G), con el fin de garantizar el anonimato y propiciar un espacio libre de (pre)juicios. Posteriormente, se llevaron a cabo las observaciones de clase, entrevistas a docentes y la revisión de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el plan de estudios del aula de inmersión, el plan de estudios de inglés o francés del aula regular y el Sistema Institucional de Evaluación. También se recolectaron fuentes documentales diversas, como recursos y materiales empleados en las clases, trabajos realizados por los estudiantes, y registro fotográfico de locaciones e interacciones.

**Tabla 4.** *Ficha técnica de instituciones participantes*

	<b>Institución A</b>	<b>Institución B</b>	<b>Institución C</b>	<b>Institución D</b>	<b>Institución E</b>	<b>Institución F</b>
Trayectoria del aula de inmersión	9 años	10 años	8 años	9 años	9 años	8 años
Tipo de colegio	Focalizado por el PDB	Focalizado por el PDB	Modelo educativo bilingüe	Focalizado por el PDB	Focalizado por el PDB	Focalizado por el PDB
Énfasis	Inglés	Francés	Inglés	Francés / inglés	Inglés	Inglés
Jornadas ofrecidas en el aula de inmersión	Mañana Tarde	Mañana Tarde	Mañana Tarde	Mañana Tarde	Mañana Tarde	Única
Número de docentes <sup>10</sup> .	2	2	2	1 + horas extras	1	1
Estudiantes beneficiados	416	364	145	590	117	612
Niveles atendidos	Primaria Secundaria	Primaria Secundaria Media	Primaria Secundaria	Secundaria	Preescolar Primaria Secundaria	Primaria
Asistencia de los estudiantes	Jornada contraria	Jornada contraria	Jornada contraria	Jornada contraria	Jornada contraria	Jornada regular
Permanencia de los estudiantes	Obligatoria	Voluntaria	Voluntaria	Obligatoria	Voluntaria	Obligatoria

*Nota.* Elaboración propia

El proceso de recolección de información se llevó a cabo de manera flexible, por lo que, a partir de las primeras experiencias y hallazgos, se fueron integrando nuevos datos que permitieron profundizar en aspectos que inicialmente no habían sido considerados, así como refinar los procedimientos y estrategias de análisis, los cuales se presentarán más adelante.

<sup>10</sup> En las instituciones en que el aula de inmersión funciona en las dos jornadas, se realizó la aplicación de los instrumentos con los dos docentes a cargo del programa.

#### **2.1.4.2. Clave de análisis de resultados**

Los procesos de la política lingüística son esencialmente discursivos y se reproducen a través de los textos de la política y las interacciones sociales, por lo que gran parte de su estudio implica algún tipo de análisis del discurso (Johnson, 2013). En este sentido, el enfoque histórico-discursivo del ACD aporta una serie de herramientas analíticas que contribuyen al abordaje y comprensión de los procesos de la PPL, sin embargo, antes de definirlos, es necesario precisar algunos conceptos clave que se adoptan desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que en el espectro amplio del ACD convergen múltiples planos teóricos.

##### **2.1.4.2.1. Introducción a conceptos clave desde el enfoque histórico-discursivo**

El EHD se adhiere a la orientación socio-filosófica de la teoría crítica, lo que implica un distanciamiento de los datos, su integración al contexto, la configuración del posicionamiento político de la investigadora y un proceso autorreflexivo permanente (Reisigl & Wodak, 2009). Así mismo, encuentra influencia en múltiples escuelas y subdisciplinas, especialmente en la tradición de la lingüística sistémico funcional, la retórica, la teoría de la argumentación y la lingüística política alemana (Reisigl & Wodak, 2001). De ahí la necesidad de precisar algunos conceptos fundamentales asumidos desde este marco.

En cuanto al lenguaje, tanto escrito como oral, este se concibe como una forma de práctica social (Fairclough & Wodak, 1997), por tanto, un *discurso* es una forma de comprender un dominio particular de la práctica social desde una perspectiva particular (Fairclough, 1995). Desde este punto de vista, los discursos constituyen prácticas sociales, al mismo tiempo que son constituidos por ellas (Wodak et al., 2012). Como un constructo analítico, el discurso está sujeto a la perspectiva del analista, y como objeto de investigación, es una entidad semiótica dinámica abierta a la reinterpretación, cuyos elementos constitutivos son: la relación con el macro-tema, la pluri-perspectividad y la capacidad argumentativa (Reisigl & Wodak, 2009). Desde una definición más precisa, “el <discurso> puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (...) y muy frecuentemente como textos” (Wodak, 2003, p. 105).

Aquí se plantea una distinción entre discurso y texto. Los *textos* son parte de los discursos y se entienden como productos materiales de los actos lingüísticos que perduran en el tiempo y conectan las situaciones comunicativas de producción y recepción (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak & Meyer, 2003). Los textos pueden ser asignados a *variedades discursivas o géneros*, los cuales se describen como el uso convencional del lenguaje relacionado con un tipo de actividad social que mantiene un esquema relativamente fijo (Fairclough, 1995), por ejemplo, una ley posee una estructura que atiende a su

naturaleza y propósito regulativo, mientras que la composición de una nota de prensa se ajusta a sus objetivos informativos y/o persuasivos. Un *ámbito de acción*, por su parte, indica un segmento de la realidad social que se define a partir de las funciones institucionalizadas de las prácticas discursivas y constituye el marco del discurso (Girnth, 1996 citado en Reisigl & Wodak, 2009). En el área de la acción política, Reisigl y Wodak (2009) distinguen ocho funciones políticas como ámbitos de acción, entre las que se encuentran procedimientos legislativos, formación de la opinión pública, propaganda política, administración y ejecución pública. Teniendo en cuenta lo anterior, así como la naturaleza de la presente investigación, los ámbitos de acción se plantean a partir de la reconstrucción teórica, así como de los procesos de formulación, interpretación y apropiación de la PPL, tal como se representa en la tabla 5.

**Tabla 5.** *Ámbitos de acción abordados en la investigación*

<b>Proceso</b>	<b>Ámbito de acción</b>	<b>Variedad discursiva</b>
Reconstrucción teórica	Formación de nociones y representaciones	Tesis, artículos, informes de investigación
Formulación	Procedimiento político de legislación	Leyes, normativas, guías, orientaciones
Interpretación y apropiación	Formación de opiniones y actitudes	Cuestionarios de percepción, entrevistas, registros de campo, documentos institucionales Publicaciones en prensa

Nota. Adaptado de Reisigl & Wodak (2001, 2009)

Para el EHD es esencial identificar relaciones intertextuales e interdiscursivas entre los textos, géneros y discursos, lo que permite establecer cambios y permanencias en el discurso en relación con los cambios sociopolíticos. En este sentido, la *intertextualidad* se refiere a las relaciones establecidas entre los textos, tanto del pasado como del presente, las cuales se pueden determinar a través de referencias específicas de temas, actores, eventos, argumentos, etc.; mientras que la *interdiscursividad*, hace alusión a las conexiones entre discursos, los cuales se pueden generar en ámbitos de acción diversos (Reisigl & Wodak, 2009).

En cuanto al concepto de *contexto*, este toma especial relevancia en tanto es la base del principio de triangulación que orienta el EHD. Para delimitarlo se toman en consideración cuatro niveles, que orientan de manera recursiva esta investigación: 1. el co-texto o co-discurso inmediato, que hace referencia al lenguaje interno o al texto; 2. las relaciones intertextuales e interdiscursivas entre los textos y discursos; 3. las variables sociales y/o marcos institucionales; y 4. el contexto histórico, social y político más amplio en que se sitúan las prácticas discursivas (Reisigl & Wodak, 2009; Wodak, 2003).

#### **2.1.4.2.2. Marco tridimensional de análisis**

El enfoque histórico-discursivo contempla tres niveles de análisis, en coherencia con su naturaleza multimetódica, interdisciplinaria y ecléctica. En el primer nivel, se propone la identificación de temas o contenidos presentes en un discurso; en el segundo, se investigan las estrategias discursivas; y, en el tercero, se analizan los recursos lingüísticos utilizados y de qué manera se concretan en un contexto determinado (Reisigl & Wodak, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior y dada la diversidad de procesos y corpus abordados, el primer nivel de análisis de los textos se llevó a cabo en dos pasos. El primero consistió en la revisión completa de los textos identificando el sentido global de estos, así como los temas y contenidos. Para ello, se llevó a cabo un proceso tanto deductivo, ya que, se tuvieron en cuenta categorías preestablecidas derivadas de la revisión teórica y de antecedentes (Ver tabla 3), como inductivo, en donde se determinaron nuevos códigos y categorías que surgieron de los datos. El segundo paso fue la delimitación del corpus en muestras textuales más específicas a ser examinadas en profundidad en los siguientes niveles. Para el procesamiento de la información se empleó el software Nvivo y se realizaron varios ciclos.

El segundo nivel de análisis partió de la identificación de estrategias discursivas, entendidas como el conjunto de prácticas adoptadas para alcanzar objetivos sociales, políticos, psicológicos o lingüísticos, cuya intencionalidad varía en distintos grados (Reisigl & Wodak, 2009). En la tabla 6 se referencian las estrategias abordadas junto con las preguntas de investigación que las orientan.

**Tabla 6.** *Estrategias discursivas*

<b>Estrategia</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Nominación</b>	¿Cómo se nombran y se refieren lingüísticamente a las personas, objetos, fenómenos/eventos, procesos y acciones?
<b>Predicación</b>	¿Qué características, cualidades y rasgos se atribuyen a los actores sociales, objetos, fenómenos/eventos y procesos?
<b>Perspectivización</b>	¿Desde qué perspectiva se expresan estas nominaciones, atribuciones y argumentos?

Nota. Tomado de Reisigl & Wodak (2009)

De acuerdo con este marco, las estrategias de nominación o referenciación permiten construir y representar actores sociales, objetos, fenómenos, eventos, procesos y acciones a partir de las maneras en que estos se nombran o categorizan. Las estrategias de predicación se emplean para caracterizar o calificar el objeto de estudio, mediante la designación de cualidades o atributos positivos o negativos. En este sentido, no se separan directamente de las estrategias de nominación, en tanto la identificación referencial con frecuencia conlleva una atribución. Las estrategias de perspectivización, por su parte,

permiten centrar los discursos desde la posición del hablante o escritor, permitiendo así la identificación de ideologías subyacentes que pueden manifestarse explícita o implícitamente (Reisigl & Wodak, 2001, 2009).

Continuando con el tercer nivel de análisis, este se llevó a cabo simultáneamente con el segundo y consistió en el análisis de recursos lingüísticos, mediante los cuales se evidencia la difusión, reproducción y legitimación de los temas, discursos y estrategias identificados, para luego establecer conexiones con el contexto. En la tabla 7 se presenta el despliegue operativo del análisis con el fin de ilustrar las rutas trazadas para cada pregunta de investigación.

**Tabla 7. Diseño operativo de la metodología**

<b>Proceso: Reconstrucción teórica</b>			
<b>Objetivo 1:</b> Explorar las comprensiones establecidas en torno a los programas de inmersión en Colombia y los discursos configurados localmente desde el Programa Aulas de Inmersión.		<b>Pregunta 1:</b> ¿De qué manera se han concebido los programas de inmersión en el mundo y cómo se manifiestan estas nociones en las comprensiones locales?	
<b>Ámbito de acción</b>	<b>(Sub)variedad discursiva</b>	<b>Estrategia discursiva</b>	<b>Recursos lingüísticos</b>
Formación de nociones y representaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tesis</li> <li>▪ Artículos</li> <li>▪ Informes de investigación</li> </ul>	<p><b><u>Nominación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo se referencian lingüísticamente las aulas de inmersión?</li> </ul> <p><b><u>Predicación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué cualidades son atribuidas a las aulas de inmersión desde las investigaciones?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sintagmas nominales positivos o negativos</li> <li>▪ Atribuciones positivas y negativas</li> </ul>
<b>Proceso: Formulación</b>			
<b>Objetivo 2:</b> Examinar los factores históricos, sociales, políticos e ideológicos que permean y estructuran el discurso oficial de la política lingüística en Colombia estableciendo conexiones con los discursos que rodean el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión.		<b>Pregunta 2:</b> ¿Qué ideologías lingüísticas permean el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión y de qué maneras se han difundido y naturalizado?	
<b>Ámbito de acción</b>	<b>(Sub)variedad discursiva</b>	<b>Estrategia discursiva</b>	<b>Recursos lingüísticos</b>
Procedimiento político de legislación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documentos de política lingüística en el nivel macro</li> <li>▪ Currículo Linguaventuras (nivel meso)</li> </ul>	<p><b><u>Perspectivización</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Desde qué perspectivas se expresan nominaciones y atribuciones?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sustantivos abstractos con alta carga valorativa</li> <li>▪ Agentividad difusa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- nominalizaciones</li> <li>- reificaciones</li> <li>- voz pasiva</li> </ul> </li> </ul>
<b>Proceso: Interpretación y apropiación</b>			
<b>Objetivo 3:</b> Analizar las maneras en que los y las maestras interpretan y apropian el Programa Aulas de Inmersión en los contextos escolares develando sus posicionamientos ideológicos en relación con los demás niveles, procesos y agentes de la política lingüística.		<b>Pregunta 3:</b> ¿De qué manera los y las maestras han interpretado y apropiado el Programa Aulas de Inmersión y cómo se posicionan estos actores locales?	

Ámbito de acción	(Sub)variedad discursiva	Estrategia discursiva	Recursos lingüísticos
Formación de opiniones y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Notas de prensa (17)</li> </ul>	<p><b><u>Nominación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo se referencia lingüísticamente a los actores sociales?</li> </ul> <p><b><u>Predicación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué procesos son atribuidos a los actores sociales?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antroponímicos ideológicos, colectivos y profesionales</li> <li>▪ Nombres propios</li> <li>▪ Deícticos</li> <li>▪ Procesos materiales y relacionales</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia.

### **2.1.5. Fase 5: Presentación de resultados**

Finalmente, en la quinta fase denominada **fase de presentación de los resultados** se llevó a cabo la escritura de la tesis doctoral, para lo cual se planteó una estructura un tanto atípica en comparación con las tesis doctorales de la Universidad de La Salle, en tanto, cada capítulo se centra en un proceso y corpus específico, a partir de los cuales se van presentando los hallazgos y la discusión. De esta manera se pretende que el lector además de abordar el documento de manera global, lo pueda hacer por capítulos. Por otra parte, se han socializado los alcances de la investigación en diversos espacios académicos.

## Capítulo II. Del panorama global al escenario local: nociones configuradas en torno a los programas de inmersión

*Las variaciones en la implementación de las políticas no constituyen un problema que los creadores de políticas lingüísticas deban evitar. Por el contrario, es necesario comprender más profundamente dichas variaciones para poder ofrecer constructos teóricos que ayuden a los educadores a desenvolverse en este terreno complejo cuando se enfrentan a sus propias decisiones de política.*  
(Menken & García, 2010).

Son múltiples las perspectivas, nociones y representaciones que se han establecido respecto a los programas de inmersión en el mundo y que a menudo son trasladadas a otros escenarios bajo la premisa de su efectividad. En el contexto nacional, se han realizado algunos abordajes que permiten esbozar las formas en que estos programas han sido interpretados; sin embargo, no existe un desarrollo teórico unificado. Por consiguiente, el primer objetivo específico que orienta la presente investigación consiste en explorar las comprensiones establecidas en torno a los programas de inmersión en Colombia y los discursos configurados localmente desde el Programa Aulas de Inmersión. Con este propósito en mente, surgieron las siguientes preguntas subsidiarias y premisas que pretenden iluminar el recorrido que se presentará en las siguientes páginas:

### **¿De qué manera los desarrollos teóricos e investigativos internacionales aportan en la comprensión del Programa Aulas de Inmersión?**

Los factores constitutivos e identitarios que se han configurado en torno al concepto de inmersión son diversos, en correspondencia con los múltiples contextos en que se han implementado. Por lo tanto, el abordaje de los marcos teóricos y referentes investigativos desarrollados a nivel global, que para efectos discursivos de este capítulo se presentan de manera articulada, permitió establecer puntos de convergencia de diversos modelos, pero también aquellas particularidades relacionadas con las condiciones geopolíticas, sociales y culturales propias de cada entorno abordado. Este rastreo sistemático permitió determinar cuatro dimensiones que confluyen en la comprensión de los programas de inmersión y que se constituyen en un marco de referencia para situar posteriormente el Programa Aulas de Inmersión.

### **¿Qué tensiones se presentan en la configuración de los programas de inmersión en el ámbito nacional?**

Los referentes teóricos relacionados con inmersión y/o programas de inmersión en el contexto nacional son escasos, lo que representa limitaciones en su fundamentación teórica, metodológica, epistemológica y estructural. Por consiguiente, fue preciso abordar tanto las investigaciones desarrolladas en torno a estos programas como las orientaciones establecidas por el Ministerio de

Educación Nacional (MEN) y las propuestas adelantadas desde las políticas con el fin de profundizar en las comprensiones que se han construido en este campo. A partir de este análisis, se identificaron tensiones referentes a la importación de modelos foráneos, cuyas condiciones de implementación no son consistentes con las características geopolíticas, económicas, sociales y culturales de los contextos locales, la imposición del inglés como lengua hegemónica sobre otros repertorios lingüísticos y la reproducción de discursos y prácticas de exclusión, manifestadas en el acceso restringido de estudiantes y maestros a estos escenarios, así como en las distinciones establecidas entre lo público y lo privado desde una perspectiva deficitaria.

### **¿Cómo se construye y caracteriza discursivamente la noción de Aulas de inmersión en el escenario local?**

Las investigaciones realizadas en el marco del Programa Aulas de Inmersión componen el corpus más amplio en la aproximación a los programas de inmersión en Colombia en los niveles de educación básica y media, por lo que se decidió abordar estos textos en profundidad. El proceso analítico estuvo orientado por la identificación de las maneras en que el programa es referenciado lingüísticamente y las características que se le atribuyen en el corpus, proceso que permitió vislumbrar diversas perspectivas y sentidos configurados en torno al programa. Esta reconstrucción resulta relevante en la presente investigación, ya que los estudios fueron llevados a cabo por diversos actores del programa lo que supone una perspectiva situada del objeto de estudio.

#### **3.1. Explorando las Trayectorias de los Programas de Inmersión**

El término inmersión es un concepto genérico o global que involucra diversos programas bilingües cuyas condiciones varían dependiendo del contexto en que se implementan, de las características de la población y de los marcos ideológicos implícitos en su creación y funcionamiento. De acuerdo con García (2009), la filosofía que subyace a los programas de inmersión se basa en el principio de que las lenguas se aprenden mejor en situaciones comunicativas auténticas que cuando son enseñadas explícitamente, por lo que la lengua meta se emplea como medio de instrucción. Desde una aproximación a la implementación, Cummins (2014) define la inmersión como un tipo de educación bilingüe planificada en donde se emplea la segunda lengua como medio de instrucción durante el 50% o más del tiempo escolar por lo menos durante un año, mientras que Genesee (1985) señala que la inmersión más que un método de enseñanza es un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje de una segunda lengua.

Si bien estas nociones han sido ampliamente difundidas y reconocidas, no es posible determinar su universalización. Tal como señalan, Skutnabb-Kangas y Mccarty (2008), “the ideological, historical,

epistemic, and empirical bases for these varied uses of “immersion” are distinct, as are program practices [las bases ideológicas, históricas, epistémicas y empíricas de estos usos variados de la "inmersión" divergen, al igual que las prácticas de los programas]” (p.1). Por consiguiente, en esta investigación se abordaron los desarrollos teóricos e investigativos en los niveles internacional y nacional, con el fin de profundizar en las bases y elementos constitutivos de los programas de inmersión, y de esta manera, establecer un punto de partida para la reconstrucción teórica del Programa Aulas de Inmersión. Para ello se consideraron factores asociados al contexto geopolítico, los objetivos de aprendizaje, los usos y perspectivas de las lenguas y las decisiones pedagógicas, metodológicas y estructurales propuestas, entre otras variables que convergen en las comprensiones y representaciones construidas en torno a estos programas.

### **3.1.1. Origen de los programas de inmersión: El caso canadiense**

Los programas de inmersión surgieron en los años 1960s en Quebec como respuesta a la necesidad de integrar en la escuela, cuya lengua vehicular es el francés, a la población inmigrante o proveniente de otras regiones de Canadá con uso mayoritario del inglés (Genesee, 1985; Genesee et al., 1986; Sierra, 1997; Cummins, 2000). Estos programas rápidamente se trasladaron a todas las regiones del país dada su efectividad, pues precisamente es el modelo de inmersión temprana en francés el que ha reportado los mejores resultados, ya que al final de la primaria la mayoría de los niños está muy cerca de un nivel nativo de uso de esta lengua (Blazer, 2017; García, 2018).

Swain & Johnson (1997 citados en Baker, 2006), exponen ocho características principales que describen los programas de inmersión en Canadá, las cuales se resumen a continuación: 1) La segunda lengua se concibe como medio de instrucción; 2) el plan de estudios de inmersión es paralelo al currículo de la primera lengua; 3) la escuela apoya el desarrollo de la lengua materna; 4) se promueve el bilingüismo aditivo; 5) la exposición a la segunda lengua generalmente se limita al aula de clases; 6) los estudiantes ingresan al programa con un nivel bajo y similar de proficiencia en el uso de la lengua; 7) los docentes son bilingües; y 8) la cultura del aula corresponde a la de la lengua materna.

Tomando en consideración estos fundamentos, se han implementado una variedad de modelos. Por un lado, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, se encuentran los programas de **inmersión temprana**, que inician en grado kínder o primero de primaria, los programas de **inmersión media** en los grados cuarto o quinto y los programas de **inmersión tardía** en grado séptimo u octavo (Cummins, 2009; Genesee & Lindholm-Leary, 2008). Por otro lado, de acuerdo con el tiempo de exposición a la lengua meta, se implementan los programas de **inmersión parcial**, en donde la mitad del tiempo de instrucción se realiza en la lengua materna y el otro 50% en la lengua meta, mientras que en la **inmersión total**, se

inicia con un tiempo de exposición del 100% en la lengua meta en los primeros años del programa y en los años posteriores se va reduciendo hasta llegar al 50% (Genesee & Lindholm-Leary, 2008).

En cuanto a los antecedentes investigativos, si bien el modelo de inmersión en francés ha sido empleado como marco de referencia para la formulación de programas de inmersión en otros contextos, las investigaciones recientes en ese país son limitadas, por lo que solamente se hallaron tres documentos al respecto publicados en el periodo comprendido entre 2015 y 2020. Por un lado, Davis et al. (2019) exponen el desafío que enfrentan los programas de inmersión en francés debido al incremento de estudiantes alófonos en las aulas, término empleado por el gobierno canadiense para denominar a aquellos estudiantes que tienen una lengua materna diferente al inglés, al francés o a una lengua indígena (Historica Canada, 2021). Según los datos presentados en el estudio citado, éstos corresponden al 20.6% de los estudiantes canadienses, lo que conlleva a la necesidad de ajustar el modelo teniendo en cuenta estas transformaciones demográficas. Por otro lado, Mady y Masson (2018) destacan la necesidad de que los directivos reciban formación sobre teorías del lenguaje y multilingüismo de manera que estén en la capacidad de promover espacios inclusivos de aprendizaje.

Finalmente, Dressler (2018) hace referencia a la existencia de programas de inmersión parcial en lenguas minoritarias en el oeste de Canadá; sin embargo, señala que a pesar de que han sido implementados por más de 40 años, los estudios al respecto son escasos. Por consiguiente, plantea la necesidad de que los maestros de estos programas exploren su propia comprensión frente a la inmersión, de manera que puedan construir de forma colectiva sus propias estrategias e innovaciones pedagógicas. Lo anterior se constituye en un aporte relevante para la presente investigación, ya que se reconoce que las comprensiones que se establecen frente al objeto de estudio parten de experiencias situadas, que deben ser configuradas a partir de las realidades y necesidades del contexto.

Si bien los fundamentos de los programas de inmersión derivan principalmente del modelo canadiense, los estudios llevados a cabo en países como Estados Unidos, España, Japón, Irlanda, Singapur y países de América del Sur contribuyen a su conceptualización. En estos contextos, de acuerdo con Cummins (2009), el concepto de inmersión se concibe como un tipo de educación bilingüe cuyo objetivo es desarrollar la fluidez y alfabetización en dos idiomas.

### ***3.1.2. Perspectivas de inmersión en Estados Unidos***

En este país la implementación de programas de inmersión ha ido en aumento, lo que se evidencia en la amplia producción académica y estudios al respecto debido al alto número de población inmigrante y a la necesidad de garantizar su adaptación y acceso al sistema educativo. Allí, se estima que más del 20% de los habitantes posee una lengua materna diferente al inglés, siendo la comunidad

hispanohablante la minoría lingüística más representativa (U.S. Oficina del Censo, 2010 citado en Polanco & Luft de Baker, 2018).

Por un lado se encuentran los **programas transicionales de inmersión**, cuyo objetivo principal es que los estudiantes transiten de su lengua materna al inglés, con el fin de que posteriormente puedan integrarse al sistema educativo tradicional en donde la instrucción se realiza completamente en la lengua mayoritaria (Polanco & Luft de Baker, 2018). En este sentido, se emplean elementos de la lengua materna de los estudiantes solamente durante los primeros años de escolaridad mientras ellos adquieren el inglés como segunda lengua y generalmente en tercer grado transitan a un modelo de instrucción completamente en inglés (Genesee & Lindholm-Leary, 2008).

Polanco y Luft de Baker (2018) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue realizar una comparación entre estos programas y otros programas bilingües, para lo cual analizaron trece estudios empíricos. Entre las conclusiones derivadas de esta investigación, se plantea que todos los modelos revisados evidencian la presencia de un currículo fuerte, fidelidad al programa, altos niveles de calidad en la instrucción y un entorno estructurado. Así mismo, se manifiesta que el empleo de la lengua materna de los estudiantes en el aula no implica desventajas o efectos adversos en su proceso académico. No obstante, la principal crítica a este modelo recae en que se otorga al inglés un nivel de prestigio mayor, por lo que no se promueve el mantenimiento ni difusión de las lenguas minoritarias (Polanco & Luft de Baker, 2018).

Por otra parte, los **programas estructurados de inmersión (SEI)**, se enfocan en la enseñanza del inglés incorporando elementos de vocabulario, gramática y habilidades de lectura (Cruze et al., 2019), el contenido académico se concibe como un apoyo y es adaptado al nivel de comprensión de los estudiantes, no se requiere que los maestros sean bilingües y los estudiantes generalmente se agrupan de acuerdo con su nivel de inglés (Blazer, 2017).

Cruze et al. (2019) indagaron sobre las percepciones de maestros y administradores del programa en Arizona, identificando limitaciones relacionadas con falta de apoyo lingüístico y cultural hacia los estudiantes, insuficientes habilidades pedagógicas e instruccionales para enseñar contenidos de otras asignaturas, además del escaso tiempo dedicado a ello, ya que la mayor parte del tiempo se enfoca en gramática, lectura y vocabulario. No obstante, la perspectiva frente al papel de los maestros presentada en este estudio representa un aporte para la presente investigación, ya que se considera que cuando los docentes son vistos como agentes o constructores activos de las políticas lingüísticas, pueden apoyar su cambio y fortalecimiento a partir de la interpretación que hagan de los lineamientos, su experiencia y toma de decisiones en la práctica.

Blazer (2017) por su parte, presenta un análisis documental en donde se plantea que ningún programa ya sea estructurado de inmersión o de educación bilingüe es efectivo sin las condiciones adecuadas que permitan contribuir a disminuir las brechas existentes debido a factores de pobreza y marginalización (Gándara, 2015 citado en Blazer, 2017). En consonancia con lo anterior, la autora sintetiza las características que debe tener un programa exitoso, entre las que se destacan: docentes con alto nivel de cualificación en el uso de la lengua y en metodología, procesos de capacitación que conlleven a su actualización permanente y desarrollo profesional, definición de criterios claros de ingreso al programa, agrupación de estudiantes de acuerdo a su nivel de competencia en el uso de la lengua, inclusión de textos relevantes de la literatura para proveer contexto en la lengua meta, uso de recursos virtuales en la instrucción, y compromiso y acompañamiento de los padres de familia (Blazer, 2017).

Finalmente, se encuentran los **programas de educación dual**, que hacen referencia a aquellos programas que buscan promover el bilingüismo, el rendimiento académico y la competencia sociocultural a través de la instrucción de contenidos en dos idiomas y la alfabetización (Howard et al., 2018). Estos incluyen programas de inmersión unidireccional (One-way immersion) y programas de doble vía (Two Way immersion). En cuanto a los *programas de inmersión unidireccional*, éstos se implementan cuando la mayoría de los estudiantes comparten la misma lengua materna, sea la lengua mayoritaria u otra lengua (Hancock & Sanczyk, 2019). Bajo estas circunstancias, los programas en que todos los estudiantes dominan el idioma asociado pero no el inglés, se denominan programas bilingües de desarrollo; mientras que los programas en que los estudiantes son monolingües o dominan el inglés, se conocen como programas de inmersión en un idioma extranjero o programas de inmersión en idiomas del mundo (Howard et al., 2018).

Con respecto a los *programas de inmersión de doble vía*, éstos se caracterizan por la presencia de un número equitativo de estudiantes angloparlantes y hablantes de la lengua minoritaria en la misma aula. El tiempo de instrucción idealmente debe ser igual en las dos lenguas promoviendo un permanente intercambio lingüístico y cultural. Entre los objetivos establecidos en este programa, se busca principalmente promover los logros académicos, el bilingüismo, la comunicación intercultural y el entendimiento mutuo (Alfonso, 2017; Li et al., 2016; Rodríguez-Tamayo & Tenjo-Macias, 2019).

En cuanto a los antecedentes investigativos, 17 de los documentos analizados hacen referencia a este modelo, lo que refleja su creciente implementación. De acuerdo con éstos, a nivel cognitivo se han identificado mejores resultados académicos de los estudiantes que hacen parte de dichos programas, en comparación con sus pares que asisten a las aulas tradicionales (Li et al., 2016; Solsona-

Puig, 2019; Steele et al., 2018; Watzinger-Tharp et al., 2018), destacando además el desarrollo de habilidades de atención y memoria (Steele et al., 2018). Por otra parte, en cuanto a los factores afectivos y sociales, se ha reconocido el impacto de los programas de doble inmersión en el fortalecimiento de la autoestima, de la formación de la identidad cultural (Rodríguez-Tamayo & Tenjo-Macias, 2019), de las actitudes hacia el bilingüismo y el multiculturalismo y de los procesos de integración y entendimiento mutuo (Block & Vidaurre, 2019; Chesnut & Dimitrieska, 2018; Hancock & Sanczyk, 2019).

En cuanto a las dificultades evidenciadas, el principal inconveniente reportado en los estudios es la escasez de docentes bilingües cualificados, tanto en el uso de la lengua meta como en teorías del lenguaje y de enseñanza de las lenguas (Alfonso, 2017; Chesnut & Dimitrieska, 2018; Solsona-Puig, 2019; Turienzo, 2017). Por otra parte se hace referencia a que en muchos estados, el español y otras lenguas minoritarias son consideradas de menor prestigio que el inglés (Polanco & Luft de Baker, 2018), lo que incide en el establecimiento de barreras lingüísticas, culturales y sociales (Alfonso, 2017; Polanco & Luft de Baker, 2018; Solsona-Puig et al., 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con los fundamentos de este modelo, se plantea la importancia de partir del reconocimiento y valoración de la lengua y cultura maternas, ya que "para el éxito académico de los estudiantes de inglés como segundo idioma y de cualquier estudiante perteneciente a culturas minoritarias, es esencial que su cultura sea valorada en el entorno académico" (Clark & Flores, 2016, citado en Capdevila & Rodríguez-Valls, 2018, p.5). En este orden de ideas, cuando los estudiantes son conscientes de su propio repertorio lingüístico y cultural, les resulta más fácil aprender sobre la cultura de los demás y valorarla (Hancock & Sanczyk, 2019; Rodríguez-Tamayo & Tenjo-Macias, 2019), lo cual puede tener un impacto positivo en el desarrollo de sus identidades culturales (Turienzo, 2017), así como dirimir las barreras existentes entre los sujetos, basadas generalmente en prejuicios y estereotipos (Genesee & Gandara, 1999, citado en Alfonso, 2017).

En este proceso, se reconoce que los programas exitosos están mediados por un currículo enriquecido (Solsona-Puig et al., 2018), determinado por objetivos orientados al desarrollo multicultural y la coherencia entre los lineamientos establecidos y las prácticas (de Jong et al., 2019). Si bien se hace referencia a la fidelidad del currículo frente a las directrices del programa (Polanco & Luft de Baker, 2018), surge una preocupación en cuanto a la articulación del currículo de cada institución con los lineamientos de la política pública, dada la poca orientación que se recibe a nivel estatal (Chesnut & Dimitrieska, 2018).

También se reconoce la importancia de que los docentes cuenten con altos niveles de proficiencia en el uso de la lengua, dominio de contenidos y experticia en los procesos de enseñanza (Rodríguez-Valls et al., 2017), pero además apoyen la concientización de los estudiantes frente a los procesos de aculturación a los que se ven sometidos para favorecer su sentido de pertenencia e identidad (Capdevila & Rodríguez-Valls, 2018). En este sentido, solamente en uno de los documentos analizados se hace referencia a un programa que está orientado a la formación de maestros de doble inmersión, el cual se denomina Programa de Autorización Bilingüe y se implementa en California (Rodríguez-Valls et al., 2017).

Con respecto al papel de los directivos, se evidencia que no es un tema recurrente en los documentos; sin embargo, en algunos textos se reconoce la relación entre el liderazgo de los directivos y el éxito de los programas. En correspondencia con lo anterior, entre las características que describen su perfil, se encuentran tener una misión y visión claras, establecer metas y estrategias pertinentes, apoyar al personal, tener en cuenta sus opiniones para la toma de decisiones y mantener altas expectativas del proceso y de los participantes (Solsona-Puig, 2019). Así mismo, se destaca la necesidad de que los directivos reciban formación específica sobre los programas de inmersión (Chesnut & Dimitrieska, 2018; Haj-Broussard et al., 2019). Adicionalmente, se refiere la relevancia de mantener una comunicación efectiva y permanente con los padres de familia a partir de un proceso de concientización comunitaria, de manera que se vinculen a los programas de inmersión como agentes activos y los apoyen desde el contexto familiar (Oliveira et al., 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, aun cuando las características del contexto en que se implementan los programas de doble inmersión difieren significativamente de las condiciones nacionales, el rastreo de estos antecedentes permite exponer diversas perspectivas y componentes que se han tenido en cuenta en la formulación y agenciamiento de estos programas y se configuran como un marco de referencia en la definición de categorías de análisis para la reconstrucción teórica del programa Aulas de Inmersión. De igual manera, esta revisión proporciona una fundamentación teórica relevante para futuras investigaciones interesadas en indagar sobre la pertinencia de este modelo, no solamente en la enseñanza de una lengua extranjera, sino también para garantizar la integración de las minorías lingüísticas y la revitalización de las lenguas étnicas, tal como lo señala Alfonso (2017):

En Colombia, al igual que en México, en donde la educación está contemplada constitucionalmente como un derecho fundamental de las comunidades étnicas con lengua propia, el modelo de doble inmersión podría nutrir la discusión sobre las políticas y planificación

lingüísticas para salvaguardar las 68 lenguas distintas al español que se hablan hoy en día en el territorio colombiano (p.118).

### **3.1.3. Programas de inmersión en España y otros países de Europa y Oceanía**

En España, la implementación de los *programas de inmersión lingüística* también ha ido en aumento, pero en este caso, no solamente por el incremento de estudiantes extranjeros de integración tardía que acceden al sistema educativo, sino también por la coexistencia de lenguas cooficiales como el catalán, el gallego y el euskera (García, 2018), así como la intención de promover el aprendizaje de una lengua extranjera. Dependiendo de la región, de las características de la población y de la lengua meta, los programas reciben diversas denominaciones:

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas de Enlace en Madrid; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco (García F., 2009, citado en García Medina, 2018, p. 92).

Entre los objetivos reportados en estos programas, se encuentra ofrecer un espacio inclusivo de acogida sociolingüística que favorezca el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, especialmente extranjeros (Pevida Llamazares & Dopico Rodríguez, 2017), apoyarlos en el aprendizaje de la lengua vehicular (García, 2018), facilitar su integración al entorno escolar y social (Peña, 2017), y desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras culturas (Sánchez, 2017).

De acuerdo con los antecedentes investigativos, con respecto a los beneficios observados, se destaca el apoyo a los estudiantes de integración tardía en el proceso de aprendizaje del español y por consiguiente en su adaptación a la escuela y a la sociedad (Pevida & Dopico, 2017). Asimismo, se reporta una exposición más natural y frecuente al inglés, la aproximación a aspectos culturales angloparlantes y el desarrollo profesional de los y las maestras (Sánchez, 2017). A nivel afectivo, se ha identificado que estos programas poseen un efecto positivo sobre el nivel de ansiedad que puede generar el proceso de aprendizaje de una lengua adicional (Del Pozo, 2019).

En cuanto a las dificultades, se evidencian discrepancias entre el perfil esperado de los ayudantes lingüísticos, quienes idealmente deben ser jóvenes provenientes de países angloparlantes, que cuenten con formación pedagógica y experiencia para apoyar a los maestros en el proceso de enseñanza del inglés en las aulas, lo que difiere de su verdadera formación disciplinar y metodológica

(Sánchez, 2017). Además, se plantean deficiencias con respecto a la integración de los programas de inmersión lingüística en las políticas institucionales de los centros educativos (García, 2018; Oliveira et al., 2020), lo que conlleva una serie de dificultades en su funcionamiento, tal como lo deja en manifiesto García (2018):

En la mayoría de las ocasiones su implantación no ha supuesto un cambio en la organización del centro, ni tan siquiera una reflexión por parte de los equipos docentes. No es habitual una reelaboración curricular ni una transformación de las metodologías didácticas para orientar la intervención educativa en estas aulas (...) Y aún se podría añadir que, en muchos de los casos, quienes toman las decisiones sobre la pertinencia y organización de este tipo de agrupamientos no son ni los profesores o profesoras ni los centros educativos (p.102).

En el caso de Inglaterra, solamente se encontró un estudio, en donde se hace referencia a la implementación del modelo en ese país. Allí, los centros educativos disponen de aulas fijas y cuentan con el acompañamiento de profesores asistentes que apoyan a los estudiantes inmigrantes dentro del aula regular (Peña, 2017). También, se halló un estudio sobre Finlandia, Suecia y Australia, que se basa en el análisis de los documentos oficiales de la política lingüística de estos países. En Finlandia y en Suecia se brindan diferentes programas que priorizan la primera infancia y la enseñanza de la segunda lengua oficial, así como la revitalización de las lenguas étnicas. Mientras que, en Australia, la mayoría de los programas de inmersión se ofrecen en secundaria y se enfocan en el aprendizaje de las lenguas minoritarias (Garvis et al., 2018).

Ahora bien, en cuanto a las conclusiones y recomendaciones derivadas de los estudios, se señala que en estos programas se deben garantizar ambientes de aprendizaje óptimos, materiales diversos y contextualizados, actividades significativas que atiendan a las realidades, adaptaciones de acuerdo a los ritmos de aprendizaje y metodologías activas y participativas (Del Pozo, 2020). Además, se reconoce que la cultura es un elemento indisoluble del proceso de aprendizaje, en tanto vincula aspectos cognitivos, afectivos y sociales, factores que conllevan a la configuración y apropiación de nuevos conocimientos (Díaz, 2006, citado en Del Pozo, 2020). Es importante señalar que dichos saberes no solamente son lingüísticos, ya que, a partir de la interacción y la convivencia de diversas culturas es posible promover auténticas experiencias inclusivas (Pevida & Dopico, 2017), desarrollar la conciencia de un mundo global y diverso y propiciar la generación de conocimientos colectivos (Rus, 2020).

Por otro lado, se destaca la necesidad de un proceso de formación docente específico que provea a los maestros de estrategias para la enseñanza de contenido lingüístico y académico, así como para la integración de contenido cultural y atención a la diversidad (Peña, 2017; Turienzo, 2017).

También se requieren espacios de actualización permanente que tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes inmigrantes, uso de las TICs, recursos de enseñanza y aprendizaje y metodologías participativas (Pozo, 2016).

#### **3.1.4. Antecedentes en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera**

En cuanto a los programas de inmersión en entornos en que el inglés se concibe como lengua extranjera, los estudios son escasos. No obstante, es esencial considerarlos ya que comparten algunas características con el contexto en que se desarrolla la presente investigación. La principal, es la relación con la lengua meta, la cual, a pesar de ser una lengua hegemónica es una lengua minoritaria, por lo tanto, en la mayoría de los casos el contacto con ella se limita a las horas de clase dedicadas a este propósito.

En el caso de China, de acuerdo con Xiong y Feng (2020), los programas de inmersión lingüística gozan de gran popularidad y se han extendido a la mayoría de ciudades, siendo su principal objetivo promover en los estudiantes habilidades lingüísticas, conciencia intercultural y competitividad en espacios académicos y laborales. Allí se ha realizado una adaptación al modelo de inmersión denominada *Inglés Integrado*, en donde el plan de estudios se enfoca en el uso de temas de interés general, como ciencia, tecnología o formación ciudadana, mediante la implementación del método de aprendizaje basado en tareas, reportando resultados favorables. Por otro lado, se propone un sistema integrado de formación y práctica orientado tanto a los espacios de formación inicial de docentes, como a los de actualización de aquellos que ya se encuentran en el ejercicio de sus funciones. Asimismo, se reconoce el impacto positivo que ejercen los programas de inmersión en el desempeño académico de los estudiantes, y se enfatiza en que no se produce ninguna consecuencia adversa en el desarrollo de la lengua materna (Xiong & Feng, 2020).

En Indonesia, según el estudio llevado a cabo por Supriyono et al. (2020), se plantea el uso de la lengua como medio de instrucción de contenidos de otras disciplinas y se destaca el desarrollo de cualidades personales, de autonomía y de conciencia sobre el lenguaje. Se sugiere que la interacción con hablantes nativos y con materiales multiculturales contribuye a desarrollar la conciencia sobre la propia cultura, así como el entendimiento intercultural (Evans, et al., 2001, citado en Supriyono et al., 2020). Con respecto a los docentes, se enfatiza la importancia de su desarrollo profesional en cuanto a conocimientos pedagógicos y disciplinares, competencias en el uso de la tecnología y habilidades en la preparación de materiales contextualizados que involucren aspectos culturales (Supriyono et al., 2020).

En Perú, se halló un estudio en el que se compararon los efectos de la implementación de un método bilingüe de inmersión parcial y un método de intensificación en la Enseñanza-Aprendizaje del

inglés en estudiantes de sexto grado (San Juan, 2017). De acuerdo con las características señaladas, el programa de inmersión parcial involucra la enseñanza de contenidos de las asignaturas y se centra en el desarrollo de procesos de alfabetización, tanto en la lengua materna como en la lengua adicional, así como el fortalecimiento de la comprensión de otras formas de pensamiento, la visión del mundo desde una perspectiva globalizada y el desarrollo de la sensibilidad cultural. Esta fundamentación deriva principalmente de referentes europeos y norteamericanos, ya que se reconoce que en el contexto latinoamericano los estudios rigurosos al respecto son escasos.

Entre los hallazgos más destacados, se reportaron mejores resultados en el desarrollo de capacidades cognitivas y adaptativas en español de los estudiantes participantes en el programa de intensificación, el cual se desarrolla con una intensidad horaria de 10 a 15 horas semanales en donde se enseña inglés como una asignatura en sí misma. Este hallazgo resulta relevante, en tanto, se reconoce que si bien es importante introducir la enseñanza de una lengua adicional desde el nivel de educación básica primaria, es necesario respetar el desarrollo y consolidación de la lengua materna. En este sentido, y señalando su adhesión a los planteamientos de Cummins (1983), se reconoce que el nivel de competencia en una lengua extranjera depende directamente del nivel de competencia desarrollado en la lengua materna (San Juan, 2017).

En el caso de Chile, por un lado se implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, orientado a la promoción de la interculturalidad y la integración de los grupos indígenas, y por el otro, se propone la inmersión lingüística para brindar a las comunidades haitianas la oportunidad de aprender español, dada su representatividad entre la población inmigrante (Sumonte et al., 2018). Esta perspectiva intercultural pretende transitar “de una visión estructuralista de la lengua a una comunicativa que integra determinados propósitos, intenciones y finalidades” (Sumonte et al., 2018, p.74). En Argentina por su parte, además de la enseñanza del inglés, se promueve la revitalización de las lenguas indígenas y su identidad, así como la enseñanza del mandarín en un programa de doble inmersión (Banfi et al., 2015). Allí también se plantea la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, no solamente en cuanto a la proficiencia en el uso de la lengua y la metodología, sino también sobre la educación bilingüe.

Para que los docentes tomen conciencia de la clase de programa en el que enseñan, sus objetivos, y resultados, deberían estar familiarizados con estudios sobre educación bilingüe. Un curso básico sobre bilingüismo que abarque la lingüística, la psicolingüística y las perspectivas de sociolingüística puede brindar a los docentes de PEB (Programas de Educación Bilingüe) la oportunidad de explorar las implicancias lingüísticas, sociales y cognoscitivas del bilingüismo en

el individuo y en los grupos sociales donde las lenguas en cuestión son habladas. (Banfi et al., 2015, p.124).

Teniendo en cuenta este panorama, se evidencia que la trayectoria en la implementación de programas de inmersión en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera es limitada. Entre las principales dificultades identificadas se encuentra la falta de oportunidades comunicativas en escenarios extraescolares, la ausencia de evaluación y seguimiento a los programas de educación bilingüe (Mendoza, 2015) y la tendencia de dar una mayor valoración al inglés que a la lengua materna (San Juan, 2017).

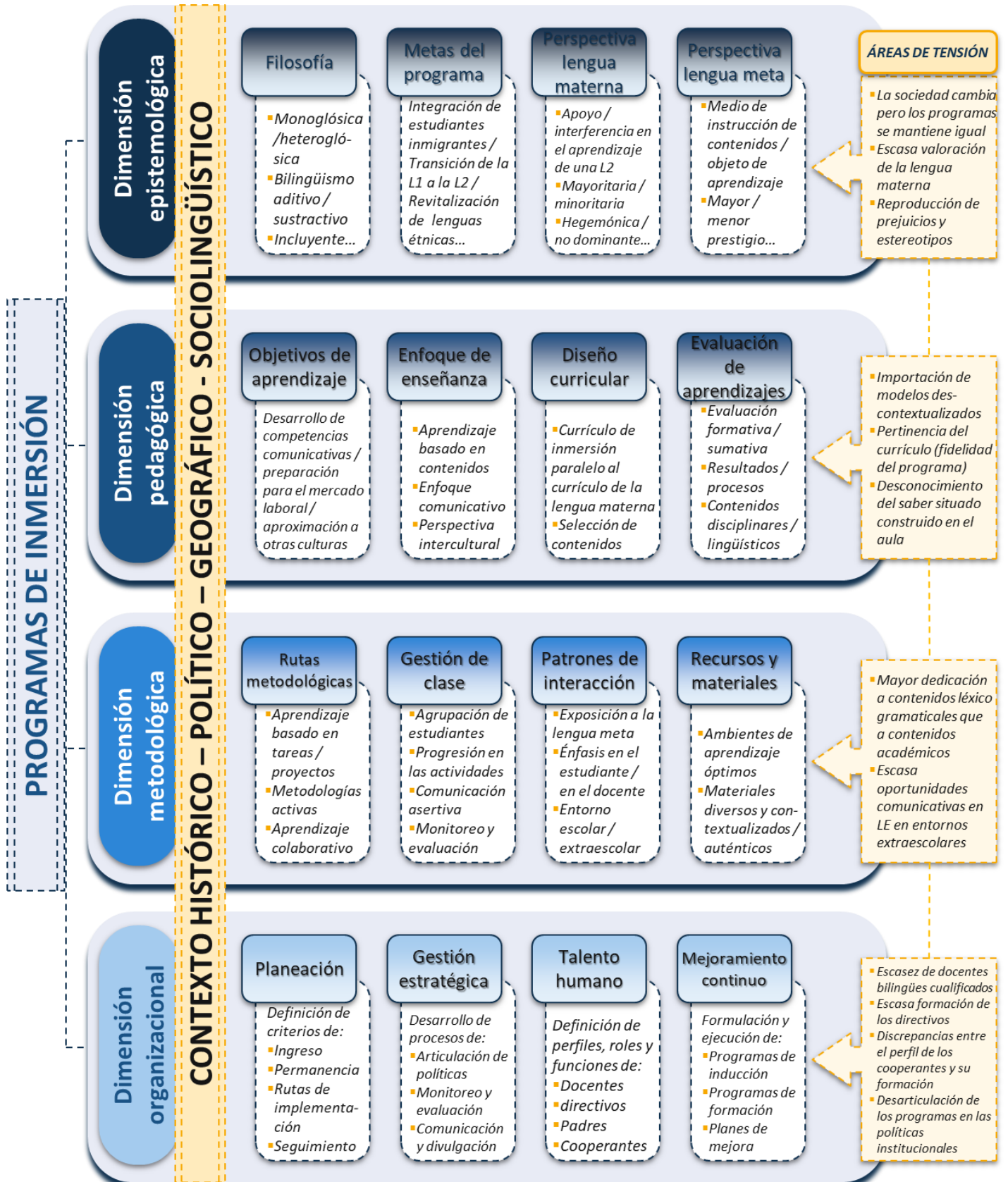
### ***3.1.5. Aportes preliminares derivados de la revisión teórica e investigativa***

A partir del recorrido realizado por diversos modelos y programas en la esfera internacional, fue posible identificar puntos de convergencia a partir de los cuales se propone un marco de referencia para la reconstrucción teórica de los programas de inmersión en el ámbito nacional, y de esta forma, dar respuesta a la primera pregunta subsidiaria planteada en este capítulo: *¿De qué manera los desarrollos teóricos e investigativos internacionales aportan en la comprensión del Programa Aulas de Inmersión?*.

Por consiguiente, con base en los elementos recurrentes identificados se proponen cuatro *dimensiones*, cada una de las cuales, a su vez, tiene cuatro *componentes* tal como se ilustra en la figura 10. Debajo de cada componente, se presentan *ejemplos* concretos de algunos usos, aplicaciones o interpretaciones configurados desde entornos diversos, los cuales, en ciertos casos se complementan mientras que en otros se contraponen, dejando en manifiesto la multiplicidad de nociones y representaciones establecidas en torno a los programas de inmersión en el mundo. Estas dimensiones están atravesadas por el *contexto*, que se constituye en el eje articulador que determina las maneras en que éstas se conjugan en los procesos de formulación, interpretación y apropiación de un programa. Finalmente, a la derecha del esquema, se incluyen algunas *áreas de tensión* que han sido materia de reflexión para algunos autores y se constituyen en un aporte relevante en la comprensión de estos programas y sus implicaciones.

Para efectos ilustrativos y teniendo en cuenta que la mayoría de las referencias provienen de contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua, se hace uso principalmente de las abreviaturas L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua), sin embargo es preciso indicar las diferencias entre estas y otras nominaciones empleadas.

Figura 10. Marco de referencia para la reconstrucción teórica de los programas de inmersión



Nota. Elaboración propia.

Por un lado, la lengua materna (L1) hace referencia a la primera lengua adquirida de manera natural o la lengua dominante de un individuo, mientras que una segunda lengua (L2) corresponde a una lengua distinta que goza del reconocimiento de lengua oficial o cooficial en el territorio. Por otra parte, una lengua extranjera (LE) es una lengua que no cuenta con el carácter de lengua oficial y no es de uso frecuente en el contexto.

En este sentido, son múltiples los casos y aplicaciones de estos términos en un mismo territorio. Por ejemplo, una persona de nacionalidad colombiana puede tener el español como lengua materna y el inglés como lengua extranjera, mientras que otra persona con la misma nacionalidad puede tener una lengua étnica como lengua materna y el español, al ser también una lengua oficial en el territorio, como segunda lengua, mientras que lenguas como el francés, el portugués o el alemán serían lenguas extranjeras (MEN, 2012). Teniendo en cuenta la diversidad de casos posibles en el uso de estos términos en el ámbito nacional, se hace uso de la locución lengua meta (LM) que desde la didáctica hace referencia a la lengua objeto de aprendizaje, la cual puede ser una L2 o una LE.

Profundizando en las dimensiones propuestas, la primera, corresponde a la **dimensión epistemológica**, la cual hace referencia a las bases teóricas y/o ideológicas que subyacen a los programas, por lo que se contempla la filosofía, las metas que han sido determinadas a partir de agendas políticas, y la perspectiva adoptada frente a la lengua materna y la lengua meta. Abordar esta dimensión es esencial, ya que, tradicionalmente se ha dado mayor atención a aspectos metodológicos y didácticos, por lo que identificar, interpelar y reflexionar frente a los discursos explícitos y encubiertos que orientan las políticas lingüísticas es fundamental en el posicionamiento crítico de los y las maestras, y por consiguiente, en el fortalecimiento de prácticas de negociación y resistencia. En segundo lugar, la **dimensión pedagógica** incluye aquellos componentes que orientan la toma de decisiones en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como los objetivos de aprendizaje, el enfoque de enseñanza, el diseño pedagógico mediado a través del currículo escolar y la evaluación de los aprendizajes. Esta dimensión no solamente proporciona un marco que orienta la planificación educativa, también permite establecer conexiones con los fundamentos epistemológicos y las particularidades del contexto.

En tercer lugar, en la **dimensión metodológica** se integran los aspectos encargados de mediar el acto pedagógico y hacerlo tangible a través de la práctica, como son las rutas metodológicas, la gestión de clase, los patrones de interacción y los materiales y recursos empleados. Contemplar estos elementos permite identificar los mecanismos promovidos desde los documentos oficiales para dar alcance a la planificación educativa, pero además, permite poner de manifiesto la interpretación de los

agentes locales de las orientaciones promulgadas mediante su materialización en las prácticas. Finalmente, se plantea la **dimensión organizacional** como cuarto eje en este engranaje. En esta dimensión se contempla la planeación, la gestión estratégica, la gestión del talento humano y las acciones de mejoramiento continuo, elementos indispensables en los procesos de implementación, apropiación y evaluación de los programas. Si bien, generalmente se relaciona esta dimensión con los niveles superiores de la política lingüística, se reconoce aquí que el papel de los agentes locales sobrepasa el ámbito operativo, por lo que son esenciales no solo en la puesta en marcha de las iniciativas, sino en su (re)contextualización y (re)significación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el marco de referencia propuesto es relevante en esta investigación, en tanto permite abordar de manera estructurada los elementos constitutivos de los programas de inmersión, considerar las complejidades inherentes al contexto y trascender una visión superficial y unidimensional, favoreciendo la comprensión integral del Programa Aulas de Inmersión. Asimismo, se constituye en un insumo para futuras investigaciones, no solo en el marco del programa en mención, sino de otras iniciativas orientadas a la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera.

### **3.2. Perspectivas de inmersión en Colombia**

En el contexto colombiano, los abordajes teóricos e investigativos en torno al concepto de inmersión o programas de inmersión son escasos; sin embargo, es posible identificar dos tendencias a partir del grupo destinatario: los programas de inmersión para docentes y los programas orientados a los estudiantes. Si bien, las características y condiciones de implementación de unos y otros difieren sustancialmente, en la presente investigación resulta relevante rastrear las concepciones establecidas desde estas dos perspectivas en tanto aportan elementos de discusión que no solo se han configurado a partir de marcos teóricos y políticos, sino de las nociones e interpretaciones construidas localmente a partir de las realidades del contexto. Esta aproximación permite abordar la segunda pregunta subsidiaria contemplada en este capítulo: *¿Qué tensiones se presentan en la configuración de los programas de inmersión en el ámbito nacional?*

#### **3.2.1. Programas de inmersión como estrategia de formación docente**

Por un lado, los programas de inmersión han sido concebidos como una estrategia de formación docente y desarrollo profesional. Uno de los programas más conocidos, ha sido el Programa de Inmersión en Inglés Estándar en San Andrés, implementado por el MEN en cooperación con la Universidad Nacional de Colombia. Este fue dirigido a maestros y maestras de básica y media de colegios públicos de diferentes regiones, con el propósito de mejorar su nivel de competencia en el uso de la lengua. Según los datos presentados, entre los años 2005 y 2010 participaron 611 maestros de 58

secretarías de educación. Entre las características reportadas que llaman especialmente la atención se encuentra la escasa duración del programa, correspondiente a un mes, y la integración de dos componentes: uno académico, entendido allí como el avance en el nivel de proficiencia en el uso de la lengua de A2 a B1, y un componente sociocultural mediado por la convivencia con la comunidad raizal en la isla (Universidad Nacional de Colombia, 2012).

En cuanto a los fundamentos teóricos que orientaron el programa, éstos fueron definidos a partir de los desarrollos iniciales llevados a cabo en Canadá; sin embargo, según lo reportado por Pachón (2012), se configuró una identidad propia y diferenciada del programa. Sus distinciones se enmarcaron principalmente en la perspectiva de la lengua materna, la cual no se concibió como objetivo o apoyo en el aprendizaje de la lengua extranjera; la noción de inmersión como fenómeno espontáneo, que fue recontextualizada a partir de las condiciones sociolingüísticas particulares de la isla en donde los usos del español, el inglés y el creole son múltiples; y el reconocimiento de la diversidad de los participantes como un insumo para dirimir prejuicios y estereotipos entre la Colombia continental y la Colombia insular.

Además de este programa, desde las estrategias de formación docente implementadas por el MEN se han llevado a cabo inmersiones en otras zonas de Colombia, como el eje cafetero, Boyacá, Córdoba y Atlántico (MEN, 2012), así como algunas inmersiones internacionales a países como Estados Unidos e India.

En un estudio llevado a cabo en Antioquia relacionado con las percepciones sobre la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en ese departamento, las inmersiones fueron definidas como “unos programas en los cuales los docentes de inglés se desplazaban a otras regiones del país y del departamento con el propósito de estar inmersos en la lengua por unos días, al tiempo que adquirirían conocimiento sobre cómo enseñarla” (Correa et al., 2014, p.107). En cuanto a las debilidades identificadas por los maestros en la implementación de estos programas fueron señaladas su desarticulación y falta de continuidad; la baja cobertura y aplicación de parámetros de selección que excluían a docentes de acuerdo a su tipo de vinculación, su edad y la institución a la que pertenecían; la heterogeneidad en la conformación de los grupos que incluía distintos niveles de competencia en el uso de la lengua y distintos niveles de enseñanza; la no pertinencia de los contenidos; las limitadas oportunidades de práctica; y, la falta de acompañamiento después de la inmersión para llevar al aula lo aprendido.

En consonancia con lo anterior, Ayala (2020) presenta una revisión documental centrada principalmente, aunque no exclusivamente, en los programas de inmersión como estrategia de

formación docente. En este estudio, a partir de un rastreo sistemático de los desarrollos conceptuales realizados en torno a los programas de inmersión a nivel global y local y sus propias reflexiones desde una perspectiva decolonial, pone de manifiesto cinco problemas identificados en la implementación de estos programas en el contexto sociopolítico colombiano. En primer lugar, la concepción de los programas de inmersión en muchos escenarios como la solución a todos los problemas presentes en la educación bilingüe, especialmente aquellos relacionados con los docentes y su nivel de proficiencia en el uso de la lengua. En segundo lugar, la tendencia a privilegiar otras culturas y reproducir modelos que no corresponden a las realidades del contexto. En tercer lugar, las condiciones o requisitos de vinculación a estos programas, en que generalmente se promueve la exclusión de ciertas personas y sectores, lo que perpetúa inequidades. Cuarto, las limitaciones en la conceptualización de la inmersión, lo que ha conllevado a normalizar narrativas que ubican a los hablantes nativos como los expertos y poseedores del conocimiento. Finalmente, el autor señala la escasa investigación desarrollada en cuanto a los usos, aplicaciones y comprensiones de estos programas en el campo de la enseñanza del inglés, lo que dificulta aún más su interpretación en el nivel local.

### **3.2.2. Programas de inmersión orientados a los estudiantes**

Con respecto a la segunda tendencia identificada, de acuerdo con De Mejía (2008), es posible ubicar las instituciones de tipo inmersión en dos categorías: por un lado, se encuentran las escuelas privadas que tienen fuertes conexiones con un país extranjero, reciben recursos y asistencia en personal, y por el otro, las instituciones nacionales en que generalmente se vinculan profesores colombianos. La autora señala además que existe una distinción entre los programas ofrecidos a hablantes del español y aquellos disponibles para hablantes de lenguas minoritarias en Colombia, ante lo cual plantea que se deben tener en cuenta las áreas de convergencia de estas dos tradiciones en cuanto a la identidad, el estatus y desarrollo de la lengua materna, y los factores del contexto que influyen en el diseño y modificación de los programas de educación bilingüe.

Además de estas nociones, las demás referencias halladas corresponden a documentos oficiales e investigaciones, como se presenta a continuación.

#### **3.2.2.1. Consideraciones del Ministerio de Educación Nacional**

En el documento *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales* (MEN, 2012), se presenta una serie de premisas y orientaciones de orden teórico, metodológico y administrativo que se constituye en una guía para las entidades territoriales y las instituciones educativas. Allí se presenta una distinción entre las perspectivas de educación bilingüe y educación para el bilingüismo, según la cual, esta última contempla diversas

modalidades que buscan fomentar el bilingüismo en las instituciones educativas sin que necesariamente incluyan la instrucción de contenidos de otras asignaturas en inglés.

En este orden de ideas, se presenta una aproximación a cuatro modalidades orientadas a la educación para el bilingüismo: programas regulares o tradicionales de inglés (EFL), programas de intensificación o de fortalecimiento de lengua extranjera, programas de intensificación con educación bilingüe o híbridos y programas de inmersión parcial. Estas modalidades se presentan de manera progresiva teniendo en cuenta sus características y requisitos de implementación, en donde los programas de inmersión parcial se encuentran al final del continuo y son los que más se acercan a la concepción tradicional de educación bilingüe. En estos programas se plantea la complementariedad entre la lengua materna, en la cual se enseñan los conceptos por primera vez, y el inglés, en el que paulatinamente se va generando la exposición a dichos conceptos, es decir, “las dos lenguas se conciben como respaldos mutuos en el fortalecimiento gradual de la competencia bilingüe” (MEN, 2012, p.49). En el documento citado se describen las características de cada modalidad en términos de intensidad horaria, uso de contenidos académicos, perfil de los docentes, metodologías, recursos, y evaluación de aprendizajes, las cuales se sintetizan en la tabla 8 con el fin de establecer las particularidades y condiciones mínimas de cada modalidad, de manera que sea posible determinar las implicaciones de la inmersión parcial según este marco de referencia.

**Tabla 8. Modalidades de educación para el bilingüismo**

Programas tradicionales	Modalidad intensificación	Modalidad híbrida	Modalidad inmersión parcial
<b>Intensidad horaria semanal</b>			
- Primaria: 1 – 3 horas - Secundaria y media: 3 – 5 horas	- Primaria: Mínimo 3 horas semanales - Secundaria y media: 5-8 horas semanales - Espacios adicionales para aprendizaje autónomo.	- Primaria: 3-5 horas - Secundaria y media: 5-8 horas semanales, además de una asignatura del currículo orientada en inglés (2-4 horas). - Espacios adicionales para aprendizaje autónomo.	- Primaria: 8 horas en 1° y 2°; 12 horas en 3° y 4°; 16 horas en 5°. - Secundaria y media: 16 horas. - Espacios adicionales a través de proyectos transversales.
<b>Contenidos académicos</b>			
- Énfasis en la enseñanza del inglés. - Transversalidad de temas de otras asignaturas.	- Énfasis en la enseñanza del inglés. - Conexión con otras asignaturas del currículo.	- Intensificación gradual desde 1° hasta 9°. - Inmersión parcial en los grados 10º y 11º en una asignatura del currículo.	- Enseñanza de contenidos de varias áreas del currículo en inglés. - Es posible trabajar por módulos en las asignaturas, algunos en lengua materna y otros en LE.
<b>Perfil docente</b>			
- Mínimo nivel intermedio B2	- Hablantes competentes en inglés.	- Docentes del área disciplinar con nivel mínimo C1 para grado 10° y 11°.	- Conocimientos en educación bilingüe y procesos de biliteracidad.

- Con conocimientos del idioma como objeto de estudio, metodologías, TICS y orientaciones del MEN.	- Con capacidad de crear proyectos que permitan intensificar el contacto con la lengua.	- Trabajo en equipo de docentes de inglés con docentes del área disciplinar. - Preparación en CLIL u otras metodologías en enseñanza de contenidos.	- Profesionales en las áreas disciplinares con un nivel de inglés mínimo de B2.
<b>Metodologías</b>			
- Comunicativa con uso mayoritario del inglés. - Conexiones con el contexto. - Desarrollo de las habilidades lingüísticas	- Educación por descubrimiento con base en el aprendizaje por proyectos. - Componente interdisciplinario.	- En la etapa de intensificación, desarrollo de la alfabetización en lengua materna y lengua extranjera. - Uso de mapas semánticos, organizadores gráficos y otras estrategias en función de contenidos. - Durante la etapa de inmersión, estrategias direccionadas al uso del inglés en contextos académicos.	- Metodología comunicativa. - La lengua materna y la LE se complementan, no se adopta una visión separatista de las lenguas. - Estrategias acordes al área de conocimiento escogida. - Aumento gradual de complejidad en el lenguaje, el contenido y las actividades.
<b>Recursos para el aprendizaje</b>			
- Materiales audiovisuales. - Textos de diferentes tipos. - Equipos tecnológicos.	- Libros de refuerzo para las habilidades lingüísticas. - Equipos audiovisuales permanentes. - Textos de referencia de otras asignaturas. - libros de referencia para docentes.	- Recursos didácticos y de apoyo para la planeación del docente y de consulta para los estudiantes. - Materiales auténticos en inglés que vinculen diferentes registros de la lengua.	- Dotación amplia y rigurosa de materiales didácticos. - Recursos en inglés de las asignaturas con distintos niveles de complejidad.
<b>Evaluación de aprendizajes</b>			
- Basada en la Prueba de Estado estandarizadas. - Seguimiento a las habilidades de conversación, escucha y escritura.	- Se toma como referente la Prueba de Estado. - Seguimiento de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas.	- Se toma como referente las Pruebas de Estado con la meta de alcanzar o superar el nivel B1. - Se evalúa el uso de la lengua, así como los contenidos académicos.	- Evaluación de habilidades lingüísticas y contenidos académicos.

*Nota.* Elaboración propia basada en MEN (2012)

A partir de esta clasificación y de las disposiciones generales establecidas en el citado documento, es posible identificar las siguientes tensiones:

- Las orientaciones propuestas se centran explícitamente en el inglés. No se hace alusión a que existan documentos similares direccionados al fortalecimiento de otras lenguas extranjeras, lenguas étnicas o lengua de señas.
- Las bases teóricas y metodológicas sobre inmersión provienen de modelos foráneos, con una influencia especialmente de programas desarrollados en Canadá y Estados Unidos a pesar de las

diferencias estructurales a nivel lingüístico, social, cultural, político y económico entre Colombia y estas naciones.

- Si bien se plantea una ruta de implementación progresiva, no se establecen metas frente a la puesta en funcionamiento gradual de cada modalidad ni se hace referencia a la destinación de recursos de la nación para este propósito. Depende de cada Secretaría de Educación diseñar y ejecutar iniciativas sostenibles de acuerdo con las necesidades y realidades de cada región.
- Las distinciones realizadas entre lo público y lo privado, especialmente cuando se manifiesta que “el objetivo de los proyectos de fortalecimiento del inglés que se desarrollen en las entidades territoriales no es el de transformar las instituciones educativas o los establecimientos educativos en ‘colegios bilingües tipo privado’” (p. 24), implícitamente ubican a las instituciones educativas privadas en un nivel superior e inalcanzable para las instituciones educativas públicas, naturalizando la idea de que las brechas existentes no pueden ser dirimidas a pesar de la implementación de estos programas.
- Las condiciones de implementación de la modalidad de inmersión parcial no son consistentes con las condiciones reales de los colegios públicos, sobre todo en lo relacionado con infraestructura, recursos, tiempos de instrucción y perfil de los maestros. Por tanto, resulta incoherente el planteamiento de programas con ciertas condiciones estructurales si estas no se pueden garantizar en las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia la necesidad de resignificar la definición de los programas de inmersión en el contexto de las instituciones educativas públicas, sus características y condiciones de implementación, en tanto éstas deben ser consistentes con las múltiples realidades de los centros educativos y de los estudiantes. Lo anterior implica un gran desafío, ya que no se trata de legitimar las deficiencias en las instituciones del sector público, sino más bien, hacerlas visibles desde la misma estructuración de los programas, ya que solo reconociendo estas limitaciones es posible resistirlas a través de acciones intencionadas, sistemáticas y tangibles que permitan trascender planes, programas y políticas que perpetúan prácticas de exclusión e injusticia social.

### **3.2.2.2. Iniciativas propuestas en el marco de las políticas públicas**

En el ámbito de las políticas públicas se han adelantado tres propuestas dirigidas a los niveles de educación básica y media que han adoptado algunos elementos de los programas de inmersión. En primer lugar, se encuentra la propuesta denominada Formadores Nativos Extranjeros, desde la cual se pretendió integrar docentes extranjeros en algunas instituciones educativas de carácter público con el fin de promover procesos de co-enseñanza, generar ambientes bilingües de aprendizaje y apoyar el

intercambio lingüístico y cultural en inglés (MEN, 2016). En cuanto a los beneficios reportados, en el documento *Experiencias significativas del programa Formadores Nativos Extranjeros* (MEN, 2016) se sistematizaron 15 prácticas, las cuales fueron enmarcadas en tres líneas: habilidades comunicativas, multiculturalismo y manejo de clase y motivación. De acuerdo con las prácticas descritas en este documento, el acompañamiento de los formadores nativos se realizó en las clases regulares de inglés atendiendo los grupos de estudiantes de noveno, décimo y undécimo, con una intensidad horaria de tres horas semanales. Dichas prácticas se constituyeron en proyectos de aula significativos en sus instituciones; sin embargo, el programa no logró su consolidación ni permanencia.

En segundo lugar, el programa denominado *Campamentos de Inmersión en Inglés* llegó a 3.160 estudiantes de colegios públicos de Colombia en 2016 con un campamento nacional de dos semanas, y a 100 estudiantes con un campamento internacional. El proceso de selección se basó en los resultados obtenidos por las instituciones en las pruebas Saber y posteriormente se seleccionaron estudiantes con desempeño sobresaliente en dichos establecimientos educativos. Los objetivos del programa consistieron en incentivar el aprendizaje del inglés, brindar oportunidades de interacción en contextos reales, fortalecer la competencia lingüística y fomentar valores y competencias ciudadanas mediante la participación de estudiantes en actividades académicas, deportivas, recreativas y culturales. De acuerdo con la sistematización de la experiencia, se reportaron resultados positivos en el nivel de inglés, pasando de un 39% de estudiantes en nivel Pre-A1 a un 17.25%, progresos que se evidenciaron también en los demás niveles. Además, se observaron percepciones positivas por parte de los estudiantes y sus familias frente a su participación en el programa y los beneficios asociados con crecimiento personal, acceso a oportunidades y motivación hacia el aprendizaje (MEN, 2016).

Si bien los resultados reportados en estos dos programas adelantados fueron favorables, su escasa sistematización no permite determinar su impacto, las razones de su no continuidad, ni las contribuciones de estas apuestas pedagógicas al campo del conocimiento. Lo anterior representa una deficiencia, en tanto el seguimiento y evaluación de los programas que se ejecutan desde las políticas y son financiados con recursos públicos no solamente deben aportar en la toma de decisiones inmediatas durante su implementación, sino que se constituyen en un punto de referencia para futuros programas o proyectos, lo que permite aprender de experiencias previas, anticipar dificultades, y situar las iniciativas de acuerdo con las realidades del contexto.

Finalmente, en tercer lugar se encuentra el Programa Aulas de Inmersión, implementado por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) y objeto de este estudio, cuya caracterización se presenta en la introducción y se amplía en el capítulo II. Luego del rastreo realizado, fue posible

determinar que este es el programa que cuenta con mayor fundamentación en el territorio nacional, en tanto cuenta con un currículo diseñado específicamente para su implementación. Es precisamente a partir de los documentos oficiales orientadores de este programa, y a la luz del marco de referencia propuesto en el apartado 3.1.5, que se explicitan los elementos constitutivos identificados, los cuales se sintetizan en la tabla 9.

**Tabla 9.** Elementos constitutivos del Programa Aulas de Inmersión

<b>Dimensión epistemológica</b>			
<b>Filosofía</b>	<b>Metas del programa</b>	<b>Perspectiva lengua materna</b>	<b>Perspectiva lengua meta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Monoglósica</i> (se valoran las lenguas por separado)</li> <li>▪ <i>Inclusiva</i> (Reducción de brechas en el acceso a una lengua adicional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquisición simultánea de competencias comunicativas y ciudadanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No se explicita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centrada en el inglés</li> </ul>
<b>Dimensión pedagógica</b>			
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<b>Enfoque de enseñanza</b>	<b>Diseño curricular</b>	<b>Evaluación de aprendizajes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centrados en la lengua, en contenidos y en competencias socioafectivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centrado en el estudiante</li> <li>▪ Aprendizaje integrado de contenido y lengua (CLIL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículo basado en contenidos (competencias ciudadanas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formativa</li> <li>▪ Autoevaluación – coevaluación</li> <li>▪ Cualitativa (no calificación)</li> </ul>
<b>Dimensión metodológica</b>			
<b>Rutas metodológicas</b>	<b>Gestión de clase</b>	<b>Patrones de interacción</b>	<b>Recursos y materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizaje baso en tareas</li> <li>▪ Aprendizaje baso en proyectos</li> </ul>	Se explicitan estrategias de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agrupación de los estudiantes en el aula</li> <li>▪ Provisión de instrucciones</li> <li>▪ Gestión del tiempo</li> <li>▪ Disciplina</li> <li>▪ Andamiaje</li> </ul>	Se explicitan estrategias de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Co-enseñanza</li> <li>▪ Turnos en la interacción</li> <li>▪ Organización de estudiantes en el aula</li> <li>▪ Trabajo en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos tecnológicos</li> <li>▪ Material didáctico</li> <li>▪ Planes de clase por ciclo</li> </ul>
<b>Dimensión organizacional</b>			
<b>Planeación</b>	<b>Gestión estratégica</b>	<b>Talento humano</b>	<b>Mejoramiento continuo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disposición de intensidad horaria</li> <li>▪ Jornada contraria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No se explicitan acciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perfil de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No se explicitan acciones</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia.

Considerando lo anterior, las áreas de mayor tensión identificadas en los documentos oficiales del Programa Aulas de Inmersión son:

- El currículo atiende a estándares monolingües que valoran las lenguas por separado. Se privilegia el inglés sobre otros repertorios lingüísticos, incluida la lengua materna, en tanto se desconoce su papel en el proceso de adquisición de una lengua adicional.
- Si bien las orientaciones pedagógicas son consistentes con las metas establecidas, al concretar estos elementos en las mallas se evidencia una tendencia léxico gramatical, que se distancia de los fundamentos del enfoque planteado (CLIL).
- La selección de contenidos atiende a los objetivos generales del programa, sin embargo, los planes de clase son prescriptivos, lo que supone un espacio limitado a la recontextualización del currículo dependiendo de las características específicas de las instituciones educativas.
- Se plantean criterios de implementación generales, como la intensidad horaria, la asistencia de los estudiantes en jornada contraria y su participación voluntaria. No obstante, a nivel organizacional, no se establecen estrategias conducentes a la articulación del programa con las políticas institucionales, la inducción a nuevos estudiantes o docentes, la vinculación de la comunidad, el seguimiento de los procesos y la formulación de planes de mejora.
- No se establece un perfil específico para docentes y cooperantes, lo que implica que los procesos de selección no son claros. Esto supone además que no se tengan en cuenta las fortalezas y trayectorias de los agentes, así como sus necesidades formativas.

Reconocer estas tensiones resulta relevante, no solo en la determinación de los alcances del currículo y las áreas de atención, sino también en la reflexión frente a las maneras en que los planteamientos, directrices, e incluso omisiones identificadas en los textos oficiales, inciden en la interpretación local del programa por parte de los agentes.

### **3.2.2.3. Aproximaciones a los programas de inmersión desde la investigación**

En cuanto a los antecedentes investigativos, se halló un estudio llevado a cabo en la Universidad de Pamplona con un grupo de 22 participantes extranjeros, cuyo propósito fue desarrollar su competencia lingüística a partir de un diseño curricular de inmersión (Contreras & Mosquera, 2017). En esta propuesta se diseñaron unidades didácticas distribuidas equitativamente entre actividades lingüísticas de gramática, fonética, semántica y léxico, mientras el otro 50% de las horas fueron dedicadas al componente cultural a través del abordaje de hechos históricos, creencias locales, literatura, gastronomía, etc. Los resultados fueron evaluados en términos de la competencia lingüística, por lo que se reportaron avances en el nivel de competencia de los estudiantes en el uso del español.

Por otra parte, García-Herreros (2017) llevó a cabo una investigación en un colegio bilingüe de carácter privado en donde se implementa un modelo de inmersión. Según este documento, algunas

condiciones que contribuyen a los resultados favorables evidenciados en el programa tienen que ver con la creación de ambientes de aprendizaje naturales a partir de la implementación del método de Instrucción Basado en Contenidos (CBI). También se destaca el nivel de cualificación docente, ya que el 80% cuenta con un nivel de proficiencia elevado en el uso de la lengua meta, y la intensidad horaria que corresponde a 20 periodos de clase a la semana.

Si bien los contextos en que se realizaron estos dos estudios difieren sustancialmente del entorno en que se desarrolla esta investigación, contemplar usos e interpretaciones diversos de los programas de inmersión en distintos niveles y sectores, no solamente permite identificar elementos de análisis, sino también, evidenciar la necesidad de situar los programas de inmersión desde una perspectiva local que vincule aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, identitarios, entre otros, cuya aproximación va más allá de compartir un mismo territorio.

Continuando con el rastreo de antecedentes, se encontró un programa de inmersión en inglés desarrollado en el marco de una alianza público – privada denominado *Friendly Town*, el cual surgió a partir de un convenio entre la Alcaldía del municipio de Cajicá y un colegio privado, el cual recibía estudiantes de colegios públicos para llevar a cabo un intercambio bilingüe no formal durante nueve semanas. En el contexto de este programa, García (2020) llevó a cabo un estudio con 120 estudiantes y dos maestros de grado tercero de seis colegios públicos de dicho municipio. Entre las características del programa se encuentra la alta cualificación y liderazgo de los maestros, el fomento de interacciones significativas, el establecimiento de normas de comportamiento claras, un enfoque en valores y un enfoque experiencial. El objetivo del estudio fue determinar el papel de este programa en el desarrollo de habilidades para la vida. De acuerdo con los resultados presentados, las estrategias implementadas por los maestros y las interacciones establecidas contribuyeron a desarrollar habilidades como la comunicación asertiva, la empatía y la cooperación. Entre las limitaciones presentadas, se encuentra el tiempo reducido del programa, la no vinculación de los padres de familia al proceso, y la ausencia de seguimiento al impacto del programa una vez terminado.

Finalmente, en torno al Programa Aulas de Inmersión se hallaron 15 documentos. Teniendo en cuenta que este corpus investigativo se configura como el más amplio en el ámbito nacional relacionado con un programa de inmersión para estudiantes en los niveles de básica y media, este se constituye en un marco de referencia relevante en la fundamentación de los programas de inmersión en Colombia, especialmente en el contexto de las instituciones educativas públicas.

En la dimensión epistemológica, en cuanto a la filosofía del programa es posible identificar dos tendencias en las investigaciones. Una primera, influenciada por la agenda política del gobierno distrital

vigente al momento de su creación, en donde el programa se planteó como una de las múltiples estrategias orientadas a la reducción de brechas históricas mediante la ampliación de la jornada escolar. Desde esta perspectiva, se identifican metas orientadas a generar espacios incluyentes que contribuyan a la eliminación de prácticas de exclusión y segregación (Arroyave, 2013), reconocer las diferencias culturales, reafirmar la identidad y promover el respeto hacia la diversidad (Álvarez et al., 2018; Arroyave, 2013; Cuéllar, 2017; Hernández & Triviño, 2016). La segunda tendencia, corresponde a los estudios que no hacen referencia explícita a las bases fundacionales del programa en la dimensión epistemológica, no es clara la filosofía subyacente y las metas se enfocan en el fortalecimiento del inglés, asociado a mayores oportunidades para los estudiantes tanto en su vida personal como en su futuro laboral (Amaya, 2019; González, 2016; Lozano, 2018; Montañez, 2018; Rey, 2015; Vargas, 2016).

Con respecto a la perspectiva de la lengua, en algunos documentos se señala que un proceso de inmersión implica una exposición total a la lengua meta durante las clases, por lo que se debe hacer uso de diversos recursos para que los estudiantes comprendan y se comuniquen sin acudir a su lengua materna (Mora, 2015). En otros estudios, se reconoce que la primera lengua es un recurso valioso que contribuye en la negociación de significados (Rey, 2015) y en la creación de oportunidades comunicativas con fines específicos (Cuéllar, 2017; Giraldo, 2016). En cuanto a la lengua meta, en la mayoría de las investigaciones se hace mención específica del inglés desde una perspectiva instrumental, ubicándolo como lengua franca global necesaria para el acceso a las nuevas tecnologías (Mora, 2015; Puello & Ramírez, 2020), requisito para obtener becas (Amaya, 2019), competir en el mercado laboral (Montañez, 2018), y en general, como una necesidad para desenvolverse en este mundo globalizado (González, 2016). Al respecto, Cuéllar (2017) problematiza la perspectiva colonial que perpetúa un ideal de “inglés correcto” para el hablante no nativo. Lo anterior es consistente con una ideología monoglósica que refuerza el uso predominante o exclusivo de la lengua meta y valora las lenguas por separado. Un caso diferente tuvo lugar en el aula de inmersión español – Woun Meu, en donde se propendió por el acercamiento y valoración tanto de la lengua étnica por parte de la población mayoritaria, como del español por parte de los estudiantes de la comunidad Wounaan, quienes en su mayoría eran monolingües, siendo esta una barrera de acceso al sistema educativo regular (Álvarez et al., 2018; Arroyave, 2013).

En la dimensión pedagógica, se contemplan objetivos de aprendizaje centrados en tres aspectos principales. En primer lugar, fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua meta ( Amaya, 2019; Blanco, 2017; González, 2016; Mora, 2015; Rey, 2015; Vargas, 2016; Villamizar, 2019); en segundo lugar, promover el fortalecimiento de competencias ciudadanas,

establecidas en el currículo como el componente de contenido (Lozano, 2018; Amaya, 2019; Montañez, 2018); y en tercer lugar, generar espacios de apertura, intercambio cultural (Mora, 2015; Lozano, 2017; Pérez, 2018), respeto y apreciación de la diversidad (Álvarez et al., 2018; Arroyave, 2013; Hernández & Triviño, 2016). La evaluación se plantea en consonancia con estos tres ámbitos, por lo que cuando se acude a la evaluación formativa, se reconoce el avance de los estudiantes en el uso de la lengua, particularmente en sus competencias comunicativas (Rey, 2015), el desarrollo de competencias ciudadanas, el fortalecimiento de procesos en áreas transversales (Lozano, 2017; González, 2016), y avances en la apertura intercultural (Mora, 2015). Sin embargo, cuando los aprendizajes se miden en términos de resultados en pruebas estandarizadas, se evidencian progresos muy lentos y en algunos casos imperceptibles (Montañez, 2018).

A nivel curricular, se destaca la integración transversal de áreas como artes, deportes, ciencia y tecnología, ya que obedecen a los intereses de los estudiantes (Lozano, 2018; Rey, 2015; González, 2016) y la organización curricular por ciclos, en tanto se tienen en cuenta características particulares de la edad y desarrollo de los estudiantes (González, 2016). No obstante, es posible evidenciar que la fidelidad al programa es parcial, en tanto se presentan algunas inconsistencias entre sus planteamientos y las condiciones de implementación reales en las instituciones educativas, la no relevancia de algunos contenidos y la brecha entre el nivel de proficiencia en el uso de la lengua que se plantea en cada ciclo y el que en realidad tienen los estudiantes (Lozano, 2018). También se encuentran tensiones en la coherencia del currículo con sus objetivos en relación con la cultura, ya que esta se presenta de manera superficial (Cuéllar Melo, 2017).

En la dimensión metodológica, en las prácticas reportadas se destaca la presencia de elementos como la lúdica (González, 2016; Montañez, 2018; Mora, 2015) el trabajo cooperativo y la exploración de expresiones culturales diversas (Arroyave, 2013; Cuéllar, 2017), los cuales son consistentes con lo propuesto en el currículo *Linguaventuras*. Asimismo, se reconoce la importancia del número reducido de estudiantes por grupo (Rey, 2015), del ambiente físico del aula, de la disposición del mobiliario en la generación de oportunidades de práctica e interacción (Mora, 2015) y del uso de recursos tecnológicos en la (re)creación de espacios de inmersión (Montañez, 2018; Mora, 2015; González, 2016). Entre las estrategias empleadas para superar las barreras lingüísticas, se refiere el uso constante y efectivo de recursos paralingüísticos, la traducción de las instrucciones por parte del docente de apoyo o de los estudiantes más avanzados (Rey, 2015), y el cambio de código predominante en las interacciones entre los estudiantes (Lozano, 2018; Rey, 2015).

No obstante, también se reportaron debilidades en la apropiación de los enfoques teóricos que sustentan las rutas metodológicas del programa (González, 2016), y una preocupación frente a la dificultad en establecer interacciones con los niños más pequeños y el escaso tiempo dedicado a temas léxico gramaticales (Lozano, 2017), lo que denota cierta resistencia a desprenderse de metodologías enfocadas en la enseñanza de la lengua en sí misma, y no en la concepción de ésta como medio de instrucción de contenidos. Desde otro punto de vista, el número reducido de estudiantes fue percibido como una debilidad, en tanto a menor cantidad de estudiantes por grupo, menor cobertura del programa (González, 2016). En cuanto al tiempo de instrucción, se observaron dificultades en el manejo del tiempo y el cumplimiento de las actividades propuestas en los planes de clase (González, 2016).

Finalmente, en la dimensión organizacional, se reconoce que aspectos como el establecimiento de criterios claros de selección del personal, sus roles y responsabilidades, los criterios de ingreso y agrupación de los estudiantes y su permanencia por periodos de tiempo prolongados son fundamentales en la implementación del programa; sin embargo, la falta de protocolos claros influye en la comprensión escasa o parcial de sus fundamentos y objetivos por parte de las comunidades educativas, por lo que es necesaria su articulación con las políticas institucionales (Lozano, 2018). Por otra parte, se señalan tensiones en el establecimiento de alianzas estratégicas con el sector privado (Mora, 2015) y se reconocen áreas susceptibles de evaluación y mejora, por ejemplo en temas de cobertura, tiempos de instrucción y materiales de apoyo (González, 2016).

Con respecto a los docentes, las descripciones realizadas sobre su perfil varían significativamente. Por un lado, se plantea la escasez de maestros altamente cualificados, tanto en el uso de la lengua como en metodología (Montañez, 2018; Mora, 2015); es decir, se parte de una perspectiva de déficit. En otros casos, se hace alusión al rol de los docentes de manera instrumental y operativa, cuya función principal se asocia con el apoyo al cooperante extranjero y la administración de los recursos del aula (Mora, 2015; Rey, 2015; González, 2016), llegando incluso a invisibilizarse por completo su papel en el programa (Amaya, 2019). Desde otra perspectiva, se reconoce el rol protagónico de los maestros y la necesidad de que su labor sea reconocida. Se evidencia que quienes participaron desde el principio en la formulación de la propuesta y del currículo muestran mayor apropiación, liderazgo y compromiso, lo que a su vez repercute en un alcance mayor de los objetivos (Lozano, 2018). En este sentido, se destaca la importancia de los procesos de formación y actualización docente como mecanismos de aproximación teórica y metodológica al programa, de aclaración de inquietudes, pero sobre todo, de empoderamiento de los y las maestras (Lozano, 2018).

En cuanto a las descripciones sobre los cooperantes extranjeros, éstas también son variadas. En algunos casos son definidos como jóvenes facilitadores y líderes de las aulas de inmersión, encargados de aportar el componente cultural a las clases (Mora, 2015) y contribuir al mejoramiento del nivel de lengua tanto de los estudiantes como de los docentes (Montañez, 2018). De esta manera, fueron reconocidos como modelo lingüístico, incluso sin ser hablantes nativos de estas lenguas (Rey, 2015). Desde la perspectiva misma de los cooperantes, se identificaron como el recurso humano más importante del programa (Amaya, 2019). Por otra parte, se reconocieron las deficiencias o limitaciones en sus perfiles, representadas principalmente en su falta de experiencia y formación pedagógica (González, 2016), y en general, en las incongruencias observadas entre los requisitos establecidos en el programa y los perfiles reales de quienes llegaban a las instituciones (Lozano, 2018). En este punto, es preciso señalar que las diversas nociones tanto del rol del maestro como del cooperante están influenciadas por el lugar de enunciación de los investigadores y su experiencia en el programa, quienes se posicionaron como agentes externos, cooperantes, docentes observadores y docentes del programa.

Como conclusión de este apartado, las áreas de mayor tensión identificadas están asociadas a las bases fundacionales del programa, las cuales no siempre son consistentes con las prácticas de aula, poniendo de manifiesto dificultades en los procesos de comprensión, articulación y significación configurados por los diversos actores. Un segundo aspecto tiene que ver con la exaltación del inglés como lengua que privilegia el acceso a mejores oportunidades y posibilita la reducción de brechas, lo cual denota una contradicción, en tanto esto se plantea desde una perspectiva de estratificación de las lenguas y no desde la diversidad presente en el territorio. Otro aspecto que llama la atención es que el componente intercultural se asocia exclusivamente con la presencia de cooperantes extranjeros. Esto supone una tensión, en tanto se deja de lado que en el contexto de las escuelas públicas convergen no solo estudiantes que provienen del territorio próximo a las instituciones, sino también estudiantes migrantes de otras regiones del país e inmigrantes, cuyas identidades, trayectorias y valores no son reconocidos como activos en las aulas de clase. En este sentido, es importante resaltar la experiencia llevada a cabo en el Colegio La Arabia IED, único en focalizar el aula de inmersión en una lengua étnica, en tanto aportan miradas que contribuyen a develar discursos hegemónicos que han sido naturalizados y legitimados.

Ahora bien, en términos generales, existe un consenso en que las aulas de inmersión son espacios diferenciales e innovadores; sin embargo, se evidencian deficiencias en la sustentación teórica frente a las decisiones que orientan las prácticas. Si bien en esta investigación se reconoce la importancia de (re)contextualizar el programa teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada

institución, también es importante señalar que el planteamiento y apropiación de un horizonte común posibilita la consolidación identitaria y permanencia del programa. No obstante, no es suficiente con plantear desde el principio los procedimientos y procesos requeridos; es necesario que durante la implementación se ejecuten estrategias permanentes de seguimiento, evaluación y comunicación, de manera que sea posible evidenciar oportunamente tanto los aspectos positivos, como aquellas áreas de mejora que requieren intervención.

### **3.3. Nociones y representaciones configuradas en torno al Programa Aulas de Inmersión**

Como se ha enfatizado anteriormente, los estudios llevados a cabo en el escenario del programa constituyen un marco de referencia relevante ya que aportan perspectivas situadas desde distintos lugares de enunciación. Por consiguiente, en esta sección se examinan las maneras en que el programa es nombrado en las investigaciones y las cualidades que se le atribuyen lingüísticamente, con el fin de profundizar en las comprensiones locales, en tanto se reconoce que el conocimiento construido en la escuela y a través de la práctica y la investigación es un conocimiento legítimo que aporta elementos relevantes en la reconstrucción teórica del programa. Desde esta aproximación, se aborda la tercera pregunta subsidiaria que orienta este capítulo: *¿Cómo se construye y caracteriza discursivamente la noción de aulas de inmersión en el escenario local?*

#### **3.3.1. Delimitación del corpus y procedimiento analítico**

Una primera aproximación a los estudios llevados a cabo en el escenario del Programa Aulas de Inmersión se dio a través de un análisis deductivo orientado por categorías preestablecidas. El proceso de codificación se llevó a cabo empleando el Software Nvivo y derivó en la identificación de tendencias, tensiones y aportes, los cuales se presentaron en las secciones previas. Posteriormente, se clasificaron los documentos a partir de tres enfoques generales: funcionamiento del programa, impacto en los participantes, y función como ambiente de aprendizaje, tal como se sintetiza en la tabla 10.

**Tabla 10.** Información general del corpus

<b>Enfoque del estudio</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Autor, año</b>	<b>Rol del autor</b>
Funcionamiento del programa (alianzas público-privadas)	Tesis pregrado	Mora (2015)	Funcionario AIESEC Colombia
Funcionamiento del programa (alianzas público-privadas)	Tesis pregrado	Amaya (2019)	Cooperante internacional
Funcionamiento del programa (percepción de los agentes)	Capítulo	Lozano (2017)	Docente con funciones en la formulación y coordinación del programa
Impacto (resultados en pruebas estandarizadas)	Tesis especialización	Montañez (2018)	Observador externo
Impacto (competencias)	Tesis maestría	Rey (2015)	Docente del distrito (externa al programa)

Impacto (competencias)	Tesis maestría	González (2016)	Docente del programa
Impacto (competencias)	Tesis maestría	Vargas (2016)	Docente del distrito (externa al programa)
Impacto (interculturalidad)	Tesis maestría	Cuellar (2017)	Docente del programa
Ambiente de aprendizaje	Tesis maestría	Blanco (2017)	Docente del programa
Ambiente de aprendizaje	Tesis maestría	Pérez (2018)	Docente del programa
Ambiente de aprendizaje	Tesis pregrado	Villamizar (2019)	Observador externo
Ambiente de aprendizaje	Tesis maestría	Puello (2020)	Docente del programa
Ambiente de aprendizaje	Capítulo	Arroyave (2013)	Docente del programa
Ambiente de aprendizaje	Tesis especialización	Hernández & Triviño (2016)	Observadores externos
Ambiente de aprendizaje	Tesis maestría	Álvarez et al (2018)	Docentes del distrito (externos al programa)

*Nota.* Elaboración propia.

Con el fin de delimitar el corpus y luego de un proceso de ida y vuelta sobre los datos, se extrajeron 71 muestras textuales que dan cuenta de nociones, representaciones y atribuciones configuradas en torno al programa, las cuales se analizaron tomando como referencia el marco propuesto por Reisigl & Wodak (2009) para la construcción y caracterización discursiva de objetos, fenómenos y eventos. De acuerdo con este, para determinar las maneras en que se referencia lingüísticamente el objeto de estudio, se identifican sintagmas nominales concretos, referidos a entidades físicas; y abstractos, entendidos como productos inmateriales asociados a conceptos, sentimientos, asuntos políticos e ideológicos. Los sintagmas nominales pueden ser simples, es decir, estar conformados únicamente por un sustantivo, o pueden incluir modificadores como artículos, y/o complementos tales como adjetivos o frases preposicionales. Teniendo en cuenta que la mayoría de los sintagmas nominales identificados son abstractos, estos se categorizaron en: políticos, pedagógicos y sociales.

Luego, se procedió a establecer las cualidades asignadas a las aulas de inmersión, para lo cual se exploraron los atributos tanto positivos como negativos. En este caso, se clasificaron en apreciativos, funcionales, comparativos y sociales. En la tabla 11 se sintetizan las herramientas analíticas empleadas, incluyendo algunos ejemplos extraídos de los textos.

**Tabla 11.** *Categorías para el análisis discursivo de la noción de aulas de inmersión*

Pregunta	Estrategia discursiva	Recursos lingüísticos	Ejemplos de realizaciones
¿Cómo se referencian lingüísticamente las aulas de inmersión?	Nominación	Sintagmas nominales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Concretos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- espacio físico, aula especializada</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Abstractos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Políticos:</i> un proyecto, un programa, un caso de implementación de política pública</li> </ul> </li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pedagógicos</i>: una iniciativa, una estrategia, un centro de interés, una opción curricular</li> <li>- <i>Sociales</i>: un ejemplo de contribución a la generación de capital social</li> </ul>
¿Qué cualidades son atribuidas a las aulas de inmersión en las investigaciones?	Predicación	Atributos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Apreciativos</i>: innovador, divertido</li> <li>- <i>Funcionales</i>: lúdico, especializado, interactivo</li> <li>- <i>Comparativos</i>: diferente</li> <li>- <i>Sociales</i>: inclusivo, igualitario</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia basada en Reisigl y Wodak (2009)

Finalmente, se establecieron los hallazgos y conclusiones, los cuales se presentan en los siguientes apartados.

### **3.3.2. Construcción discursiva de la noción de Aulas de Inmersión**

En este apartado se presentan los principales hallazgos que dan cuenta de la configuración discursiva de la noción de aulas de inmersión, es decir, está centrado en las estrategias de nominación y atiende a la pregunta: ¿Cómo se referencian lingüísticamente las aulas de inmersión? En este análisis, se abordaron específicamente las referencias en las muestras textuales que indican relaciones de identidad. Dichas relaciones se establecen entre el objeto, fenómeno o entidad identificado, que para este caso corresponde a *Aulas de inmersión*, y el contenido que proporciona información sobre este o lo identifica. A continuación se presentan los resultados del análisis en función de la clasificación realizada de los sintagmas nominales.

#### **3.3.2.1. Representación concreta: un aula de inmersión es un espacio material**

Una primera aproximación a la definición de un aula de inmersión se expresa a través de sintagmas nominales concretos. Si bien en la mayoría de los estudios se destaca la relevancia de la infraestructura y los recursos materiales, estos aspectos se enuncian como componentes o factores asociados. Solamente se identificaron dos nominaciones que hacen alusión directa a las aulas de inmersión como entidades concretas, lo que evidencia una representatividad mínima en los documentos. Desde esta perspectiva, el sintagma nominal a) *el espacio físico*, indica una relación de correspondencia entre un aula de inmersión y un espacio material y perceptible determinado, mientras que, b) *aulas especializadas*, implica ciertas condiciones materiales destinadas a un uso específico, en este caso, la enseñanza de las lenguas.

Así pues, al definir un aula de inmersión como un espacio material se reconoce que las características físicas dadas por la infraestructura, el mobiliario, los equipos tecnológicos y los recursos didácticos constituyen condiciones favorables que determinan la experiencia de enseñanza – aprendizaje. En el siguiente extracto de una entrevista, se amplía el alcance de esta perspectiva:

*Te voy a decir yo como describo el aula de inmersión. Para mí el aula de inmersión, y lo he dicho acá en muchos espacios, es un espacio de dignificación docente. Eso es para mí el aula de inmersión. ¿Por qué? Porque es que resulta que aquí, ¡hombre! el profesor de los sectores populares, del sector público, también tiene todas las carencias que tienen nuestras poblaciones. O sea, aquí, cuanto no le toca un profe que quiere mostrar un video, sufrir para lograr un salón, que haya sonido, que le de permiso yo no sé quién. ¡Eso es fatal! En cambio, tú eres profe del aula de inmersión y resulta que tienes hasta una impresora ¿cuándo yo había visto eso? mira el espacio... bueno no todas las aulas de inmersión tienen lo que tenemos, ni nosotras teníamos antes todo lo que tenemos. Pero es que hay un interés de que el maestro esté en condiciones favorables para la enseñanza...*

Entrevista 6 (IED C)

En este testimonio, la maestra se refiere al aula de inmersión como un “*espacio de dignificación docente*”, asociado a una serie de condiciones materiales que favorecen ciertas prácticas de enseñanza en el contexto de las instituciones educativas públicas. Si bien, esta representación concreta implica reconocer que los recursos son parte fundamental en la concepción de un aula de inmersión, también pone en evidencia las carencias y limitaciones que enfrentan los maestros, maestras y estudiantes en las aulas regulares, las cuales se han naturalizado a tal punto que contar con un espacio digno se percibe como un privilegio. Este contraste revela la necesidad de avanzar hacia condiciones más dignas en las instituciones, partiendo de programas, proyectos o iniciativas como el Programa Aulas de Inmersión, pero proyectando de manera progresiva inversiones que garanticen que todos los espacios de aprendizaje sean adecuados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental que desde todos los niveles de la PPL se asuman compromisos en la asignación y uso adecuado de los recursos. Por un lado, la implementación de programas o proyectos educativos debe partir de estudios previos rigurosos que respondan a una intencionalidad coherente con el contexto y con los objetivos formativos. Por otro lado, es fundamental propiciar espacios de participación de las comunidades educativas en la toma de decisiones en materia de inversión, promover prácticas de cuidado de lo público y naturalizar procesos de veeduría ciudadana, de manera que los recursos sean optimizados garantizando el mayor beneficio posible para los y las estudiantes.

### **3.3.2.2. Representación abstracta desde el ámbito político: *Aulas de inmersión como programa o proyecto***

En el ámbito de las políticas se destacan dos maneras principales de referenciar las aulas de inmersión, las cuales se emplean indistintamente: como un programa o como un proyecto. En algunos casos, estas nominaciones se presentan como una definición en sí misma, como en la expresión “Aulas de inmersión es un proyecto”. En otros casos, hacen parte del nombre propio que las identifica, como en los sintagmas nominales: a) El proyecto Aulas de Inmersión, b) el Programa Aulas de Inmersión, o c) el programa Linguaventuras, este último sustantivo correspondiente al nombre asignado al currículo. Un tercer uso se da mediante la sustitución del nombre propio por uno de estos dos términos, como en el caso de los sintagmas nominales d) este proyecto o e) este programa.

Teniendo en cuenta que estas nominaciones son aquellas que tienen mayor recurrencia, se estableció que en 7 de los 15 documentos abordados, las aulas de inmersión se identifican simultánea e indistintamente con estos dos términos, en 4 se nombran como proyecto, en 2 como programa y en 2 no se emplea ninguna de estas dos maneras para referenciarlas. Esta falta de consistencia en el uso de los dos términos en mención atiende principalmente a propósitos narrativos para disminuir la repetición de palabras y dar mayor fluidez a los textos. Pero además, está influenciada por el uso de estos términos en los documentos oficiales en donde se presentan las mismas inconsistencias. Mientras que en el Currículo y en el Manual para el docente se emplea el sustantivo proyecto en 5 ocasiones como identificación de las aulas de inmersión, incluyendo una mención específica como nombre propio “Immersion Rooms Project”, el sustantivo programa se emplea 11 veces, incluyendo tres menciones como “Immersion Rooms Programme”.

Más allá de los propósitos narrativos, el uso de estos dos términos tiene implicaciones en términos de significado. Al indagar por las disposiciones del MEN, se encontró que los fundamentos, alcances y límites entre proyectos y programas no están claramente definidos. La aproximación más cercana, se presenta en el documento Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del Inglés (MEN, 2016c), según el cual, un proyecto está compuesto por tres secciones fundamentales: problema a resolver, alternativa de solución, y presupuesto y cronograma. Si bien es posible identificar algunos de los subcomponentes de estas secciones en los documentos orientadores de las aulas de inmersión, no hay registro de los detalles operativos, por lo que no es posible determinar si cuenta con todos los elementos. Más adelante, en este mismo documento se traen a colación las modalidades para el fortalecimiento del inglés haciendo referencia a estas como “modalidades o programas” entre las que se incluye la modalidad de inmersión parcial, no obstante esta noción está más relacionada con el

ámbito pedagógico que político. En este sentido, al no encontrarse una referencia similar desde el MEN frente a la definición o componentes de un programa, no es posible determinar qué noción representa de manera más puntual el objeto de estudio.

En el campo de la administración pública, la jerarquía es más clara: políticas – planes – programas – proyectos, es decir, una política se materializa en planes, estos en programas y estos en proyectos. Desde esta perspectiva, la interpretación de las aulas de inmersión como programa o como proyecto dependerá del nivel en que se ubique. Es decir, si se toman como referencia las orientaciones nacionales, podría concebirse como un proyecto formulado por la entidad territorial Bogotá en el marco del Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010 - 2014. No obstante, si se toma como referencia el nivel distrital, podría considerarse como un programa formulado en el marco del Plan Distrital de Bilingüismo cuyo alcance es de amplio espectro. Desde esta lógica, en esta investigación las aulas de inmersión se asumen como programa, tanto en el ámbito de la política, como en el ámbito pedagógico.

Ahora bien, esta ambigüedad en la nominación de las aulas de inmersión en el ámbito político no es un asunto menor, ya que tiene implicaciones en la forma en que se entienden sus componentes, su horizonte y el alcance de sus acciones. Esta falta de claridad incide además en los procesos de seguimiento y evaluación, en tanto, no tener expectativas de logro claras a partir de la naturaleza política de las iniciativas implica que los mecanismos de monitoreo y evaluación tampoco sean consistentes, lo que en última instancia diluye la responsabilidad de los actores.

Desde un compromiso epistemológico, es necesario establecer marcos conceptuales y operativos precisos, no solo para el caso de las aulas de inmersión, sino para todas las iniciativas educativas que surgen en el contexto público. Esto no quiere decir que se deban prescribir o estandarizar formas únicas de hacer que pueden ir en contravía de la autonomía institucional, por el contrario, debe ser un esfuerzo para construir un horizonte común que facilite la toma de decisiones y favorezca la sostenibilidad de las iniciativas en el mediano y largo plazo.

### **3.3.2.3. Representación abstracta desde el ámbito pedagógico: un aula de inmersión es un constructo inmaterial**

Una primera forma de referenciación de las aulas de inmersión desde lo pedagógico implica una relación espacial. No obstante, a diferencia de la primera aproximación (concreta), esta visión trasciende el ámbito material y tangible, asignando características específicas a dicho espacio. En este sentido, sintagmas nominales como a) *espacio diferente, lúdico y motivante*, y b) *entornos multiculturales y lúdicos, innovadores e interactivos*, no se centran en recursos físicos o materiales, sino que involucran la

naturaleza de las prácticas que se desarrollan en este escenario. Por otra parte, sintagmas nominales como *c) espacio pedagógico*, *d) ambiente de aprendizaje*, y *e) centro de interés*, no solo distinguen el espacio, sino que lo asocian a una función específica, en este caso, centrada en la enseñanza de una lengua. Finalmente, algunos sintagmas como *f) escenarios alternativos*, *g) un aula exclusiva*, y *h) espacio diferente*, le confieren cualidades propias que la hacen distinta de las aulas regulares y tradicionales, nuevamente, trascendiendo el espacio físico, lo que está determinado por el contexto en que se expresan estas referenciaciones.

La segunda forma de referenciación de las aulas de inmersión se presenta como un constructo que no tiene relación espacial ni funcional: *i) una idea sumamente innovadora*, *j) una experiencia innovadora*, *k) una iniciativa*, y *l) una propuesta*. En este caso se le asignan cualidades más amplias, que legitiman su importancia y las pone en un nivel comparable con otras apuestas educativas, incluso fuera del campo de la enseñanza de las lenguas.

Esta representación abstracta en el ámbito pedagógico implica reconocer el potencial del aula de inmersión como un espacio cuyas condiciones permiten interpelar las prácticas tradicionales y propiciar otro tipo de encuentros e interacciones. Si bien, los factores materiales continúan siendo determinantes, la experiencia en el aula de inmersión tiene implicaciones en la configuración identitaria del maestro del sector público, tal como se evidencia en el siguiente extracto de entrevista:

*Yo pienso que el aula de inmersión te permite a tí desarrollarte en realidad como pedagogo, lo que uno no puede hacer en el aula regular porque, que atienda a 50 niños, que ahora coja su grabadora, coja su cuaderno, coja el video beam, coja el computador, váyase para el segundo piso y ahora suba al tercero... sí me hago entender (...) Yo creo que no es difícil uno mismo implementar esto en el aula regular, pero hay que cambiar muchas cosas. Hay que cambiar el espacio, la cantidad de estudiantes y la misma dinámica del profesor, porque uno de docente enseña como aprendió. ¡Aquí hay que desaprender! y hay que aprender de otra manera...*

*Entrevista 4 (IED B)*

En este apartado se reconocen tanto las limitaciones del sistema educativo convencional como las oportunidades de desarrollo pedagógico y profesional que se propician en el aula de inmersión. Aquí, al igual que en los textos analizados, se visibiliza una tensión discursiva que pone en desventaja al aula regular frente a la narrativa establecida en torno al aula de inmersión. Sin embargo, esta diferenciación no implica que se subestimen las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula regular, más bien, pone de manifiesto las restricciones estructurales que condicionan la experiencia pedagógica, en tanto esta no se configura de forma aislada, sino que hace parte de un entramado de condiciones materiales, sociales e institucionales. Cabe señalar que 10 de los 15 documentos analizados son de autoría de

docentes, quienes por sí mismos han experimentado las condiciones de enseñanza-aprendizaje en el aula regular, por lo que las nominaciones asignadas parten de su posición como actores que conocen e interactúan con el contexto.

#### **3.3.2.4. Representación abstracta desde el ámbito social: un aula de inmersión es un dispositivo con potencial transformador**

En el ámbito social, las aulas de inmersión se construyen discursivamente como dispositivos que trascienden la dimensión estructural y pedagógica y tienen implicaciones en la transformación social. Por ejemplo, en la afirmación: “el proyecto Aulas de Inmersión ha representado la oportunidad de ampliar las perspectivas sobre la educación y sobre el desarrollo social” [Texto 1-7], el sintagma nominal *a) oportunidad*, asociado a efectos positivos como “ampliar las perspectivas” le asigna discursivamente al programa características funcionales pero también simbólicas que implican un impacto social. Otro ejemplo significativo de esta relación es el sintagma *b) un ejemplo de contribución a la generación de capital social*, mediante el cual además se atribuye agencia propia a las aulas de inmersión en la configuración de dichas transformaciones.

Un hallazgo relevante tiene que ver con los discursos configurados en el aula de inmersión español – Woun Meu, en donde la noción del aula de inmersión se construye desde un enfoque ético y afectivo, como se refleja en las siguientes muestras textuales: “un entorno de inmersión se caracteriza por la presencia de sentimientos y actitudes positivas entre diversas culturas” [Texto 1-50]; “el aula de inmersión debe convertirse en un espacio donde se promueva esa convivencia digna” [Texto 1-61]; “en el aula de inmersión se logró dar ese primer paso: hacer visibles a todos los que nos rodean” [Texto 1-63]. En los textos citados, se introducen sintagmas nominales como *c) sentimientos y actitudes positivas*, *d) convivencia digna*, y *e) todos los que nos rodean*, para hacer alusión a componentes que idealmente deben estar presentes en este espacio incluyendo actitudes, acciones y agentes, legitimando así un enfoque del aula de inmersión que va más allá de la competencia lingüística y se inscribe en marcos de diversidad, derechos humanos y ciudadanía. Esta representación de las aulas de inmersión implica trascender la visión instrumentalista de la lengua y valorarla como un recurso simbólico vinculado al reconocimiento y la identidad de los estudiantes.

#### **3.3.3. Caracterización discursiva de la noción de Aulas de Inmersión**

Las representaciones configuradas frente a las aulas de inmersión se caracterizan por recurrir a predicaciones apreciativas, en donde a través del uso de adjetivos como “*innovador*”, “*motivante*” y “*divertido*” se otorga una carga afectiva a las aulas de inmersión vinculándolas con acciones que proporcionan bienestar y disfrute. Por otro lado, las predicaciones funcionales construyen la noción de

aula de inmersión como un espacio diferenciado metodológicamente que tiene un propósito específico, generalmente destinado al aprendizaje experiencial de una lengua adicional o a la ampliación del tiempo escolar de los estudiantes, lo que se hace evidente mediante el uso de atributos como aula “*exclusiva*”, espacio “*pedagógico*” o entorno “*interactivo*”. Finalmente, las predicaciones comparativas y sociales destacan la representación del aula de inmersión como un espacio alternativo que tiene un impacto en las comunidades. Esto se manifiesta, por un lado, mediante la comparación establecida con las aulas tradicionales mediante atributos como “*más dinámica, natural y espontánea*”, legitimando su factor diferenciador, y por otro lado mediante la exaltación de ideales como inclusión, respeto a la diversidad, y justicia social cuando se hace referencia a los procesos adelantados en este espacio.

Ahora bien, a partir del análisis presentado en este capítulo, se concluye que las nociones y representaciones configuradas en torno al Programa Aulas de Inmersión no entran en disputa, por el contrario se complementan de manera que permiten comprender las aulas de inmersión en su complejidad, multidimensionalidad y potencial. Lo anterior, no solamente contribuye a la conceptualización de las aulas de inmersión en el contexto nacional y local, sino que aporta al debate sobre las condiciones de enseñanza en la escuela pública, en donde las aulas de inmersión no se deben concebir como espacios excepcionales, sino como un punto de partida para repensar y dignificar los espacios y garantizar condiciones que promuevan la equidad, la inclusión, la democratización del conocimiento y la justicia social.

### Capítulo III. Trayectoria histórico-discursiva en el desarrollo de las políticas lingüísticas en Colombia:

#### Del nivel macro a la formulación del Programa Aulas de Inmersión

Yaa sülu'ü tüü Kolonpiaka kajütüitpa süpushuaya tüü akua'ipaka  
*Aquí dentro de la tierra colombiana se valoran todas las maneras de ser*  
(Artículo 7, Constitución Política de Colombia, traducción al Wayuunaiki)

El estudio de las políticas lingüísticas implica un abordaje holístico que permita identificar no solo los discursos que son difundidos a través de éstas, sino también los factores históricos, sociales y políticos en que se inscriben y que están mediados por una serie de estructuras y relaciones de poder que generalmente se presentan de manera encubierta a través del lenguaje (Reisigl & Wodak, 2009). En este sentido, el enfoque histórico-discursivo (EHD) ofrece un marco relevante que permite indagar e interpelar el trasfondo socio-político en que se producen estos acontecimientos discursivos, situarlos en el contexto y comprender sus cambios y permanencias a lo largo del tiempo (Wodak, 2003, 2015).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental indagar por las ideologías en que se inscriben las políticas lingüísticas, ya que estas no solamente orientan la toma de decisiones por parte de los niveles superiores de la política, sino además determinan la configuración y circulación de representaciones simbólicas hegemónicas (Thompson, 1990), en este caso sobre las lenguas y los actores sociales. Desde el EHD, la ideología se concibe como una visión del mundo, por lo general unilateral, que se compone de un sistema de creencias, representaciones mentales, opiniones, actitudes y evaluaciones que es compartido por un grupo social y funciona como mecanismo para mantener relaciones de poder desiguales, pero también puede servir para controvertirlas o transformarlas (Reisigl & Wodak, 2009).

El análisis en el nivel lingüístico estuvo centrado en las estrategias de perspectivización, lo que permitió reconocer el posicionamiento ideológico subyacente en el discurso oficial (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2003). Específicamente se partió de la identificación de sustantivos abstractos con alta carga valorativa y de manifestaciones de agentividad difusa a través de nominalizaciones, reificaciones y uso de la voz pasiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo atiende al segundo objetivo específico propuesto en esta investigación que consiste en examinar los factores históricos, sociales, políticos e ideológicos que permean y estructuran el discurso oficial de la política lingüística en Colombia estableciendo conexiones con los discursos que rodean el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión. En línea con este objetivo, se plantearon dos preguntas subsidiarias y premisas que se constituyen en la hoja de ruta de este capítulo:

### **¿Qué ideologías se manifiestan en los discursos oficiales de la política lingüística en Colombia y cómo se han configurado histórica y discursivamente?**

El análisis de las políticas lingüísticas en Colombia a partir de la reconstrucción histórica del contexto sociopolítico pone en evidencia la reproducción sistemática de discursos que legitiman ideologías neoliberales, de imperialismo lingüístico y multiculturalismo funcional. En este sentido, los discursos de la política lingüística se encuentran influenciados por factores económicos que instrumentalizan la lengua como medio para obtener mejores ingresos y oportunidades laborales. Asimismo se establecen relaciones de poder en donde se privilegia el inglés como lengua hegemónica, legitimando así la noción de bilingüismo español – inglés.

### **¿Qué discursos e ideologías se manifiestan en los documentos oficiales del Programa Aulas de Inmersión y de qué manera se establecen conexiones con el discurso oficial en el nivel macro?**

El discurso oficial que enmarca el Programa Aulas de Inmersión a pesar de estar inscrito en la agenda política distrital se encuentra permeado por el marco ideológico legitimado desde el nivel macro. Si bien, la narrativa institucional que sustenta la formulación del programa se alinea con objetivos de equidad y justicia social para la reducción de las brechas sociales, el análisis revela una serie de tensiones internas que se manifiestan en la reproducción de ideologías neoliberales e imperialistas que legitiman una lógica hegemónica del inglés en contraste con la lógica deficitaria que se asume frente a otros repertorios lingüísticos.

#### **3.1. Aproximación teórica al campo de la Planificación y Política Lingüística (PPL)**

Si bien el campo de la PPL ha presentado un crecimiento significativo en los últimos 25 años a partir de las contribuciones de diversas disciplinas, no existe una teoría unificada en este ámbito (Ricento, 2006; Ricento & Hornberger, 1996), si por teoría se asumen una serie de proposiciones interrelacionadas, lógica y empíricamente comprobables (Cooper, 1989). Teniendo en cuenta lo anterior y que en esta investigación los fundamentos de la PPL iluminan la comprensión de los procesos de formulación, interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión (Johnson, 2011, 2013), en esta sección se parte de los desarrollos teóricos adelantados en este campo, en tanto se constituye en el lente a través del cual se aborda el objeto de estudio. Por consiguiente, a continuación se presenta una aproximación teórica a la definición de la PPL desde diferentes perspectivas. Posteriormente se profundiza en el ámbito investigativo a partir de un recorrido histórico por las fases en que se ha desarrollado y los dominios en que se han centrado los estudios. Lo anterior permitirá delimitar el lugar que ocupa el campo en esta investigación, y el lugar que esta investigación ocupa en el campo.

### **3.1.1. Concepciones sobre planificación y política lingüística**

Como punto de partida en la definición de la PPL se plantea una cuestión jerárquica entre planificación lingüística y política lingüística (Fandiño & Bermúdez 2016; Johnson, 2013). Por un lado, se sostiene que la política lingüística contiene a la planificación. Desde esta perspectiva, Schiffman (1996) señala que la política lingüística se basa en la cultura lingüística de una comunidad, expresada en un conjunto de prácticas, normas, comportamientos, sistemas de creencias, actitudes y demás concepciones que determinan las percepciones y representaciones sobre una lengua, mientras que la planificación está limitada a actividades concretas, explícitas o deliberadas que se llevan a cabo dentro de este marco ideológico y social. Spolsky (2004, 2021) concuerda en que la planificación es parte de la política lingüística, sin embargo a diferencia de Schiffman, considera que las ideologías y prácticas lingüísticas no son el fundamento de las políticas, sino que constituyen las políticas en sí mismas. Desde una perspectiva funcional, señala que el lenguaje y la política lingüística se producen en contextos complejos, dinámicos e interactivos, y que esta última tiene tres componentes fundamentales: las ideologías lingüísticas, concernientes a las creencias sobre el lenguaje y su uso; las prácticas lingüísticas, referidas a la selección que se realiza entre las variedades que configuran el repertorio lingüístico; y la planificación lingüística, orientada a modificar o influir en dichas ideologías y prácticas mediante algún tipo de intervención o gestión del lenguaje (Spolsky, 2004, 2021). Este marco resulta relevante en esta investigación, en tanto se tomó como punto de partida para comprender las maneras en que opera la política lingüística, lo que fue determinante en el establecimiento de categorías preliminares para el diseño de los instrumentos.

Por otro lado, se plantea que la planificación lingüística da origen a la política y se materializa en leyes, regulaciones, reglas y prácticas que conllevan a alcanzar los objetivos establecidos. Desde este enfoque, Kaplan & Baldauf (1997) señalan que la planificación lingüística es un ejercicio a gran escala orientado a influir o promover transformaciones lingüísticas en una comunidad determinada, por lo que generalmente se lleva a cabo por los gobiernos o instituciones con algún grado de autoridad. Más adelante se reconoce que este proceso además de ocurrir en los niveles macro y meso, también puede darse en el nivel micro. Sin embargo, esta interacción entre los niveles implica distintos intereses que suelen entrar en conflicto (Baldauf, 2005).

Una tercera perspectiva plantea un vínculo indisociable entre las dos. De acuerdo con Fettes (1997), la planificación y la política deben abordarse de manera conjunta, en tanto, la primera aporta elementos racionales, mientras que la segunda permite llevarlos a la práctica. En este sentido, la designación de *planificación y política lingüística* (PPL) como un término compuesto ofrece un marco

unificado que permite abordar y comprender la complejidad implicada en las relaciones entre estos dos marcos y su vinculación con procesos de cambio social (Hornberger, 2006). Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se adopta esta perspectiva integrada ya que se reconoce que la relación planificación – política es inseparable y se ve representada a través de ideologías, decisiones, prácticas, relaciones de poder y demás manifestaciones que están presentes en los procesos de formulación, interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión.

### ***3.1.2. Evolución histórica en la investigación de la planificación y política lingüística***

Desde una aproximación histórica, se reconoce que el campo de la PPL se ha configurado a partir de eventos macro sociopolíticos, paradigmas epistemológicos y fines estratégicos que permiten comprender los asuntos, motivaciones y tensiones que han determinado su estudio. En este sentido, Ricento (2000) identificó tres fases en la evolución de la PPL, las cuales no son estrictamente excluyentes entre sí, ya que no es posible determinar una línea divisoria exacta entre ellas. Por el contrario, cada periodo es influenciado por el anterior, la transición entre ellas fue realizada de manera gradual, e incluso, algunos temas o creencias pueden llegar a superponerse en distintos grados.

De acuerdo con este autor, la primera fase surgió a inicios de los años 1960s y allí la PPL se enmarcó en tres tendencias fundamentales: la descolonización, el estructuralismo y el pragmatismo. En este periodo, el interés de los lingüistas se centró en la búsqueda de la homogenización y la modernización a través de la selección de una lengua estándar, asociada generalmente con la unidad nacional y el desarrollo tecnológico, educativo y económico. Por consiguiente, la diversidad lingüística se percibía como una limitación en la configuración de una identidad nacional y se propuso la diglosia como una solución que abogaba por la unificación y la occidentalización, lo que facilitó la perpetuación de estructuras estratificadas a través de las lenguas coloniales. El lenguaje fue concebido como recurso objeto de planificación, en tanto se reconoció su papel y poder en la configuración identitaria en la relación Estado – Nación. En consecuencia, desde este enfoque se promovió una planificación de arriba hacia abajo en donde las decisiones se tomaban desde los niveles superiores, se pretendía resolver los ‘problemas’ del lenguaje y la evaluación de las acciones se determinó a partir del análisis de costos-beneficios (Rubin, 1986 citado en Ricento & Hornberger, 2017).

La segunda fase surgió aproximadamente a inicios de los años 1970s y se desarrolló hasta finales de los años 1980s. En este periodo se reconoció el fracaso del proyecto de la modernización en los países en vías de desarrollo, ya que al contrario de lo esperado en materia de avances y progreso, se generó más dependencia de los países colonizadores. Por consiguiente, la atención de los planificadores del lenguaje se desplazó hacia los efectos sociales, políticos y económicos del contacto de las lenguas, se

cuestionó el uso de términos como “hablante nativo”, “lengua materna” y “competencia lingüística”, y de prácticas como la diglosia, en tanto su naturalización contribuía a perpetuar desigualdades e inequidades sociales. En este sentido, los sociolingüistas se enfocaron en el estatus otorgado a las lenguas y las interacciones entre las comunidades de habla y las políticas lingüísticas, visibilizando los efectos negativos de privilegiar algunas lenguas y variedades lingüísticas sobre las lenguas minoritarias que resultaban marginalizadas.

Finalmente, la tercera fase, influenciada por teorías críticas y posmodernas, se ha desarrollado desde mediados de los años 1980s. De acuerdo con Ricento (2000), este periodo se originó a partir de las transformaciones sociales derivadas de los procesos de globalización, el fenómeno migratorio, el capitalismo, el desarrollo tecnológico y el dominio de los medios de comunicación por parte de las élites, procesos que han intensificado cada vez más las relaciones de poder y dependencia. En este sentido, los investigadores se han interesado por las relaciones asimétricas que se tejen entre norte y sur, el papel del lenguaje en la propagación del poder, el destino de las lenguas minoritarias, el imperialismo lingüístico, el poder estructural del inglés, las conexiones entre ideologías y políticas lingüísticas, la asimilación cultural y lingüística, entre otros temas, así como la integración del análisis del discurso, la etnografía y la teoría crítica social como metodologías de la investigación de PPL. En este marco, ha surgido la denominada nueva ola de la PPL caracterizada por el énfasis en la agencia (Menken & García, 2010; Ricento & Hornberger, 1996), cuyo interés se ha centrado en el rol que asumen los individuos y colectivos en el uso del lenguaje, las actitudes frente a éste y su capacidad de negociación, adaptación y transformación de las políticas lingüísticas, orientación en que se ha situado esta investigación (Ver 1.1 y 2.1.1.2).

Ahora bien, en el caso de Colombia, la agenda investigativa en torno a la PPL es un campo relativamente reciente en comparación con su desarrollo en otras latitudes, en tanto, fue hasta el año 1991, con la promulgación de la Constitución Política, que se empezaron a regular las políticas educativas relacionadas con las lenguas, lo que dio paso a la formulación de leyes, planes, programas y proyectos que han sido objeto de diversas investigaciones (Guerrero-Nieto & Quintero-Polo, 2021). Teniendo en cuenta lo anterior, este hito histórico se toma como punto de partida para la contextualización de las políticas lingüísticas en Colombia que se presenta más adelante.

### **3.1.3. Dominios de la política lingüística**

De acuerdo con Ricento (2006), una manera más apropiada de aproximación a las políticas lingüísticas se propicia a partir del *dominio* en que éstas se inscriben, dado que los investigadores del campo se han enfocado en ciertos hechos o problemas más que en comprobar determinadas teorías

definidas a priori. Desde esta perspectiva, la selección del campo de estudio deriva más de las preguntas de investigación, que de una teoría en sí misma. En este sentido, se refieren tres dominios en los que se enmarcan las políticas lingüísticas, y que parten de una mirada de diversas nociones y concepciones desarrolladas en el ámbito internacional (Lambert, 2005).

El primer dominio corresponde a la **política de corpus**, que hace referencia a la prescripción de determinadas formas que una lengua debe adoptar. Sus objetivos han sido diversos dependiendo de la agenda política de las naciones y el apoyo a lenguas dominantes o minoritarias, respectivamente. Entre ellos se incluyen el desarrollo de sistemas de escritura, gramática y léxico, la promoción de la alfabetización, la purificación del lenguaje, la depuración de influencias extranjeras, la difusión de la versión estándar de una lengua, o la revitalización de lenguas que han sido marginadas.

El segundo dominio es la **política de estatus**, referida a los ámbitos y usos que se atribuyen a las lenguas, y que se manifiestan en ciertos niveles de prestigio. Desde esta perspectiva se decide qué lenguas son reconocidas como oficiales en un territorio así como su papel en el ámbito público y educativo. La naturaleza de este dominio depende de la diversidad lingüística de un país y las relaciones que se han establecido históricamente entre ellas. Bajo este enfoque se presenta la siguiente clasificación: 1) los países monolingües, que son homogéneos lingüísticamente o que se perciben como tal, en donde se designan políticas lingüísticas diferenciadas para las minorías lingüísticas; 2) las comunidades diádicas o triádicas, que tienen dos o tres idiomas principales que coexisten o cuentan con niveles similares de prestigio, en donde también se evidencia la presencia de grupos minoritarios y la formulación de políticas lingüísticas específicas para ellos, y 3) las sociedades multiculturales, que son aquellas en que el idioma dominante es colonial y usualmente es hablado por una pequeña élite, existen otras lenguas declaradas como oficiales que gozan del mismo estatus y son enseñadas en las escuelas regionales.

Ahora bien, en cuanto a las minorías lingüísticas estas son representadas principalmente en tres grupos. Por un lado, se encuentran las minorías regionales etnolingüísticas, que se caracterizan por concentrarse geográficamente en un territorio por largo tiempo y recibir apoyo estatal para la preservación de sus derechos lingüísticos. Por otro lado, los grupos aborígenes o autóctonos, que también se pueden concentrar en un mismo espacio geográfico o pueden estar dispersos, caso en el cual resulta más difícil la preservación de su lengua y su cultura, y reciben atención tanto en el ámbito de las políticas lingüísticas como en el académico desde donde se promueve principalmente la alfabetización y el desarrollo de la escritura y la oralidad. Finalmente, los inmigrantes, que

tradicionalmente son relegados en las políticas, por lo que en la mayoría de los casos se deben asimilar lingüística y culturalmente a la sociedad dominante para integrarse a la escuela y a la sociedad.

El tercer dominio corresponde a la **política de lenguas extranjeras**, la cual en general es menos desarrollada que las políticas relacionadas con lenguas nacionales o étnicas propias. Estas políticas se caracterizan por estar enfocadas al ámbito escolar, por lo que desde ellas se determinan qué lenguas se enseñan, en qué orden de relevancia y qué tiempo del currículo escolar se dedica a este propósito. En este dominio, se ha identificado como tendencia que los países de habla inglesa destinan menor tiempo a la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que los países de habla no inglesa generalmente priorizan este idioma e inician su enseñanza en edades cada vez más tempranas.

Esta clasificación ofrece un panorama relevante frente a los objetivos que orientan la definición de las políticas lingüísticas y sus alcances, el cual resulta útil en su reconstrucción histórica y discursiva en Colombia, en tanto estas se sitúan en las tres dimensiones. Por consiguiente, en esta investigación se reconoce la importancia de comprender cómo se articulan estos dominios en la formulación de las políticas lingüísticas, qué contradicciones emergen en su configuración, qué ideologías subyacen en su adopción y cómo se manifiestan discursivamente en los documentos oficiales.

### **3.2. Reconstrucción histórica, ideológica y discursiva de las Políticas lingüísticas en Colombia**

El abordaje de las políticas lingüísticas en un nivel profundo implica considerar los acontecimientos históricos, sociales y políticos en que estas se enmarcan. En este sentido, y atendiendo a los principios del enfoque histórico-discursivo, es preciso partir del contexto como dimensión clave en la configuración y legitimación de discursos, prácticas e ideologías a lo largo del tiempo (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2006; Wodak et al., 2012; Wodak & Meyer, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, en esta sección se parte de la reconstrucción histórica del contexto, marco indispensable para comprender y develar las ideologías y lógicas de poder establecidas, naturalizadas y reproducidas a partir de la agenda política de los gobiernos y las dinámicas sociales en que estas se inscriben. Posteriormente, se continúa con el reconocimiento y caracterización de la diversidad lingüística y cultural presente en el territorio nacional, lo cual es estrictamente necesario en el intento de no reproducir lógicas coloniales de invisibilización y subalternización de grupos minoritarios. Finalmente, se presenta una cronología de las políticas lingüísticas formuladas desde el nivel macro determinando las ideologías que se han legitimado en el discurso oficial, así como las tensiones y contradicciones que han emergido a partir de su configuración. De esta manera se aborda la primera pregunta subsidiaria que orienta este capítulo: *¿Qué ideologías se manifiestan en el discurso oficial de la política lingüística en Colombia y cómo se han configurado histórica y discursivamente?*

### **3.2.1. Panorama histórico del contexto sociopolítico colombiano**

Comprender el desarrollo y trasfondo de las políticas lingüísticas implica situarlas en el contexto histórico, político y social en el que se han configurado, en tanto estas no surgen como decisiones aisladas o neutras. Por el contrario, emergen como prácticas discursivas que encarnan ideologías y relaciones de poder que atienden a determinados intereses (Wodak, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se realiza un breve recorrido por una serie de acontecimientos sociopolíticos e históricos que han determinado el curso de las decisiones adoptadas en materia educativa, particularmente en lo concerniente a la enseñanza de las lenguas.

Antes de 1990, Colombia ya venía enfrentando una crisis multidimensional, en donde la violencia, más que un periodo coyuntural, se convertía en un componente estructural en la configuración social y política del país (Monsalve & Peña, 2005; Pecaut & González, 1997). Fenómenos como el narcotráfico, el conflicto armado, el fortalecimiento de grupos al margen de la ley, la desigualdad, la corrupción, entre muchas otras problemáticas, se extendieron, intensificaron y naturalizaron (Guzmán et al., 1962), al punto de deshumanizar a las víctimas reduciéndolas a estadísticas (Monsalve & Peña, 2005). Por otro lado, en el plano económico se venían experimentando transformaciones estructurales desde mediados de la década de los años 60, orientadas a la descentralización, la apertura comercial, la promoción de las exportaciones, la privatización selectiva y otras políticas neoliberales bajo la influencia de misiones internacionales e instituciones multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo (Gómez, 2021). Estas medidas se intensificaron a finales de la década de los años 80, cuando a causa de la renegociación de la deuda externa se impuso la materialización de las medidas de política económica establecidas en el Consenso de Washington, cuyo fundamento teórico se basó en el modelo ideológico y político del neoliberalismo (Martínez & Reyes, 2012).

En el inicio de la década de los años 90 la violencia no cesó; por el contrario siguió escalando. Los atentados terroristas en los centros urbanos por parte de los carteles, la perpetración de masacres por grupos paramilitares, las acciones subversivas de las FARC y el ELN, y en general, la persecución y asesinato de políticos, periodistas, activistas y líderes campesinos conllevó a una crisis de legitimidad política e institucional (Dávila, 2024). Este panorama fue el escenario para que un movimiento estudiantil apoyado por diversos sectores sociales se movilizara para promover una asamblea nacional constituyente a través de la denominada "séptima papeleta", estrategia que consistía en que los votantes insertaran una papeleta adicional en las urnas para apoyar esta iniciativa durante los comicios

del 11 de marzo de 1990 destinados a la elección de alcaldes y representantes de las corporaciones públicas y a la consulta popular del partido Liberal (Dávila, 2024).

Tras una campaña en medio del terror en que llegaron a ser asesinados cuatro candidatos presidenciales<sup>11</sup>, Cesar Gaviria del partido Liberal fue elegido presidente (1990-1994) el 27 de mayo del mismo año. Estas elecciones fueron históricas, ya que la acogida y apoyo que recibió la “séptima papeleta” conllevó a que se convocara una asamblea nacional constituyente (Dávila, 2024) y el 06 de julio de 1991 fue expedida la Constitución Política, según la cual, Colombia se establece como un estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista, en donde prevalece la dignidad humana (artículo 1).

Este nuevo orden constitucional es fundamental en esta reconstrucción histórica, en tanto allí se disponen los principios clave para el desarrollo de las políticas educativas y lingüísticas posteriores. A este respecto, se reconoce que la educación es un derecho y un servicio público que cumple una función social (artículo 67), y se establece la obligación del Estado de garantizar su acceso a niños, niñas (artículo 44), adolescentes (artículo 45), personas con limitaciones o capacidades excepcionales y grupos étnicos (artículo 68). En lo concerniente a las políticas lingüísticas, se reconoce la diversidad étnica y cultural presente en el territorio colombiano y se determina su protección (artículo 7), se establece que el castellano es el idioma oficial en el país, pero también se reconocen las lenguas y dialectos de los grupos étnicos como oficiales en sus territorios y se dispone que las comunidades con tradiciones lingüísticas propias deben recibir educación bilingüe (artículo 10) y en general, una educación que respete y desarrolle su identidad cultural (artículo 68) (Constitución Política de Colombia, 1991).

La constitución además dio paso formal a la apertura económica y demás políticas neoliberales que ya se venían impulsando (Estrada, 2006) y que fueron incorporadas por el electo presidente a través de una serie de reformas estructurales (Gómez, 2021), tales como la reforma laboral, la reforma al sistema financiero, la eliminación de los controles cambiarios, la liberalización comercial, la descentralización fiscal, la reforma pensional, entre otras (Edwards & Steiner, 2008). El balance económico de este gobierno no fue favorable, principalmente porque las políticas de apertura económica favorecieron a las grandes industrias que tenían el poder y el capital para competir, mientras

---

<sup>11</sup> Los magnicidios de los candidatos presidenciales Jaime Pardo Leal de la Unión Patriótica (11/10/1987), Luis Carlos Galán del Nuevo Liberalismo (18/08/1989), Bernardo Jaramillo Ossa de la Unión Patriótica (22/03/1990) y Carlos Pizarro Leóngomez del recién desmovilizado M-19 (26/04/1990) reflejan la incapacidad de la oligarquía colombiana de aceptar la presencia de sectores alternativos en el escenario político (Dávila, 2024) ya que además de la participación de los grupos al margen de la ley en estos crímenes, hubo responsabilidad del Estado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018; Corte Suprema de Justicia, 2023; Comisión Colombiana de Juristas, 2023; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

que los trabajadores perdían poder adquisitivo, lo que aumentó aún más la desigualdad social al concentrar la riqueza en quienes ya poseían grandes capitales (Castaño, 2002). Esta lógica neoliberal se ha extendido hasta la actualidad sustentada en algunos indicadores de crecimiento a pesar de las consecuencias adversas manifestadas principalmente en el debilitamiento del sector agrícola, la concentración de la tierra, la intervención internacional, la dependencia de economías extractivistas y la precarización del empleo, entre otras, lo que ha tenido grandes implicaciones en el deterioro del tejido social a causa del aumento de la desigualdad (Aparicio & Pinto, 2022).

En el ámbito sociopolítico, a pesar de que la Constitución surgió como una iniciativa para poner fin a la violencia que enfrentaba la nación, en la práctica, las distintas manifestaciones de esta no cesaron; más bien, se fueron reconfigurando. Luego del desmantelamiento de los carteles entre 1993 y 1995 se pensó que se había dado un paso decisivo en la erradicación del narcotráfico. Sin embargo, este ya había dejado como herencia una cultura de ilegalidad aceptada y normalizada (Betancourt & Castillo, 2019). Con los grandes carteles fuera, y en medio de una crisis de legitimidad del gobierno de Ernesto Samper derivada del proceso 8000 (Señal Memoria, 2020), otros grupos al margen de la ley, como los grupos paramilitares, las bandas criminales y las guerrillas entraron en la disputa por la tierra, el territorio y el negocio de las drogas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

En 1997 los grupos paramilitares se expandieron y unificaron conformando las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), actores que serían responsables de más de mil masacres, millones de personas desplazadas por la violencia (Verdad Abierta, 2008) y el exterminio de la Unión Patriótica (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018), entre otros crímenes. Por su parte, las FARC y el ELN se negaban a ceder el territorio. Por lo tanto, adoptaron los mismos mecanismos que las AUC dirigiendo sus ataques a la población civil. Entre 1999 y 2002, en el marco de los fallidos diálogos de paz con el gobierno de Andrés Pastrana, las FARC tomaban ventaja para rearmarse y expandirse, mientras que la división interna en el ELN y las acciones insurgentes de sus disidencias no permitieron avances en los acercamientos al gobierno (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Simultáneamente, se dio la intervención de Estados Unidos mediante el financiamiento del Plan Colombia, el cual fue planteado en un inicio como un paquete de ayudas para financiar programas sociales, agrícolas y de infraestructura, especialmente en zonas remotas en donde el Estado no hacía presencia, pero luego se transformó hacia una política para combatir el narcotráfico, reestructurar las fuerzas armadas y fortalecer la economía (Guevara, 2015).

Este clima de violencia y terror dio paso a las políticas de seguridad democrática impulsadas por el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez las cuales se extendieron por ocho años debido a su

reelección. Estas se centraban en la recuperación del territorio a través de la intervención militar, la cual fue apoyada por Estados Unidos a través del Plan Patriota (Ávila & Olaya, 2015). Si bien, la percepción de la seguridad por parte de los colombianos aumentó, posteriormente se determinó que la política de seguridad democrática derivó en múltiples violaciones a los derechos humanos, entre las que se encuentran las ejecuciones extrajudiciales de 6.402 civiles que fueron asesinados por las fuerzas militares y reportados como combatientes de las guerrillas, a lo que se le conoce como “falsos positivos” (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022). Por otro lado, también se comprobarían vínculos de actores políticos con las autodefensas, en medio de la desmovilización de las AUC bajo el amparo de la Ley de Justicia y Paz (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Mas adelante, Juan Manuel Santos, quien inicialmente fue proclamado como el sucesor de Álvaro Uribe, se desligó de la seguridad democrática y emprendió un nuevo proceso de paz con las FARC en la Habana. Tras un proceso de negociación de casi seis años, el 2 de octubre de 2016 se llevó a cabo un plebiscito por la paz que buscaba legitimar los acuerdos firmados. Sin embargo, este no fue refrendado por los ciudadanos obteniéndose un resultado inesperado del 50,21% de votos a favor del No contra un 49.78% a favor del Sí (Rodríguez, 2018). Los resultados discriminados geográficamente reflejan que, en las regiones más alejadas con escasa presencia del Estado y más afectadas por el conflicto, la mayoría de la población apoyó el proceso de paz, mientras que en los sectores urbanos y periurbanos con mayor institucionalidad ganó el voto en contra (Basset, 2018).

Estos resultados ponen de manifiesto las secuelas que el conflicto armado ha dejado en los colombianos, reflejadas en la normalización de la violencia y un clima de polarización política e ideológica en que se enfrentan discursos de odio y llamados a la reconciliación, en donde las voces de las víctimas continúan siendo silenciadas e invisibilizadas en la toma de decisiones. Finalmente, el acuerdo de paz fue implementado por vía legislativa. Sin embargo, la falta de garantías en el cumplimiento de los acuerdos en los años posteriores y la insuficiencia de condiciones de seguridad para los firmantes ha conllevado a la reorganización y fortalecimiento de las disidencias y otros grupos al margen de la ley, reconfigurando las manifestaciones del conflicto.

Ahora bien, el recorrido presentado hasta aquí, aunque es solo un esbozo de algunos acontecimientos sociopolíticos que han determinado la historia del país y su configuración identitaria, permite vislumbrar algunos marcos ideológicos que sustentan las políticas y las maneras en que estos se legitiman a través del discurso oficial. Específicamente, esta contextualización aporta los siguientes elementos clave en la comprensión de las políticas lingüísticas:

- La adopción de políticas neoliberales en el sistema político-económico del Estado tiene implicaciones en todos los sectores incluyendo la instrumentalización de la educación y de los actores sociales en función del mercado laboral, la competitividad y la productividad, dejando su función social en un segundo plano.
- El reconocimiento constitucional de las lenguas étnicas como oficiales en sus territorios ha sido insuficiente para la protección de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos minoritarios dadas las condiciones sociopolíticas del país. Los altos índices de desplazamientos forzados a causa del conflicto armado<sup>12</sup> han conllevado a que sistemáticamente la población indígena se vea obligada a emigrar a los centros urbanos, y con ello, a abandonar no solo sus territorios sino sus derechos lingüísticos y tradiciones ancestrales. Estos procesos de adaptación son más bien de aculturamiento ya que se espera que las comunidades migrantes adopten el español como lengua dominante y la cultura occidentalizada, afectando los procesos de transmisión intergeneracional.

### **3.2.2. Caracterización de la diversidad lingüística en Colombia**

En este intento de reconstruir histórica e ideológicamente las políticas lingüísticas en Colombia, es preciso enunciar y reconocer la diversidad presente en el territorio nacional para comprender las tensiones, relaciones de poder y disputas en medio de las cuales se han configurado. Esta diversidad, reconocida constitucionalmente, está representada en más de 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas, el romaní y una lengua de señas propia (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022), además de la variedad dialectal del castellano debido al contacto con lenguas minoritarias y con el portugués en el caso de la región amazónica que comparte la frontera con Brasil (J. García & García, 2012), el cual es hablado por el 99.2% de la población (Instituto Cervantes, 2021).

En cuanto a las comunidades indígenas, de acuerdo con los datos del último censo nacional de población y vivienda realizado en Colombia en 2018, existen 115 pueblos indígenas constituidos por 1'905.617 personas (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). Según los datos proporcionados en la Propuesta de Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro (IIALI, 2023), recuperados de la CEPAL<sup>13</sup> y el FILAC<sup>14</sup>, la población indígena en Latinoamérica se extiende por 21 países con un

---

<sup>12</sup> Según datos de la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, para el año 2017 se habían reportado más de 1.2 millones de víctimas de comunidades étnicas en el conflicto armado, de las cuales el 87% corresponden a desplazamiento forzado. Estos hechos afectan directamente los sistemas económicos, costumbres, estructuras sociales, lenguas e identidades de los grupos minoritarios (ACNUR, 2012), quienes enfrentan la ausencia de estrategias para su integración social.

<sup>13</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe

<sup>14</sup> Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe

aproximado de 54 millones y medio de personas, lo que se acerca al 10% del total de la población de la región. En términos relativos, Colombia ocupa el puesto número 12 entre estos países, ya que las comunidades indígenas representan solamente el 4.4% de la población nacional. Sin embargo, en términos de diversidad lingüística, ocupa el tercer lugar, después de Brasil con 180 lenguas y México con 68 (IIALI, 2023).

Uno de los factores principales que se ha tenido en cuenta para el estudio y documentación de las lenguas étnicas en Colombia tiene que ver con las semejanzas gramaticales identificadas entre ellas, a partir de las cuales se han clasificado en 13 familias lingüísticas y un conjunto adicional referenciado como lenguas aisladas ya que no comparten elementos estructurales con otras lenguas (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). En la tabla 12 se presenta esta clasificación, lo que permite vislumbrar la riqueza y complejidad que implica el multilingüismo indígena en el país.

**Tabla 12.** *Clasificación de las lenguas indígenas según familias lingüísticas*

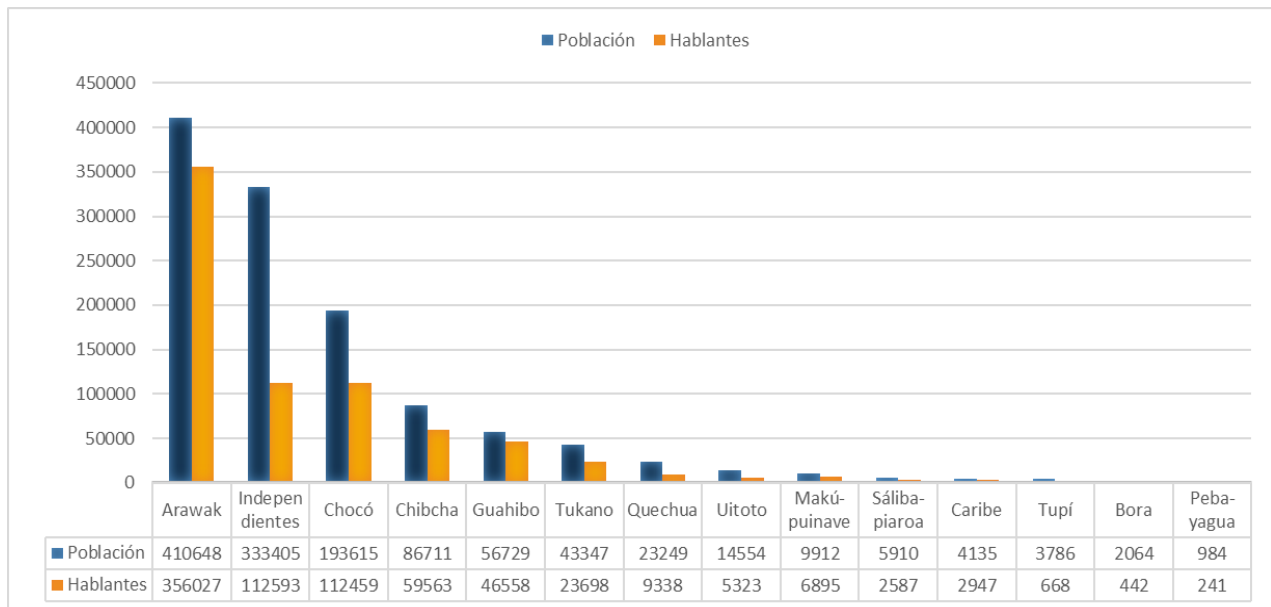
Familia	Pueblo	Población	Lengua	Hablantes	Zona	
<b>Chibcha</b>	Kogui	15820	Kogui	12801	Sierra Nevada de Santa Marta	
	Arhuaco	34711	Ika	25694		
	Wiwa	18202	Damana, wiwa o arsario	7274		
		Chimila	1701	Ette taara	572	
		Barí	3018	Barí	2297	Catatumbo
		U'wa	10649	U'wa o tunebo	8713	Arauca Occidental
		Cune tule	2610	Guna dule o tule	2212	Darién
<b>Arawak</b>	Wayuu	380460	Wayunaiki	334939	Guajira	
	Achagua	980	Achagua	747	Llanos Orientales del Orinoco y la zona del río Negro	
	Piapoco	14661	Piapoco	10732		
		Curripaco	11946	Curripaco	8420	
		Yukuna	1582	Yukuna	808	Guainía, zona del río
		Kawiyarí	809	Cabiyarí	312	Caquetá y Apaporis
		Tariano	210	Tariano	69	Vaupés
<b>Peba-yagua</b>	Yagua	984	Yagua	241	Trapezio amazónico	
<b>Caribe</b>	Yukpa	3610	Yuko o yukpa	2815	Sierra del Perijá	
	Karijona	525	Karijona	132	Amazonas	
<b>Quechua</b>	Inga	19561	Inga	7779	Nariño, Putumayo, Caquetá	
	Kichwa	3688	Quechua	1559	Putumayo	
<b>Tupí</b>	Cocama	3221	Cocama	373	Amazonas	
	Yeral	565	Nheengatú	295	Margen del Río Guaviare	
<b>Chocó</b>	Emberá	186568	Embera	106288	Costa del Pacífico	
	Eperara Siapidara	7047	Epérã Pedée	6171	Cauca, Nariño y Valle	
<b>Guahibo</b>	Hitnu	513	Hitnu o macaguan	460	Llanos Orientales	
	Guayabero	2960	Jiw	2512		

	Sikuani	52361	Sikuani	42919	
	Cuiba	895	Cuiba o wamona	667	
<b>Sáliba-piaroa</b>	Sáliba	4783	Sáliba	1803	Llanos del Orinoco, Guaviare, Guainía, Vaupés
	Piaroa	1127	Piaroa	784	Cerca al Río Orinoco, Guaviare, Guainía
<b>Makú-puinave</b>	Yuhup	4	Yuhup	2	Entre el río Inírida y las selvas del Guaviare y del Vaupés.
	Jupda	33	Jupda	17	
	Nukak	744	Nukak	362	
	Kakua	147	Kakua	46	
	Puinave	8984	Puinave	6468	Río Inírida, Guainía
<b>Tukano</b>	Coreguaje	3257	Korebaju	2494	Alto Caquetá
	Siona	2599	Siona	497	Putumayo
	Cubeo	14074	Cubeo	8516	
	Tanimuka	991	Tanimuca	583	
	Tukano	4075	Tukano	2029	
	Desano	3641	Desano	1727	
	Makuna	1962	Macuna	1151	
	Tatuyo	1091	Tatuyo	465	
	Barasano	905	Barasana	444	Vaupés
	Carapana	1040	Carapana	541	
	Tuyuca	1467	Tuyuca	831	
	Yurutí	969	Yurutí	525	
	Siriano	1658	Siriano o tubú	860	
	Piratapuyo	1106	Piratapuyo	492	
	Bará	1004	Bará	401	
	Wanano	3312	Wanano	2024	
Pisamira	196	Pisamira	118		
<b>Uitoto</b>	Murúí (Uitoto)	12029	Murúí	4321	
	Muinane	2113	Muinane	857	Amazonas
	Ocaina	412	Ocaina	145	Zona del río Igarapana y las riberas del Putumayo, Amazonas
<b>Bora</b>	Bora	1047	Bora	273	Amazonas, Caquetá y Putumayo
	Miraña	759	Miraña	166	Amazonas
	Nonuya	258	Nonuya	24 (3)	Amazonas
<b>Independientes / por clasificar</b>	Andoke	820	Andoke	371	Araracuara (Amazonas)
	Kofán	1816	Kofán	583	Medio Putumayo
	Kamsá	7521	Kamentsa	2840	Alto Putumayo
	Nasa	243176	Nasa yuwe	80805	Cauca Oriental
	Tinigua	1	Tinigua	1 (extinta)	Sierra de la Macarena
	Awa	44516	Awapit, cuaiquer o kuakier	8646	Nariño
	Tikuna	13842	Tikuna	4512	Amazonas
Misak	21713	Guambiano o namriik	14835	Cauca	

Nota. Elaboración propia basada en Ministerio de Cultura de Colombia (2022)

A pesar de esta diversidad lingüística y cultural, las lenguas indígenas se han visto amenazadas por una serie de factores tanto externos como internos. De acuerdo con las conclusiones presentadas en el Plan Decenal de Lenguas Nativas en Colombia, (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022), las tensiones y problemáticas ocasionadas por factores externos obedecen principalmente a la imposición del español que, desde la colonia, se ha posicionado como lengua de prestigio, mientras que las lenguas indígenas son estigmatizadas, marginadas y asociadas con subdesarrollo e incivilización; la violencia sistemática intensificada en las zonas rurales, el desplazamiento forzado, la migración debido a la desigualdad económica y social en el acceso a servicios básicos, la ausencia de políticas eficientes de revitalización lingüística y cultural, entre otros. Estos factores tienen implicaciones internas en la propia percepción de las comunidades frente a sus lenguas, lo que ha conllevado el debilitamiento del arraigo, de la valoración funcional y simbólica de las lenguas y de la transmisión intergeneracional (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). En la figura 11 se presenta la relación entre la población perteneciente a cada familia lingüística y el número de personas que entienden y hablan las respectivas lenguas, evidenciando la pérdida progresiva no solo de hablantes, sino también de cosmovisiones y saberes asociados a estas lenguas. Estos, entre otros factores, han conllevado a que 24 de las 65 lenguas registradas como cooficiales del español en el territorio colombiano se encuentren en riesgo, y de estas, cinco estén al borde de la extinción (IIALI, 2023).

**Figura 11.** Relación población – hablantes



*Nota.* Elaboración propia basada en Ministerio de Cultura de Colombia (2022)

Ahora bien, además de las lenguas indígenas, con la expedición de la Ley 1381 de 2010 también fueron reconocidas las lenguas criollas y el idioma romanés como oficiales en sus territorios en tanto también pertenecen a grupos étnicos con tradición lingüística propia, adoptándose el término 'lenguas nativas' para hacer referencia a todas ellas.

En cuanto a las lenguas criollas, estas emergen cuando dos o más grupos con tradición lingüística diferente entran en contacto lingüístico y se produce un conflicto comunicacional al no compartir un código común, por lo que se genera un nuevo código que permite el entendimiento mutuo (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). En Colombia se reconocen dos lenguas criollas que ponen de manifiesto procesos históricos de contacto, conflicto y mestizaje producto de la colonización y la esclavitud: el palenquero, hablado en San Basilio de Palenque, cuya base léxica es el español; y el creole, hablado en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con una base léxica inglesa (Ardila, 2012). El romanés, por su parte, es un idioma indoeuropeo que se transmite oralmente de generación en generación y es hablado por el pueblo Rom o gitano. Este pueblo es fundamentalmente urbano y ha sido objeto de racismo y estereotipación, ya que históricamente los rom han sido considerados como recién llegados, extranjeros, portadores de enfermedades y en general, como grupos que no encajan en las imposiciones sociales dictadas por las élites burocráticas (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022).

Estas lenguas enfrentan tensiones asociadas a procesos históricos de estigmatización y exclusión, ya que han sido consideradas como variantes inferiores o incorrectas de lenguas dominantes, lo que ha limitado su uso a contextos domésticos o privados (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). De acuerdo con los datos del último censo nacional de 2018, estas comunidades están representadas en 25515 raizales y 6637 palenqueros, de los cuales se estima que el 67% son hablantes de su lengua nativa y 2649 rom con un 63.6% de hablantes, lo que evidencia la pérdida intergeneracional de la lengua.

Adicionalmente, Colombia cuenta con una lengua de señas propia, la cual fue reconocida oficialmente mediante la Ley 324 de 1996. A partir de allí se han llevado a cabo una serie de propuestas educativas para esta comunidad por parte del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), las cuales se consolidan en la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural reglamentada por el Decreto 1421 de 2017. No obstante, las políticas que atienden a las comunidades sordas resultan insuficientes, por lo que gran parte de esta población no accede al sistema educativo o lo abandona, se desconoce la importancia de la adquisición de la lengua de señas como primera lengua así como los valores culturales de la comunidad sorda (Cáceres, 2024).

Para finalizar, este panorama deja en evidencia que además de la violencia física y estructural ejercida sobre las comunidades étnicas en la disputa por el territorio, múltiples violencias epistémicas y simbólicas se han naturalizado mediante la propagación de prejuicios y estigmatizaciones raciales y culturales. Lo anterior pone de manifiesto la reproducción de patrones coloniales que imponen una visión de mundo hegemónica y que amenazan cada vez más la conservación del patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos étnicos (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022). Ser conscientes de estas realidades, en su mayoría ajenas para quienes no hacen parte de estas comunidades, más allá de promover transformaciones en las actitudes estigmatizadoras, implica resistir y derribar las barreras estructurales que enfrentan las comunidades racializadas (Flores & Rosa, 2023) y que se han cimentado en la sociedad con la complicidad del Estado, bien sea por acción o por omisión.

### ***3.2.3. Desarrollo de las políticas lingüísticas en Colombia***

Como ya se ha dicho, las políticas lingüísticas no se configuran de manera aislada, sino que están inmersas en procesos históricos y sociopolíticos determinados por una serie de creencias y prácticas que entran en tensión (Reisigl & Wodak, 2001), por lo que el contexto presentado hasta ahora es un punto de partida para comprender de qué manera operan los discursos oficiales en la naturalización, reproducción y legitimación de ideologías y relaciones de poder. En este punto, es preciso realizar un recorrido por las políticas lingüísticas en Colombia, las cuales se abordan desde el nivel macro, es decir, a partir de la agenda política de los gobiernos y su manifestación en leyes, planes y programas que plantean acciones concretas. Esta revisión cronológica permite establecer cambios diacrónicos presentes en el discurso oficial considerando los factores históricos e ideológicos que influyen en la configuración de las políticas y que sustentan las decisiones tomadas en los niveles superiores (Johnson, 2013; Reisigl & Wodak, 2009; Wodak et al., 2012; Wodak & Meyer, 2003).

En este recorrido, se toma como punto de partida la Constitución Política de 1991, ya que como se expuso anteriormente, su expedición marcó un hito histórico al nacer de un movimiento popular como un llamado urgente de transformación política y social. Allí, en lo concerniente a las lenguas se establece puntualmente que: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (artículo 10). Si bien con este artículo se atribuyó un estatus de cooficialidad a las lenguas étnicas, lo que representó un avance fundamental en el reconocimiento de sus derechos lingüísticos, limitarlas a sus territorios desconoce las realidades sociopolíticas que ha enfrentado la nación. Cabe señalar que en este ámbito, solo cuatro meses atrás, se había fijado un antecedente con la expedición de la Ley 21 de 1991, mediante la cual se aprobó el

Convenio 169 de la OIT orientado a la protección de los derechos de toda índole de pueblos indígenas y tribales en países independientes, incluyendo lo relacionado con sus derechos lingüísticos.

En 1994 se expidió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) con el fin de regular la educación como servicio público. En lo concerniente a la enseñanza de las lenguas, se incluye el grupo de áreas denominado “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” como área obligatoria y fundamental en los currículos escolares (artículo 23). Puntualmente se establecen como parte de los objetivos de la educación básica primaria el desarrollo de habilidades en lengua castellana, en lengua materna para el caso de los grupos étnicos y en por lo menos una lengua extranjera (artículo 21). Para la educación secundaria se establece un grado mayor de complejidad en las habilidades a adquirir en lengua castellana y en una lengua extranjera (artículo 22). Sin embargo, se omite lo concerniente a las lenguas nativas. Más adelante en este documento, se presentan de manera separada consideraciones para la atención educativa de grupos étnicos en lo que se ha denominado etnoeducación<sup>15</sup>, estableciendo entre sus principios fundamentales la interculturalidad y diversidad lingüística y entre sus fines el uso de las lenguas vernáculas (artículo 56). También se dispone que “en sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo” (artículo 57), Sin embargo, se aclara que esto no puede ir en detrimento de la adquisición de habilidades en lengua castellana, confiriendo así un nivel de prestigio mayor al español en los procesos de bilingüismo adelantados en los territorios.

Por otro lado, si bien se brindan algunas orientaciones concernientes a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales (Ley 115 de 1994), no se hace mención explícita de la población sorda o de la lengua de señas como parte del repertorio lingüístico a proteger y promover. Fue con la expedición de la Ley 324 de 1996 que se reconoció la lengua de señas colombiana como idioma propio de la comunidad sorda (artículo 2) y se declaró la responsabilidad del Estado en su enseñanza y difusión (artículo 3).

Continuando con las disposiciones de la Ley General de Educación, a partir de estas se han formulado tres planes decenales de educación, cuyo propósito es definir una serie de metas y estrategias dirigidas a orientar la agenda educativa a nivel nacional en el largo plazo con el fin de que tengan continuidad. De esta manera, en el primer Plan Nacional Decenal de Educación (n.d.) formulado para el periodo 1996-2005, no se presenta ninguna disposición con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera, pero se establece el Programa de Atención a las Poblaciones Especiales, que incluyen

---

<sup>15</sup> Lo dispuesto en la Ley General de Educación en relación a la atención educativa para grupos étnicos fue reglamentado por medio del Decreto 804 de 1995.

pueblos indígenas y raizales, comunidades afrocolombianas, personas con limitaciones o capacidades excepcionales, población rural y grupos marginales urbanos, como una de las estrategias para promover la equidad en el sistema educativo. Para lograr este propósito se determina que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe formular los programas de apoyo educativo contando con la participación de los representantes de estas comunidades sin detrimento de su lengua, idiosincrasia, autonomía o proyecto pedagógico (Capítulo IV).

Si bien aquí se confiere al MEN la función de promover estos programas de apoyo, con la creación del Ministerio de Cultura mediante la expedición de la Ley 397 de 1997, la obligación de proteger y fortalecer las lenguas nativas fue transferida a esta nueva dependencia del gobierno, estipulando:

Artículo 6. El Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar el conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos. El Estado colombiano reconoce la especificidad de la cultura caribe y brindará especial protección a sus diversas expresiones.

Artículo 7. El Estado protegerá el castellano como idioma oficial de Colombia y las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades negras y raizales en sus territorios. Así mismo, impulsará el fortalecimiento de las lenguas amerindias y criollas habladas en el territorio nacional y se comprometerá en el respeto y reconocimiento de estas en el resto de la sociedad (1997).

Cabe señalar que a pesar de que en el marco de esta ley se plantean algunas acciones en que el MEN tiene participación, su injerencia es mínima, lo que podría ser uno de los factores que inciden en que posteriormente los programas de bilingüismo planteados por esta entidad no tengan en consideración el bilingüismo asociado a las lenguas nativas, del que se desligó esta institución. En este sentido, valdría la pena indagar frente a los límites misionales y funcionales de estas dos entidades y sobre los mecanismos y estrategias que se llevan a cabo conjuntamente cuando los ámbitos de acción se sobreponen.

Continuando con el siguiente Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, allí se establecen seis áreas de pertinencia entre las cuales se encuentra el ámbito de globalización. Allí se plantea como objetivo el desarrollo de competencias en una segunda lengua privilegiando el uso de las TIC. Por otro lado se hace alusión al reconocimiento de la diversidad como parte de los fines del plan. Sin embargo, no se concibe como una de las áreas a ser intervenidas mediante programas. Finalmente, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se presentan lineamientos estratégicos orientados a temas

generales como acceso, cobertura, formación docente, currículo, pertinencia, entre otros, sin referir de manera específica estrategias orientadas a temas particulares como la promoción del bilingüismo o la enseñanza de las lenguas.

Cabe señalar que las anteriores directrices se establecen de manera general, ya que se enmarcan en el ámbito de las políticas educativas. Específicamente, en cuanto a las políticas lingüísticas, se evidencia que estas en su mayoría se centran en el inglés.

Un primer documento en que se establecieron directrices específicas al respecto corresponde a los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros (MEN, 1999). Allí se plantea como propósito el fortalecimiento de la capacidad competitiva de los colombianos mediante el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estas se conciben como un medio esencial de acceso a la información relacionada con avances científicos y tecnológicos y se presentan como una opción educativa intercultural que permite «disminuir el etnocentrismo», denotando con ello una perspectiva deficitaria del bilingüismo y cultura asociada a las comunidades étnicas en comparación con los beneficios implicados en el contacto con una lengua y cultura extranjera. Si bien se destaca la importancia del empleo del inglés como la lengua internacional más empleada en las tecnologías, los lineamientos no se centran específicamente en esta lengua extranjera.

Posteriormente, se han formulado cinco programas nacionales de bilingüismo. En primer lugar, se encuentra el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (MEN, 2004) denominado Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad, el cual, desde su mismo nombre y de la definición de bilingüismo como el “mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos” (p.4) legitima un ideal de bilingüismo centrado en el inglés. Las estrategias de este programa se enmarcaron en tres componentes: la formulación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006), la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001) en las pruebas estandarizadas para evaluar las metas, y un componente de mejoramiento que incluía el uso de nuevas tecnologías y estrategias de formación docente. Las sutiles menciones a las lenguas extranjeras que se habían hecho anteriormente, en este punto se transformaron en la adopción abierta del bilingüismo español-inglés como aquel deseable y necesario para “insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2006, p.6).

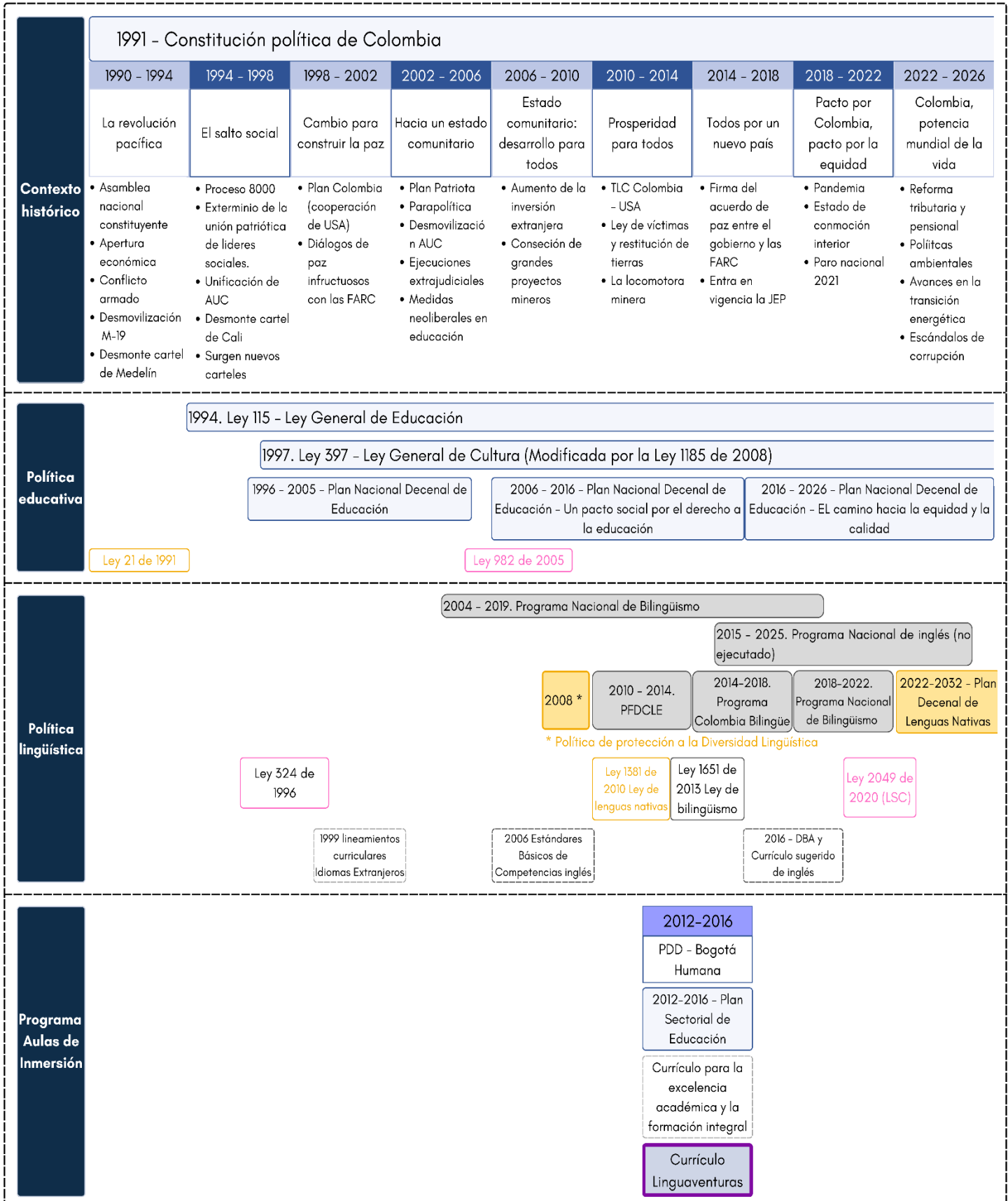
Posteriormente se formuló el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010 - 2014 (MEN, 2009), cuyo objetivo se centró en “desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector

oficial para favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado” (p.2). Fue en este periodo en que en la ciudad de Bogotá se formuló el Programa Aulas de Inmersión, con la particularidad de que la administración distrital en aquel momento tenía una orientación política de izquierda, por lo que se distanciaba del discurso tradicional enmarcado en las políticas neoliberales impulsadas por el gobierno nacional. En el apartado 3.3.3 se presenta el análisis de las maneras en que se manifiestan y relacionan los discursos promovidos desde el nivel macro y meso.

Continuando con el Programa Nacional de inglés 2015 – 2025 (MEN, 2014), éste se propuso como una política a largo plazo, integral e intersectorial que contribuyera a “alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025” (p.4). Si bien este programa no fue implementado, presentó un diagnóstico de las dificultades evidenciadas en las propuestas anteriores y el estado de avance en las metas planteadas. En cuanto al Programa Colombia Bilingüe 2014-2018 (MEN, 2015), este fue planteado con el propósito de “lograr que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales” (p.66). La principal estrategia de este programa fue la publicación de Currículo Sugerido del Inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje como guías orientadoras para las instituciones y los docentes. Finalmente, se encuentra el Programa Nacional de Bilingüismo 2018- 2022 (MEN, 2018), el cual se encuentra vigente, cuyo objetivo es “fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (...) con el fin de garantizar la formación integral, el desarrollo de competencias de ciudadanos globales y del siglo XXI y fomentar la generación de oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales” (2018).

Con el fin de ilustrar cronológicamente el desarrollo de las políticas lingüísticas, en la figura 12 se presenta una línea de tiempo en la que se consideran cuatro dimensiones: los acontecimientos que enmarcan el contexto sociopolítico del país; las políticas educativas dispuestas desde el nivel macro; las políticas lingüísticas también situadas en este nivel; y finalmente las disposiciones promulgadas desde el nivel meso en las que se enmarca el Programa Aulas de Inmersión. A partir de estos niveles se estructuran los análisis lingüísticos que se desarrollan en páginas siguientes.

Figura 12. Cronología en el desarrollo de las políticas lingüísticas en Colombia



Nota. Elaboración propia.

### 3.2.4. Posicionamiento ideológico en el discurso oficial del nivel macro: estrategias de perspectivización en la agenda política nacional

La contextualización histórica, política y social presentada permitió identificar de manera predominante la presencia de ideologías neoliberales en la toma de decisiones que orientan la acción estatal. Con el fin de establecer las maneras en que estas y otras ideologías se manifiestan discursivamente en la agenda política del nivel macro, en este apartado se analizan estrategias de perspectivización en el discurso oficial, específicamente el empleo de sustantivos abstractos con alta carga valorativa y la agentividad difusa manifestada a través de nominalizaciones, reificaciones y uso de la voz pasiva. Específicamente se abordaron los nueve planes nacionales de desarrollo<sup>16</sup> formulados a partir de 1990, y de estos documentos se extrajeron como muestras textuales referencias explícitas sobre educación, lenguas étnicas o etnoeducación, y lenguas extranjeras, las cuales se condensan en la tabla 13.

**Tabla 13.** Consideraciones frente a educación y lengua en los Planes de Desarrollo de Colombia

Plan Nacional de Desarrollo	Apuestas en el ámbito Educación	Referencias frente a las lenguas étnicas	Referencias frente a las lenguas extranjeras
<b>La revolución pacífica</b> Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994 César Gaviria (DNP, 1991)	Se plantea la necesidad de fortalecer la educación para la apertura económica, destacando que “mayor nivel educativo de la población trabajadora o acumulación de capital humano representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico” (Capítulo III)	“Se atenderá el desarrollo de la educación de la población indígena, por medio de la capacitación de profesores de la misma comunidad, la producción de textos en sus lenguas y la dotación de sus escuelas, buscando la autonomía administrativa y operativa en el manejo de sus programas” (Capítulo III)	No se hace referencia a las lenguas extranjeras.
<b>El salto social</b> Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998 Ernesto Samper (DNP, 1995)	“La educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro. Además del valor intrínseco que tiene una sociedad más educada, por medio de la educación se apropia, crea y difunde el progreso científico y tecnológico, y se construye y transmite una ética de convivencia y equidad que es	“Los programas de etnoeducación, los cuales rescatan valores y conocimientos ancestrales y fortalecen la identidad cultural de los pueblos indígenas, serán apoyados a través de la dotación de material bilingüe, la investigación y la profesionalización de sus docentes. De igual manera, se tendrán en cuenta las	No se hace referencia a las lenguas extranjeras.

<sup>16</sup> Un Plan Nacional de Desarrollo es un documento base en donde se trazan los objetivos, metas y prioridades nacionales de cada gobierno, así como los lineamientos estratégicos que guían la acción estatal y política en todos los sectores. Tiene un periodo de vigencia de 4 años en tanto se debe ejecutar durante el periodo presidencial (Departamento Nacional de Planeación, n.d.).

	sustento del <b>desarrollo integral</b> de una nación” (Capítulo V)	<b>especificidades culturales</b> de las comunidades afrocolombianas y raizales.” (Capítulo V)	
<b>Cambio para construir la paz</b> Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 Andrés Pastrana (DNP, 1999)	Se entiende la educación de calidad como “la <b>formación</b> del estudiante en <b>competencias universales básicas</b> en el mundo de hoy y como <b>ciudadano ético, autónomo y solidario</b> en su entorno familiar, local y nacional.” (p.249) Dentro del programa motor para la calidad educativa se plantea el bilingüismo como uno de los proyectos que contiene (p.251). No se hace referencia específica a lenguas étnicas o lenguas extranjeras.	En el Anexo II, Ley 508 de 1999, se plantea que “ <b>se desarrollarán programas de etnoeducación</b> , con especial énfasis en la <b>educación bilingüe y multicultural</b> , en la educación primaria y la <b>ampliación</b> de la cobertura de la educación secundaria”. (p.634)	No se hace referencia explícita a las lenguas extranjeras.
<b>Hacia un estado comunitario</b> Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 Álvaro Uribe (DNP, 2003)	“ <i>La revolución educativa</i> . La <b>educación</b> es un <b>factor esencial del desarrollo humano, social y económico</b> y un <b>instrumento fundamental</b> para la <b>construcción</b> de equidad social” (p.166) “La <b>cobertura</b> y la <b>calidad</b> de la <b>educación</b> son <b>factores determinantes del desarrollo económico</b> .” (p. 173)	“Los procesos legislativos que <b>se desarrollen</b> buscarán garantizar el <b>derecho al desarrollo propio</b> de cada grupo, el <b>fortalecimiento</b> de sus <b>valores culturales</b> , el <b>reconocimiento</b> de su lengua, la educación acorde con sus <b>particularidades culturales</b> y el <b>fomento</b> de la <b>participación</b> de acuerdo con sus <b>formas de organización</b> .” (p. 251)	No se hace referencia a las lenguas extranjeras.
<b>Estado comunitario: desarrollo para todos</b> Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 Álvaro Uribe (DNP, 2007)	“Dentro del contexto del <i>sistema de formación de capital humano</i> , <b>se buscarán</b> logros en <b>cobertura, calidad y eficiencia</b> de la <b>educación</b> ” (p.609) “ <b>Se fomentará y apropiará</b> el enfoque de formación por <b>competencias</b> . El <b>mejoramiento</b> de la <b>calidad y competitividad</b> en el sistema educativo es fundamental” (p.627)	No se hallaron referencias específicas frente al bilingüismo. De manera general se plantea “el <b>fortalecimiento</b> de la <b>educación indígena</b> mediante la <b>definición</b> concertada de <i>programas de etnoeducación</i> que <b>se articularán</b> con el <i>sistema educativo</i> garantizando <b>ampliación</b> de coberturas en los diferentes niveles y el <b>mejoramiento</b> de la <b>calidad</b> ” (p. 459)	Como parte de las metas establecidas en el ámbito de desarrollo productivo, se plantea ampliar el porcentaje de estudiantes que obtienen nivel B1 en inglés en las Pruebas de Estado, partiendo de una línea base del 10% a una meta del 30%.  “Igualmente importante será la <b>formación</b> en las TIC y el <b>avance</b> hacia el <b>bilingüismo</b> entre los estudiantes y los docentes.” (p.627)
<b>Prosperidad para todos</b>	“El propósito fundamental de los próximos cuatro años será mejorar la <b>calidad de la</b>	“ <b>Se continuará desarrollando</b> una <b>educación</b> que responda a las <b>características</b> ,	“En cuanto al <b>fortalecimiento del bilingüismo se desarrollarán</b> las siguientes

---

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 Juan Manuel Santos (DNP, 2011)	<p>educación, considerada el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad” (p.107). “Un elemento esencial en el proceso de formación de capital humano es la pertinencia, no sólo en cuanto a su capacidad para desarrollar las competencias laborales—específicas y profesionales—sino en otras fundamentales que las soportan (...) que en conjunto, les permiten a los ciudadanos enfrentar los retos y la competitividad propias del siglo XXI (pp. 107-108).</p>	<p>necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo. En esta línea, se buscará que los proyectos etnoeducativos posibiliten el uso práctico de la lengua, la formación de maestros, la producción de materiales bilingües, el diseño del currículo, los planes de estudios elaborados y concertados con los pueblos indígenas.” (p.476)</p>	<p>estrategias: (1) complementar el trabajo de aula para estudiantes de educación media con el desarrollo de un programa de inglés masivo; (2) incluir en las pruebas SABER en grados 5° y 9° la evaluación de competencias en inglés, (3) promover en las instituciones de educación superior proyectos que permitan que los estudiantes alcancen al menos el nivel B1 en las pruebas de competencias de inglés” (pp.118-119), etc.</p>
<b>Todos por un nuevo país</b> Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Juan Manuel Santos (DNP, 2015)	<p>“Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades”. (p. 83)</p>	<p>“Se promoverán el desarrollo del sistema educativo propio para los pueblos indígenas en el marco del Decreto 1953 de 2014, fortaleciendo el ejercicio de los procesos de autonomía administrativa en los procesos educativos propios, comunitarios, bilingües e interculturales.” (p.916)</p>	<p>“Una de las competencias esenciales que debe desarrollarse en el proceso de formación es el manejo de una segunda lengua. Esto permite mejorar la competitividad, aumenta la probabilidad de las personas de vincularse al mercado laboral con un trabajo bien remunerado y permite un mayor acceso a la cultura (...) El Gobierno nacional ha decidido enfocarse en mejorar las competencias de la población en el idioma inglés, ya que es la lengua más utilizada actualmente en el mundo para la educación, los negocios y la difusión de la cultura.” (p. 99-100)</p>

---

<p><b>Pacto por Colombia, pacto por la equidad</b> Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Iván Duque (DNP, 2019)</p>	<p>“Se busca consolidar un <i>sistema educativo</i> cuyo propósito fundamental sea garantizar las condiciones para que las personas alcancen su <b>desarrollo integral</b> y contribuyan al <b>desarrollo del país</b> en términos de <b>equidad, legalidad y emprendimiento</b>, en concordancia con lo establecido por los <i>Objetivos de Desarrollo Sostenible</i> y los compromisos <b>adquiridos</b> con la OCDE.” (p. 318)</p>	<p>“Se implementará el <i>Plan Decenal de Lenguas Nativas</i> de Colombia, en la perspectiva de <b>reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento</b> de las lenguas de grupos étnicos y Lengua de Señas de Colombia, para la garantía de sus <b>derechos lingüísticos</b> y el de sus hablantes.” (p.820)</p>	<p>Se propone implementar una estrategia de fortalecimiento de competencias en matemáticas, escritura e inglés a partir de grado noveno. Se mencionan iniciativas territoriales que apuntan al fortalecimiento de la enseñanza del inglés, una en el Valle del Cauca y una en Risaralda.</p>
<p><b>Colombia, potencia mundial de la vida</b> Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Gustavo Petro (DNP, 2023)</p>	<p>“La <b>educación</b> es un <b>medio fundamental</b> para superar la <b>desigualdad</b> y para hacer de nuestro país una <b>sociedad del conocimiento</b> y de los <b>saberes propios</b>. (...) La <b>apuesta</b> es por una <b>educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural</b>.” p.113</p>	<p>Implementación del <i>Plan Decenal de Lenguas Nativas</i></p>	<p>“<i>Programa de Educación Intercultural y Bilingüe</i>. <b>Se fortalecerán</b> las lenguas extranjeras, nativas, criollas y de señas colombiana en educación preescolar, básica y media con el fin de preservar la <b>riqueza cultural, lingüística y étnica</b> del país en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.” (p.117)</p>

*Nota.* Elaboración propia

Con el fin de reflejar los cambios y permanencias en el discurso a través del tiempo, en las muestras textuales se señalan las estrategias de perspectivización identificadas de la siguiente manera: sustantivos abstractos valorativos [**azul**]; agentividad difusa: nominalización [**amarillo**], voz pasiva [**subrayado**], reificación [*cursiva*].

### 3.2.4.1. Legitimación ideológica a través de sustantivos abstractos valorativos

La identificación y análisis de sustantivos abstractos valorativos permitió establecer que el discurso oficial en el plano de la educación y la política lingüística en el nivel macro está permeado por ideologías neoliberales, pero además reproduce ideologías de multilingüismo funcional e imperialismo lingüístico. Lo anterior se sustenta a partir de los siguientes hallazgos:

- A lo largo de los planes de desarrollo se evidencia la incorporación progresiva de la ideología neoliberal en el discurso educativo. El uso de términos que provienen del campo de la economía como *capital humano, desarrollo económico, cobertura, calidad, eficiencia y competitividad*,

imprimen un propósito empresarial a la educación en donde el impacto se mide en términos de indicadores y resultados. Dichos resultados, a su vez están asociados con la productividad económica, instrumentalizando así la educación como un mecanismo subordinado a las exigencias del mercado laboral, lo que se manifiesta a través de sustantivos como *población trabajadora, capacidad productiva, competencias laborales y competencias universales*. Si bien esporádicamente se incluyen nociones como *equidad*, estas se plantean en función de la economía, incluso en el último PND en que se introducen nociones más inclusivas como *educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural*, se hace alusión a la noción de *sociedad del conocimiento* que vincula aspectos económicos y de gestión empresarial, por lo que permanece la tensión entre estas categorías y las lógicas previas.

- El uso frecuente de sustantivos abstractos valorativos como *progreso, desarrollo económico, equidad, prosperidad* y otros que representan valores deseables para la sociedad se presenta como aspiraciones comunes y positivas que legitiman los objetivos del proyecto político neoliberal y aportan a la construcción de consensos (Fairclough, 2003).
- En cuanto al bilingüismo asociado a las lenguas étnicas, este no se concibe como una política de Estado sino como un espacio restringido a los territorios de estas comunidades. En este sentido, términos como *valores, conocimientos ancestrales, identidad cultural, educación bilingüe y multicultural, valores culturales, particularidades culturales, interculturalidad, naturaleza pluriétnica y derechos lingüísticos*, se enmarcan en una lógica esencialista de las culturas étnicas, limitando el discurso oficial a su reconocimiento simbólico sin transformaciones estructurales, anclándolo de esta manera a un multiculturalismo funcional compatible con las lógicas del neoliberalismo (Walsh, 2009). Adicionalmente, la especificación de términos como *autonomía administrativa y operativa, derecho al desarrollo propio, autonomía administrativa en los procesos educativos propios, comunitarios, bilingües e interculturales*, aparentemente confiere poder a las comunidades étnicas sobre sus propios sistemas. Sin embargo, sin reformas estructurales de fondo que garanticen las condiciones para que las comunidades ejerzan dicha autonomía no es más que la manifestación de la finalidad del Estado de desligarse de su responsabilidad de proteger el patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades étnicas y, en general, de la garantía de sus derechos fundamentales.
- En los PND formulados entre 1990 y 2002 no se hace alusión a las lenguas extranjeras. Fue en el PND 2006-2010 que se incorporaron por primera vez objetivos relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera, específicamente del inglés. Para ese momento, recientemente se había

lanzado el primer Programa Nacional de bilingüismo (2004-2019), legitimando un ideal de bilingüismo centrado en el inglés (Guerrero, 2008; Usma, 2009; García & García, 2012; Bermúdez et al., 2018). De este punto en adelante, el empleo de sustantivos como *competitividad*, *mercado laboral* y *trabajo bien remunerado* ubica a esta lengua como un bien de consumo asociado al progreso consolidándose su institucionalización como lengua prioritaria en la política educativa. Esta adopción del inglés como lengua global da cuenta del imperialismo lingüístico como ideología que responde a relaciones de poder económico y geopolítico y la posicionan como lengua de prestigio necesaria para el acceso al conocimiento y el ascenso social (Phillipson, 1992). Aunque en los PND más recientes se hace alusión a la formulación del Plan Decenal de Lenguas Nativas (2018-2022) y su implementación para la preservación de la *riqueza cultural, lingüística y étnica* (2022-2026). Esta apertura discursiva se expresa en términos patrimoniales encaminados a la preservación, no epistémicos que tengan incidencia en el estatus conferido a las lenguas nativas o a la relación hegemónica que se establece entre ellas y el inglés.

#### **3.2.4.2. Agencia difusa en el discurso oficial**

Una de las estrategias más recurrentes identificadas en los textos tiene que ver con la omisión, supresión o ambigüedad frente a los actores sociales que realizan las acciones, lo que se manifiesta principalmente mediante el uso de nominalizaciones, reificaciones y voz pasiva. A partir de la identificación de estos recursos lingüísticos se establecieron los siguientes hallazgos:

- La nominalización de procesos (verbos), es decir, la transformación de estos en entidades (sustantivos) se presentan como dinámicas inevitables o como objetivos deseables. Por ejemplo, términos como *formación* (de capital humano), *fortalecimiento* (de la educación indígena), *fomento* (de la participación), *ampliación* (de la cobertura), *mejoramiento* (de la calidad), *construcción* (de equidad social), *definición* (concertada de programas), *protección*, *uso*, *preservación* y *reconocimiento* (de la naturaleza pluriétnica y multicultural del país), *producción* (de materiales bilingües), *diseño* (del currículo), *evaluación* (de competencias en inglés), *desarrollo* (del sistema educativo propio) y *dominio* (de diversas lenguas), naturalizan los procesos, de manera que desplazan el foco del agente responsable de la acción quitándole responsabilidad política frente a la realización o no realización de esta. De esta manera, en el ejemplo «mejoramiento de la calidad», el sustantivo mejoramiento se presenta como un objetivo deseable, difícil de ser controvertido, pero sin un agente responsable en tanto no se determina ¿quién mejora la calidad?

- Otro recurso empleado para proyectar acciones sin que los actores responsables sean visibles es la impersonalización a través de la voz pasiva. En este sentido, formas de agencia difusa como *se atenderá* (el desarrollo de la educación de la población indígena), *se desarrollarán* (programas de etnoeducación), *se fortalecerán* (las lenguas extranjeras) funcionan como mecanismos de evasión de responsabilidad institucional, lo que implica una ilusión de voluntad política frente a ciertos temas sin anclarlos a actores o procesos de verificación ciudadana (Reisigl & Wodak, 2001).
- Finalmente, la tercera forma de agencia difusa identificada es la reificación discursiva, mediante la cual la responsabilidad de los procesos recae sobre entidades abstractas, como *los programas de etnoeducación, el sistema educativo, el Plan Decenal de Lenguas Nativas*. De esta manera, la agencia se transfiere a estas entidades y se proyectan como sujetos autónomos responsables del éxito o fracaso de las iniciativas.

Para concluir este análisis es posible establecer que la construcción discursiva frente al bilingüismo, en el discurso oficial en el nivel macro, está influenciada principalmente por el multilingüismo funcional representado en que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural no está acompañado de cambios estructurales; el imperialismo lingüístico manifestado en la imposición del inglés como lengua hegemónica al mismo tiempo que las lenguas nacionales son subordinadas; y el neoliberalismo cuya lógica convierte la lengua en un bien de consumo y un producto destinado al mercado laboral. Asimismo, la invisibilización del Estado como agente responsable de las políticas no solo permite sino que fomenta la permanencia de relaciones de poder hegemónicas que privilegian algunos grupos, acciones y procesos sobre otros que tradicionalmente han sido excluidos y segregados. Ahora bien, una vez contextualizado el nivel macro, resulta pertinente continuar con la delimitación del Programa Aulas de Inmersión con el fin de determinar de qué manera operan los discursos en este.

### **3.3. Configuración discursiva e ideológica en la formulación del Programa Aulas de Inmersión**

En esta sección se aborda la segunda pregunta subsidiaria planteada en este capítulo: *¿Qué discursos e ideologías se manifiestan en los documentos oficiales del Programa Aulas de inmersión y de qué manera se establecen conexiones con el discurso oficial en el nivel macro?*

#### **3.3.1. Contextualización del Programa Aulas de Inmersión**

El Programa Aulas de Inmersión se originó entre los años 2013 y 2014, en el marco de un proyecto más amplio propuesto como uno de los objetivos prioritarios en materia educativa en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 – 2016 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). Este se denominó *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral*, conocido coloquialmente como

*Programa 40X40*, refiriéndose a 40 horas semanales durante 40 semanas al año. Su propósito principal estuvo direccionado a la reducción de la segregación, la discriminación y las brechas existentes en los colegios públicos, mediante la ampliación de la jornada escolar de los y las estudiantes (SED, 2014).

En este punto, es preciso señalar que en la ciudad de Bogotá, de los 418 colegios públicos existentes en 2024, 295<sup>17</sup> ofrecen el servicio educativo en dos o más jornadas académicas dada la alta demanda de cupos escolares en relación con la infraestructura. En consecuencia, la atención en estas instituciones se distribuye en dos franjas que van generalmente de 6:30 a.m. a 12:30 p.m. para los estudiantes matriculados en la jornada de la mañana, y de 12:30 p.m. a 6:30 p.m. para aquellos inscritos en la jornada de la tarde. En los colegios que funcionan bajo esta modalidad, los estudiantes deben recibir como mínimo 20 horas semanales efectivas de clase en preescolar, 25 en básica primaria y 30 en básica secundaria y media (Decreto 1850 de 2002). Algunos de estos centros educativos cuentan además con jornada nocturna o fines de semana. De estas instituciones, 116 prestan el servicio en modalidad mixta, lo que implica que algunos niveles educativos se ofertan en las dos jornadas, mientras que otros son focalizados a partir de las metas institucionales para asistir en jornada única y tener mayor permanencia diaria en las instituciones. Con respecto a la jornada única, 112 colegios funcionan completamente bajo esta modalidad, caso en el que se debe garantizar como mínimo 25 horas de clase en el nivel de preescolar, 30 en básica primaria y 35 en básica secundaria y media (Decreto 2105 de 2017). Las 11 instituciones restantes tienen otras particularidades, 5 son oficiales de régimen especial: 4 en jornada completa y 1 en jornada nocturna, mientras que las otras 6 se encuentran ubicadas en áreas rurales y no tienen jornada tarde. Sin embargo, funcionan en jornada mañana o mixta.

Considerar estas dinámicas resulta relevante, en tanto el Programa 40X40 se planteó con el fin de mitigar algunas de las dificultades asociadas a la jornada escolar de los niños, niñas y adolescentes, las cuales continúan siendo motivo de atención en la actualidad. Un factor objeto de estas preocupaciones está relacionado con la calidad de la alimentación a que tiene acceso la población estudiantil, la cual, en muchos casos, es deficiente debido a las condiciones socioeconómicas de las familias. A esto se suma que la hora de ingreso repercute en que muchos estudiantes no desayunen o almuerzen adecuadamente antes de llegar a las instituciones, sobre todo, quienes residen en sectores alejados y deben disponer de un tiempo adicional para desplazarse. Otro factor señalado tiene que ver con el tiempo de permanencia de los y las estudiantes en la escuela, empleado para promover su desarrollo integral en todas las áreas del conocimiento. Este aspecto representa una de las brechas

---

<sup>17</sup> Datos tomados y filtrados del Directorio Único de Establecimientos Educativos en Bogotá. En <https://dueb.educacionbogota.edu.co/Dueb/>

tangibles entre las instituciones educativas públicas y privadas, ya que estas últimas brindan el servicio educativo en espacios de 7, 8 o más horas diarias, dependiendo del nivel educativo, en comparación con las 4, 5 y 6 horas en que asisten los estudiantes de colegios públicos con dos jornadas. Finalmente, el tiempo fuera de la escuela se concibe como una cuestión prioritaria, en tanto los y las estudiantes se ven expuestos a múltiples problemáticas sociales en sus entornos, por lo que se espera que mayor tiempo de permanencia en las escuelas reduzca su exposición a factores de riesgo.

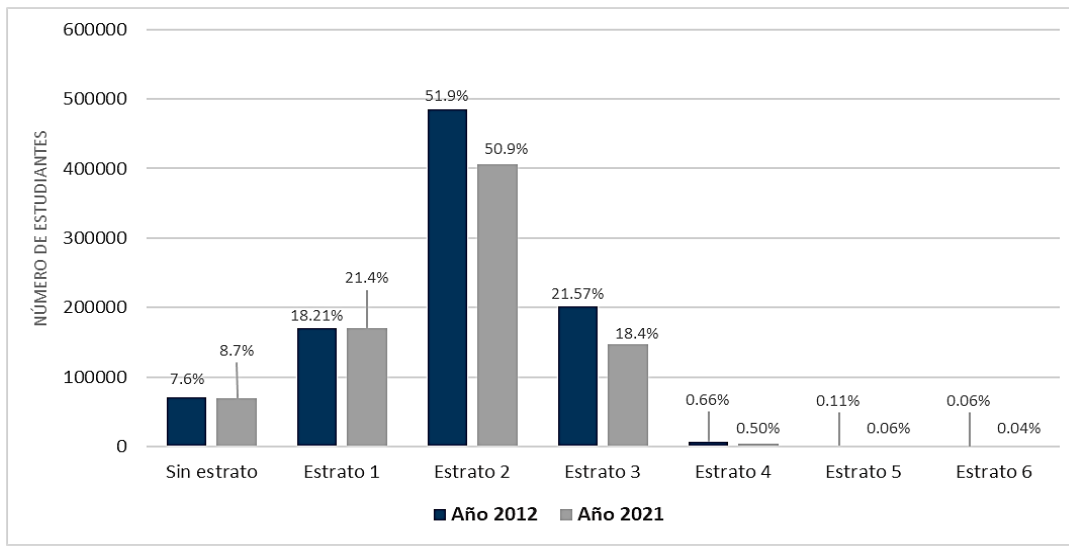
Cabe señalar que no es posible establecer generalizaciones ya que en todas las comunidades educativas estas tensiones no se manifiestan de la misma manera. Sin embargo, estas preocupaciones son recurrentes en instituciones que atienden población en situación de pobreza, desamparo y/o fragilidad, que en términos de estratos socioeconómicos<sup>18</sup> representan una mayoría. De acuerdo con las estadísticas presentadas en el informe de caracterización del sector educativo en Bogotá, realizado por la Secretaría de Educación Distrital en 2021, el 90.7% de los estudiantes matriculados en colegios públicos son parte de la población más vulnerable de la capital. Puntualmente, el 21,4 % se ubica en estrato 1, el 50.9 % en estrato 2 y el 18,4 % en estrato 3. El porcentaje restante corresponde a un 8,7 % de estudiantes a quienes no se les ha establecido ningún estrato, y solamente el 0,65 % hacen parte de los estratos 4, 5 y 6 (SED, 2021).

Estos datos provienen del último informe de caracterización realizado por la Secretaría de Educación Distrital (SED) con el fin de presentar un panorama reciente. No obstante, en la figura 13 se comparan los datos con las cifras de 2012, año en que se propuso el Programa 40X40. En la gráfica se puede observar que en 2012 la atención de los colegios públicos también estaba dirigida prioritariamente a la población de estratos 1, 2 y 3. Por otro lado, se evidencia que entre los años 2012 y 2021, se ha presentado una disminución de 1 punto y 3.17 puntos en la cantidad de estudiantes en estrato 2 y 3 respectivamente. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes en estrato 1 aumentó 3.19 puntos, lo que refleja condiciones aún más desfavorables en términos socioeconómicos en la actualidad en comparación con los datos de nueve años atrás.

---

<sup>18</sup> La estratificación socioeconómica en Colombia es determinada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. Esta clasificación se realiza a las viviendas dependiendo de la zona en que se ubican y sus características, tales como el acceso a servicios públicos y bienes de consumo. La clasificación se establece a través de números en una escala del 1 al 6 que indica los siguientes niveles: 1. bajo-bajo; 2. bajo; 3. medio-bajo; 4. medio; 5. medio-alto; y 6. alto.

**Figura 13.** Matrícula de estudiantes del sector oficial según estrato socioeconómico. Año 2012 y 2021.



*Nota.* Elaboración propia basada en SED (2012) y SED (2021)

Considerando este panorama, en el marco del Programa 40 X 40 se promovió el aprovechamiento de todos los espacios físicos de las instituciones y sus entornos, así como el establecimiento de convenios con entidades externas, de manera que se propiciaran escenarios para que los estudiantes permanecieran más tiempo en la escuela y en otros espacios de la ciudad preparados para este propósito, y, de esta manera, complementaran su formación en áreas como música, artes, deportes e idiomas, en la jornada contraria a sus clases regulares. Se propuso además fortalecer la cualificación docente y promover prácticas acordes a las necesidades identificadas, y en temas estructurales se apuntó a “garantizar la ampliación de tiempos escolares, mejorar y dotar el hábitat escolar, garantizar la movilidad y la alimentación dentro del enfoque del cuidado integral” (SED, 2014, p.12). Fue precisamente en este proceso que se dio lugar a la creación y puesta en marcha del Programa Aulas de Inmersión.

### **3.3.2. Trayectoria del Programa y desarrollo del currículo**

El Programa Aulas de Inmersión fue formulado durante el periodo de gobierno distrital 2012-2016 como una apuesta para el fortalecimiento de una lengua extranjera, bien fuera inglés o francés. Luego de una convocatoria abierta a todas las instituciones educativas públicas del distrito, se inició su implementación con la participación de 21 colegios voluntarios en 2013. De acuerdo con Lozano (2018), una maestra del distrito que participó en la formulación del programa, un primer momento de la propuesta se fundamentó en el concepto de un viaje en el que los y las estudiantes podían recorrer distintos países y culturas en el aula de inmersión con el acompañamiento de un maestro de inglés de la

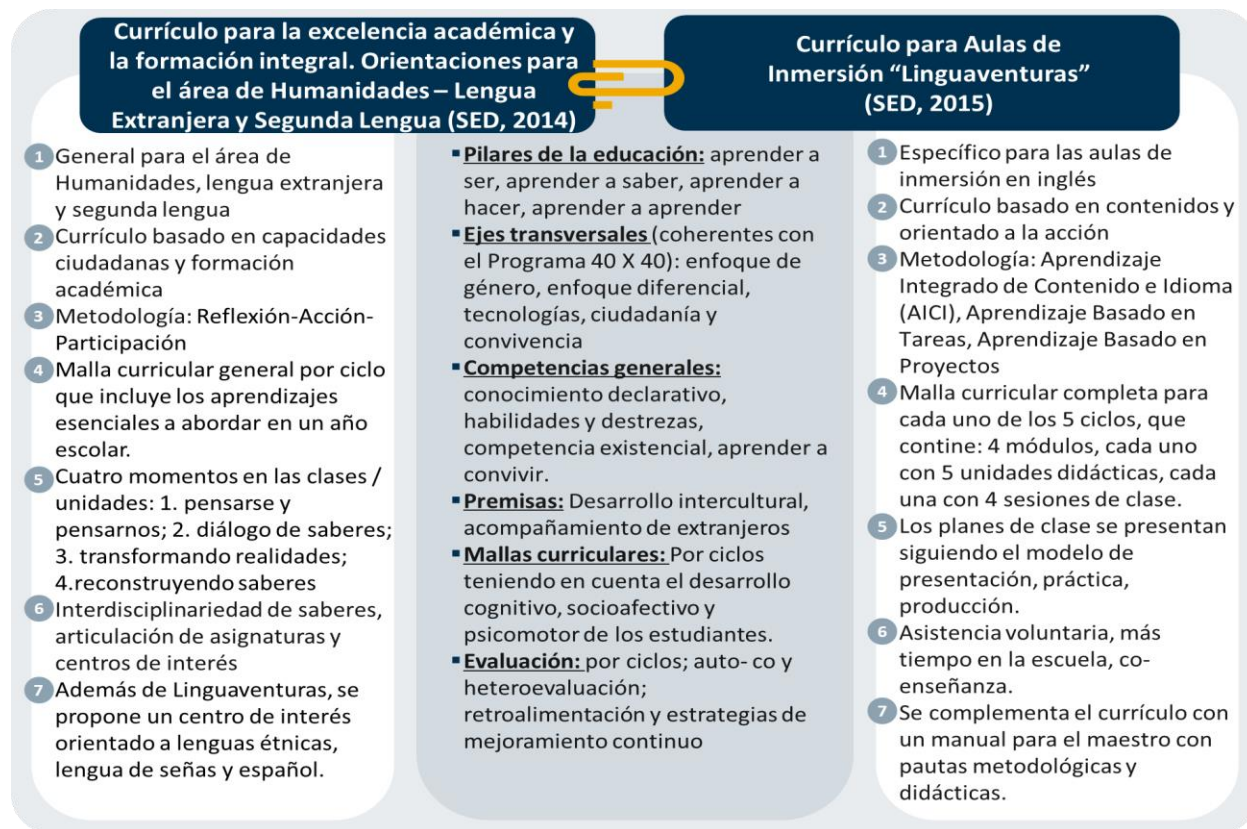
institución y un docente extranjero. También se tuvieron en cuenta las bases de otro programa de la SED formulado en 2011, denominado *Reorganización Curricular por Ciclos*, en el que se promovió la organización del currículo teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, socioafectivo y psicomotor de los estudiantes, al mismo tiempo que sus intereses y motivaciones. Para ello, se planteó una estructura de cinco ciclos que agrupan a los estudiantes de acuerdo con las características propias de su edad y curso. De este modo, en ciclo 1 se agrupan los grados de preescolar, primero y segundo; en ciclo 2, los cursos tercero y cuarto; en ciclo 3, quinto, sexto y séptimo; en ciclo 4, octavo y noveno; y en ciclo 5, los grados décimo y undécimo.

A partir de este marco y teniendo en cuenta las metas del Programa 40 X 40, en 2014 se formuló el documento denominado *Currículo para la excelencia académica y la formación integral - Orientaciones para el área de Humanidades – Lengua Extranjera y Segunda Lengua* (SED, 2014), de autoría de la maestra Clara Lozano y Fabiola Téllez, coordinadora general del equipo de fortalecimiento de segunda lengua de la SED para ese momento. Además, en el documento se señala que se tuvieron en cuenta los aportes pedagógicos de 160 maestros y maestras de colegios públicos de la ciudad. Este documento se configura como una primera versión del currículo para las aulas de inmersión, en donde toman el nombre de Linguaventuras y se conciben como centros de interés. Allí se señala como objetivo principal promover la participación de los y las estudiantes en “actividades lúdicas y culturales, aprendiendo y practicando una lengua extranjera de manera espontánea y natural para fortalecer las competencias comunicativa e intercultural, contribuyendo a la formación académica y al desarrollo de capacidades ciudadanas” (SED, 2014, p.45). Para ese momento, 29 colegios más se unieron al programa (Lozano, 2018).

Durante el segundo semestre de 2014, 51 colegios más se vincularon a la estrategia, para un total de 101 aulas de inmersión focalizadas de la siguiente manera: 96 en inglés, 4 en francés y 1 en español – Woun Meu, lengua adoptada por el Colegio La Arabia IED, dada la representatividad del pueblo indígena Wounaan en la comunidad educativa. En este proceso, la SED suscribió el Convenio de Cooperación N° 1851 de 2015 con el British Council para la formulación de una propuesta curricular específica y amplia para las aulas de inmersión; esta conservó el término Linguaventuras como denominación, así como las bases epistemológicas, los fundamentos teóricos y la organización por ciclos presentados en la primera versión del currículo. Para inicios del año 2015, los y las maestras del programa, así como los cooperantes extranjeros, recibieron formación en el currículo, los planes de clase fueron piloteados en algunas instituciones y a partir de las observaciones llevadas a cabo y de la retroalimentación recibida, se realizaron ajustes y se publicó el documento definitivo del currículo

(Lozano, 2018). En la figura 14 se ilustran de manera detallada los puntos en que convergen las dos versiones del currículo así como las particularidades de cada una.

**Figura 14.** Intertextualidad entre la primera y segunda versión del Currículo para las aulas de inmersión

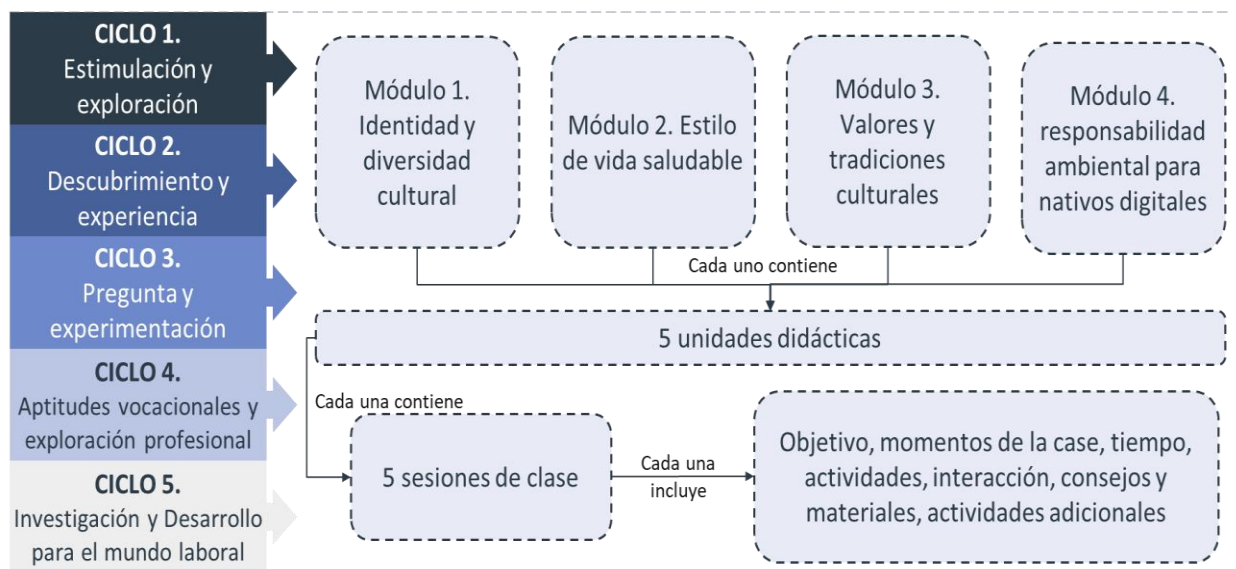


*Nota.* Elaboración propia basada en SED (2014) y SED (2015)

Es importante señalar que de los 160 docentes que brindaron aportes a la primera versión del currículo, ninguno hace parte de los 18 autores del Currículo Linguaventuras. En cuanto a las autoras principales, la maestra Clara Lozano es referenciada como parte del equipo de especialistas de la SED en segunda lengua, y Fabiola Téllez hace parte de la lista de funcionarios de la SED con el rol de coordinadora de educación en segunda lengua. Lo anterior supone algunos cuestionamientos en cuanto a la influencia de organizaciones externas, como el Consejo Británico, en la definición y proliferación de las políticas lingüísticas, a los saberes que son legitimados desde los documentos oficiales y al papel que ocupan los y las maestras en estos escenarios. A este respecto, Shohamy (2006) señala que frecuentemente quienes ejercen mayor influencia en las políticas lingüísticas de facto son quienes ostentan algún grado de autoridad, como los organismos gubernamentales y las grandes corporaciones, en tanto son más poderosos y tienen acceso a múltiples fuentes y recursos, y por tanto, pueden imponer y promover sus ideologías con mayor facilidad.

En cuanto a las directrices generales del currículo, se establece como objetivo el desarrollo de competencias ciudadanas empleando la lengua como medio de instrucción de contenidos y la vinculación de temas de interés como deportes, música y arte, así como del componente intercultural (SED, 2015). Asimismo, se establece la estrategia de co-enseñanza, el uso del juego y la tecnología, la asistencia voluntaria de los estudiantes en la jornada contraria a sus clases habituales, y la evaluación cualitativa. Respecto a la organización del currículo, en la primera parte se presentan los fundamentos teóricos del programa, la descripción general de los ciclos y los objetivos para cada uno, las bases metodológicas, los componentes de la evaluación y la estructura de las clases. Posteriormente, se presenta la propuesta del macrocurrículo, que contiene los planes de clase detallados. En cada ciclo se conserva la misma estructura, es decir, para cada ciclo se incluyen cuatro módulos que parten del mismo eje temático, cada uno de los cuales contiene cinco unidades didácticas, que a su vez están conformadas por cinco sesiones de clase cada una. Con el fin de ilustrar el despliegue del currículo, este se presenta en la figura 15.

**Figura 15.** Estructura de la propuesta del macrocurrículo



*Nota.* Elaboración propia basada en SED (2015)

El currículo se complementa con un Manual para el docente denominado *Handbook for teachers "Linguaventuras"* en donde se presenta una serie de estrategias didácticas a ser consideradas en las aulas de inmersión, que incluyen pautas para el proceso de co-enseñanza, organización del aula, patrones de interacción, gestión de clase, gestión de la disciplina y del tiempo, estrategias de andamiaje y herramientas evaluativas, entre otras (SED, 2015b).

Para el 2016, se realizó seguimiento a la implementación del Currículo Linguaventuras en las aulas de inmersión a través de visitas regulares de funcionarios de la SED, quienes en algunos casos eran contratistas externos, y en otros casos, docentes de planta del distrito en comisión de servicios que asumían funciones de coordinación del programa desde el nivel central de esta entidad. Sin embargo, a pesar de que este currículo fue diseñado específicamente para el Programa Aulas de Inmersión, como ya se ha mencionado, con la publicación del Currículo Sugerido de Inglés por parte del MEN en ese mismo año, se generaron ciertas tensiones, en tanto, desde la SED se brindó la orientación a los docentes del programa de articular el Currículo Sugerido de Inglés y el currículo Linguaventuras, y al mismo tiempo, articular el currículo del aula de inmersión con el currículo de inglés del aula regular de cada institución educativa.

No obstante, estas directrices fueron ambiguas. Por un lado, en las resoluciones de comisiones de servicios de los docentes se continuó haciendo alusión de manera oficial a la implementación del currículo Linguaventuras. Por ejemplo, en las resoluciones de 2016, se estableció como parte de las funciones de los y las maestras del programa: “Implementar el currículo "Linguaventuras" aplicando actividades en co-teaching con el cooperante internacional”. A partir del año 2017 y hasta el primer semestre del 2020, esta función se modificó dado el retiro de los cooperantes extranjeros, quedando de la siguiente manera: “Desarrollar e implementar procesos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera propios del programa Aulas de Inmersión y del currículo Linguaventuras”. Fue hasta el segundo semestre del año 2020, cuando se dejó de estipular explícitamente la implementación del currículo Linguaventuras como parte de las funciones de los docentes en comisión, en lugar de eso se planteó: “Desarrollar e implementar procesos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera propios del programa aulas de inmersión y su articulación con el currículo propio de la IED.”<sup>19</sup>

Por otro lado, las estrategias de formación promovidas por la SED se empezaron a concentrar en la difusión y apropiación del Currículo Sugerido de Inglés, particularmente, desde el acompañamiento realizado a los colegios que pasó a estar a cargo de gestores pedagógicos del Consejo Británico. De esta manera, se realizó un trabajo con todos los docentes de inglés de los colegios focalizados sin llevar a cabo una labor diferenciada con aquellos que tenían a cargo de las aulas de inmersión. Es decir, durante este proceso no se abrieron espacios orientados a la revisión, ajuste y resignificación del enfoque del

---

<sup>19</sup> Resoluciones 54 y 304 de 2016; resoluciones 36, 115, 214, 216, 251, 282, 301, 339, 496, 668, 1031, 1116 y 1146 de 2017; resolución 59, 266, 335, 425 y 526 de 2018; resolución 1885 de 2018 y 106, 271 de 2019; resolución 50, 243 y 827 de 2020; resolución 040 y 1273 de 2021; resolución 007 y 1123 de 2022.

programa, a pesar de que el Currículo Linguaventuras y el Currículo Sugerido de Inglés presentan objetivos, componentes, ejes temáticos y orientaciones metodológicas distintas. Teniendo en cuenta lo anterior, fue posible determinar que en cada aula de inmersión se han llevado a cabo acciones distintas en este proceso de articulación, mediadas por las especificidades del contexto, la interpretación de los lineamientos y la autonomía de las instituciones educativas en la toma de decisiones referentes a su ejecución, aspectos que se abordan en el próximo capítulo.

### **3.3.3. Posicionamiento ideológico en el discurso oficial del currículo del Programa Aulas de Inmersión**

Teniendo en cuenta que la agenda política en el nivel meso para el momento de la formulación del Programa Aulas de Inmersión se inscribía en una ideología de izquierda, mientras que la agenda política nacional conservaba la orientación de derecha que tradicionalmente había gobernado en el país, en este apartado se indaga frente a la influencia de estas ideologías en el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión y las maneras en que se manifiestan en el discurso oficial. Para ello se analizaron los objetivos del Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010- 2014, vigente al momento de la formulación del programa que representa el discurso en el nivel macro, del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40 que enmarca la política educativa del nivel meso, y del Currículo Linguaventuras, documento oficial orientador del Programa Aulas de Inmersión, los cuales se presentan en la tabla 14.

**Tabla 14. Objetivos en el contexto macro y meso**

<b>Documento</b>	<b>Objetivo</b>
Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014	“Desarrollar <b>competencias comunicativas</b> en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para favorecer la inserción del <b>capital humano</b> colombiano a la <b>economía del conocimiento</b> y un <b>mercado laboral globalizado</b> ”
Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40	“Busca reducir la <b>segregación</b> y la <b>discriminación</b> y hacer del ser humano el <b>centro de las preocupaciones</b> del desarrollo. Este documento ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la <b>práctica pedagógica</b> de quienes lo leen, se propone orientar las acciones de <b>transformación curricular y pedagógica</b> , siempre desde una <b>mirada crítica y reflexiva</b> .”
Currículo Linguaventuras	“El currículo se diseñó como una herramienta para promover el desarrollo de <b>habilidades comunicativas</b> en inglés como idioma extranjero; por lo tanto, no debería usarse como <b>modelo</b> para enseñar francés, español como segundo idioma o lenguas indígenas. También hace un énfasis muy claro en el desarrollo de los cuatro <b>pilares de la educación</b> : aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a aprender, que fueron establecidos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco (Unesco, 1996).”

*Nota.* Elaboración propia.

A partir de la identificación de sustantivos abstractos valorativos en estos objetivos es posible establecer que a pesar de que el Currículo Linguaventuras se inscribe formalmente en una agenda política distrital progresista, reproduce ideologías legitimadas en el contexto nacional. Por un lado, el uso de sustantivos abstractos como *habilidades comunicativas* y *pilares de la educación*, este último legitimado desde la autoridad conferida discursivamente a un organismo internacional, refleja la intención de formar estudiantes funcionales para desempeñarse en un mercado global, en coherencia con los discursos neoliberales que se manifiestan explícitamente en el PFDCLC a través de sustantivos abstractos como *capital humano*, *economía del conocimiento* y *mercado laboral globalizado*.

Por otro lado, el énfasis absoluto en el *inglés* tanto en el PFDCLC como en el currículo Linguaventuras, en el que incluso se advierte que “no debería usarse como modelo para enseñar francés, español como segunda lengua o lenguas indígenas”, refuerza el imperialismo lingüístico que sitúa al inglés como lengua hegemónica de prestigio que debe ser priorizada sobre los demás repertorios lingüísticos (Phillipson, 1992), que si bien son reconocidos mediante su enunciación, al mismo tiempo son excluidos directamente de las acciones del Currículo. Cabe señalar que el Currículo 40X40 tomado aquí como referencia de la agenda política distrital, es una política educativa general, por lo que el objetivo no expresa directamente un posicionamiento frente a las lenguas. Sin embargo, la referencia explícita de la intención de reducir la segregación y la discriminación resiste las lógicas neoliberales e imperialistas que precisamente segregan y discriminan comunidades con tradiciones lingüísticas diferentes al inglés.

Lo anterior revela una tensión estructural en las aspiraciones transformadoras expuestas desde el nivel meso, en tanto estas son permeadas por las agendas tradicionales que moldean el discurso oficial en el nivel macro. Estas contradicciones pueden explicarse en gran medida por la designación del British Council como agente encargado del diseño del Currículo Linguaventuras, en tanto la misión de esta entidad está ligada a la proyección geopolítica y económica del Reino Unido, y por consiguiente, a la legitimación de los discursos de supremacía del inglés.

## Capítulo IV. Voces de maestros y maestras en la interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión

*Aula de Inmersión es mucho más que un espacio físico. Es un espacio simbólico que representa una puerta abierta al privilegio: un lugar donde mis estudiantes y la comunidad acceden a las condiciones que deberían ser garantía para cualquier estudiante del sector público que quiera aprender una segunda lengua o una lengua extranjera (...) En el colegio somos los propios docentes quienes lideramos los procesos, diseñamos nuestras capacitaciones, establecemos alianzas con universidades, investigamos, publicamos. Yo creo que este debería ser el cambio de paradigma que necesita la política lingüística y educativa en Colombia, es reconocer y legitimar el conocimiento que existe en los colegios, en los maestros y en las comunidades, e invertir esa línea jerárquica que nos ha mantenido subordinados.*

*Maestra de un aula de inmersión (Entrevista 1)*

En el marco de las políticas lingüísticas (PL), los procesos de interpretación y apropiación están estrechamente relacionados, en tanto la apropiación deriva de la interpretación. Si bien ambos procesos se desarrollan una vez promulgada una PL, la interpretación también se da en el proceso mismo de formulación en donde se establecen creencias frente a lo que se está produciendo (Johnson, 2013). En el contexto de esta investigación, dado que el Programa Aulas de Inmersión fue creado con anterioridad, no fue posible acceder a fuentes testimoniales que dieran cuenta de la interpretación de sus creadores frente al impacto esperado. Sin embargo, se hallaron notas de prensa que circularon en ese momento en los medios institucionales en las que se identifican algunas interpretaciones frente al programa y sus actores.

Por otro lado, a pesar de que la interpretación está abierta a todos los agentes que intervienen en una PL, no todas las interpretaciones son valoradas de la misma manera, lo que da cuenta del establecimiento de relaciones de poder, restricciones y condiciones materiales y simbólicas que influyen en su apropiación (Johnson, 2013). En este sentido, retomando la metáfora de la cebolla con múltiples capas propuesta por Ricento & Hornberger (1996) (ver Introducción), se reconoce la complejidad en las relaciones establecidas entre los distintos niveles de la política lingüística y se aboga por una visión dialógica y recursiva en que los maestros y maestras se ubican en el centro, se reconoce su capacidad de agencia y se resisten los enfoques tradicionales verticales en que las relaciones se establecen de arriba – abajo.

Por consiguiente, este capítulo se centra en las maneras en que el programa ha sido interpretado y apropiado por las y los maestros, quienes a pesar de ser concebidos en múltiples escenarios como “implementadores” de las directrices establecidas desde los niveles macro y meso, y por tanto, relegados de los espacios de toma de decisiones de la PL, son los agentes que en el nivel micro negocian, recontextualizan e incluso crean nuevas políticas a partir de su conocimiento de las

realidades de los contextos escolares. Desde esta aproximación, se reconoce que estos agentes pueden contrarrestar las desigualdades e inequidades mediante la apertura de espacios ideológicos y de implementación que desafían creencias, percepciones, identidades y prácticas hegemónicas (Hornberger & Johnson, 2007, 2011; Johnson, 2010, 2013; Johnson & Freeman, 2010).

La noción de espacios ideológicos y de implementación fue introducida por Hornberger (2002) y representa áreas de posibilidad discursiva y pedagógica que pueden ser abiertas o cerradas desde las políticas, pero también desde las prácticas. A modo de ilustración, si se piensa en los discursos de reconocimiento de la diversidad lingüística en Colombia, estos abren un espacio ideológico para el multilingüismo. Sin embargo, este espacio es potencial y depende de los agentes de la PL aprovecharlo para legitimar prácticas realmente multilingües e inclusivas. Cuando estas prácticas se concretan en la realidad, se configuran los espacios de implementación. Cabe señalar que aun cuando desde los niveles superiores de las políticas se cierran espacios ideológicos, los espacios de implementación configurados desde la base pueden abrirlos, por lo que estos espacios se influyen y transforman mutuamente (Hornberger, 2002, 2005, 2022; Hornberger & Johnson, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo atiende al tercer objetivo específico que orienta la investigación que consiste en analizar las maneras en que los y las maestras interpretan y apropian el Programa Aulas de Inmersión en los contextos escolares develando sus posicionamientos ideológicos en relación con los demás niveles, procesos y agentes de la política lingüística. Para ello, en primer lugar se construyen y caracterizan discursivamente los actores sociales a partir del análisis de 17 notas de prensa que circularon sobre el programa, centrando el análisis lingüístico en las estrategias de nominación y predicación propuestas desde el enfoque histórico-discursivo (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2003). Posteriormente, se presentan los hallazgos más relevantes derivados de la aplicación de un cuestionario de percepción a 78 docentes que estuvieron vinculados al programa y de los datos recogidos etnográficamente en seis instituciones educativas a través de 10 entrevistas en profundidad y 10 observaciones de clase. A partir de este objetivo, se plantearon las siguientes preguntas subsidiarias que se constituyen en la hoja de ruta de este capítulo:

**¿Cómo se construyen y caracterizan discursivamente los actores sociales del Programa Aulas de Inmersión en el discurso oficial y mediático?**

El análisis de estrategias de nominación y predicación en el discurso mediático pone en evidencia la reproducción sistemática de discursos que legitiman una perspectiva deficitaria de los estudiantes y docentes de lenguas de las instituciones educativas públicas, suprimiendo de esta manera su agencia en el programa. Esta representación contrasta con la exaltación de los cooperantes

extranjeros quienes son representados como actores globales y portadores legítimos de la lengua y la cultura, legitimando así ideologías y prácticas monolingües hegemónicas e imperialistas (Phillipson, 1992)

### **¿De qué manera los y las maestras interpretan el programa y las acciones llevadas a cabo desde los distintos niveles de la política lingüística?**

Las políticas lingüísticas no son productos estáticos ni acabados, sino que cobran sentido, se (re)interpretan y (re)contextualizan en el aula por parte de los y las maestras, quienes a menudo son invisibilizados y relegados en los procesos de formulación y toma de decisiones. En el caso del Programa Aulas de Inmersión, los maestros y maestras se han apropiado del espacio desde su funcionalidad dentro de las instituciones, y han aportado a su construcción simbólica que conlleva en su esencia la lucha por mantener unas condiciones ejemplares para el acceso al aprendizaje de una lengua meta.

#### **4.1. Representación discursiva de los actores sociales**

Esta sección está dedicada a analizar las representaciones configuradas en torno a los actores sociales en el discurso oficial y mediático del Programa Aulas de Inmersión. De acuerdo con Van-Leeuwen (2008), no en todos los casos existe una coincidencia directa entre quién ejerce la agencia en términos sociales y cómo esta se representa en la realización lingüística a través del discurso. En otras palabras, no siempre la manera como se concibe el rol o la agencia del maestro/a en un determinado grupo social es como se ve representada en discursos de divulgación oficial, como por ejemplo, las notas de prensa. Teniendo en cuenta lo anterior, en esta sección se aborda la primera pregunta subsidiaria que orienta este capítulo: *¿Cómo se construyen y caracterizan discursivamente los actores sociales del Programa Aulas de Inmersión en el discurso oficial y mediático?*

##### **4.1.1. Delimitación del corpus y procedimiento analítico**

La caracterización mediática de las políticas y la consiguiente difusión de ideologías hegemónicas configuran el contexto social para su interpretación y moldean la percepción pública sobre dichas políticas y los actores sociales que intervienen en ellas (Johnson, 2013). Por consiguiente, en esta investigación resulta relevante el corpus conformado por 17 notas de prensa que circularon en el periodo comprendido entre 2013 y 2016 con el objetivo de promocionar la implementación y beneficios del Programa Aulas de Inmersión. En la tabla 15 se presenta la caracterización de las notas de prensa halladas, cuyo análisis muestra la manera en que se establecen las elecciones y realizaciones lingüísticas en los textos para legitimar la ubicuidad de los actores sociales en la estructura organizativa alrededor del programa.

**Tabla 15. Información general del corpus**

N°	Fecha	Titular	Portal	URL
1	05/09/2013	Expertos en idiomas refuerzan programa de bilingüismo en colegios distritales	El Espectador	<a href="https://acortar.link/FIMLdZ">https://acortar.link/FIMLdZ</a>
2	23/08/2014	Aulas de inmersión: 100 extranjeros más fortalecerán aprendizaje de inglés y francés en Bogotá	Bogota.gov.co	<a href="https://acortar.link/WwEVQQ">https://acortar.link/WwEVQQ</a>
3	12/03/2015	'Sumérgete' en el viaje: próxima parada, la india	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/wEERdo">https://acortar.link/wEERdo</a>
4	16/03/2015	"Estoy aquí para tener un impacto real en la vida de las niñas y niños"	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/mgw7gX">https://acortar.link/mgw7gX</a>
5	16/03/2015	"Me gustaría ver replicada en el mundo las aulas de inmersión"	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/4gAbJU">https://acortar.link/4gAbJU</a>
6	22/04/2015	Bogotá cumple meta con 101 aulas de inmersión	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/3SGhgv">https://acortar.link/3SGhgv</a>
7	07/05/2015	Educación oficial cumple con la meta de bilingüismo en Bogotá	Bogota.gov.co	<a href="https://acortar.link/q9JWJ3">https://acortar.link/q9JWJ3</a>
8	02/06/2015	Estudiantes del distrito estudiarán inglés en Reino Unido	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/YV7hfK">https://acortar.link/YV7hfK</a>
9	94/06/2015	Encuentro de cooperantes de Aulas de Inmersión	Bogota.gov.co	<a href="https://acortar.link/RKmTfg">https://acortar.link/RKmTfg</a>
10	09/06/2015	Aulas de inmersión: un viaje multicultural a través del inglés	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/7oFtep">https://acortar.link/7oFtep</a>
11	05/08/2015	Welcome to Bogotá teachers!	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/QcEH0W">https://acortar.link/QcEH0W</a>
12	07/08/2015	200 extranjeros más enseñarán inglés y francés en colegios públicos de Bogotá	Bogota.gov.co	<a href="https://acortar.link/mX62dc">https://acortar.link/mX62dc</a>
13	15/09/2015	Así fue 'Global Village', un paseo por el mundo sin salir de Bogotá	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/K1c7TO">https://acortar.link/K1c7TO</a>
14	17/09/2015	Estudiantes de colegios distritales de Bogotá viajarán a Reino Unido a fortalecer inglés	El Espectador	<a href="https://acortar.link/GzJ2ve">https://acortar.link/GzJ2ve</a>
15	11/08/2016	Extranjeros apoyan enseñanza de inglés y francés en colegios distritales	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/oXmYF2">https://acortar.link/oXmYF2</a>
16	16/08/2016	Profesores nativos enseñarán inglés y francés en colegios públicos	Bogota.gov.co	<a href="https://acortar.link/7XWsPE">https://acortar.link/7XWsPE</a>
17	30/11/2016	Estudiantes participaron en campamento para fortalecer aprendizaje del inglés	educacionbogota.edu.co	<a href="https://acortar.link/3uu6bB">https://acortar.link/3uu6bB</a>

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior y tomando como referencia el marco propuesto por Reisigl & Wodak (2001, 2009) para la construcción y caracterización discursiva de actores sociales, se procedió a identificar en las notas de prensa las formas en que los actores sociales son referenciados a través de recursos lingüísticos como antropónimos de nombres propios, antroponímicos de tipo profesional, ideológico y colectivo, deícticos y metonimias. Posteriormente, se indagó frente a las estrategias de predicación (Reisigl & Wodak, 2009), lo que permitió determinar de qué manera se construyen y

legitiman ciertas representaciones mediante la descripción de los actores en términos de los que son o lo que hacen. En el corpus analizado las predicaciones no son neutras, por el contrario, funcionan como mecanismos discursivos que asignan valor, agencia y jerarquías a los actores sociales y se materializan principalmente a través de procesos materiales y relacionales (Halliday & Matthiessen, 2014). En la tabla 16 se sintetizan los recursos lingüísticos identificados y sus implicaciones discursivas.

**Tabla 16.** *Categorías para el análisis de la representación de los actores sociales*

Pregunta	Estrategia discursiva	Recursos lingüísticos	Implicaciones
¿Cómo se referencia lingüísticamente a los actores sociales?	Nominación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Antropónimos nombres propios:</b> Sustantivos propios que identifican individualmente a una persona</li> </ul>	Especificar, individualizar, conferir agencia, ilustrar relatos de éxito
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Antroponímicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Profesionales:</i> Sustantivos comunes que designan la profesión, cargo o función social de una persona</li> <li>- <i>Ideológicos:</i> sintagmas nominales que incorporan una carga valorativa</li> <li>- <i>Colectivos:</i> sustantivos que agrupan individuos bajo una misma categoría social</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Deícticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronombres o determinantes cuyo referente depende del contexto de enunciación</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Metonimias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Institucionales:</i> sintagmas nominales que sustituyen un referente humano por una entidad asociada</li> </ul> </li> </ul>	<p>Categorizar funcionalmente a los actores en relación con sus roles institucionales, revelar jerarquías</p> <p>Atribuir una carga valorativa, construir modelos alineados con ciertas ideologías</p> <p>Homogeneizar a los sujetos mediante su agrupación en categorías genéricas</p> <p>Establecer mecanismos de exclusión simbólica y fronteras entre actores</p> <p>Transferir responsabilidad a entidades abstractas</p>
¿Qué cualidades y procesos son atribuidas a los actores sociales?	Predicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Procesos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Materiales:</i> verbos que expresan acciones físicas, concretas u observables que implican un cambio o efecto</li> <li>- <i>Relacionales:</i> verbos que expresan una relación entre entidades, ya sea de identificación o de atribución</li> </ul> </li> </ul>	<p>Posicionar a los actores como agentes o beneficiarios</p> <p>Atribuir valoraciones</p>

*Nota.* Elaboración propia.

Finalmente, se establecieron los hallazgos y conclusiones, los cuales se presentan a continuación.

#### **4.1.2. Construcción y caracterización discursiva de los actores sociales**

En este apartado se presenta el análisis de las representaciones discursivas configuradas en torno a los actores sociales en las notas de prensa referenciadas. Con el fin de presentar un panorama general, en la tabla 17 se relacionan las nominaciones empleadas para representar a los participantes presentes en el corpus en orden de mayor a menor recurrencia, quienes son los estudiantes, cooperantes, SED, maestros y aliados estratégicos, indicando el número de textos en que son referenciados, así como la frecuencia total en el corpus.

**Tabla 17. Referenciación de los actores sociales en las notas de prensa**

<b>Actores sociales</b>	<b>N° Textos en que aparece</b>	<b>Frecuencia total en el corpus</b>	<b>Nominaciones</b>
Estudiantes	17	146	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Antroponímicos colectivos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudiantes [93]</li> <li>- niños y niñas / jóvenes [37]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antropónimos nombres propios</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valentina, Juan Pablo, Mateo... [10]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímicos ideológicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los más pilos [1]</li> <li>- líderes en el aula regular [1]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Deícticos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ellos [4]</li> </ul> </li> </ul>
Cooperantes	16	132	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Antroponímicos profesionales</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperantes [24] / Cooperantes extranjeros(as) [23] / Cooperantes internacionales [3]</li> <li>- Profesores [3]; maestros [2]; teachers [1]</li> <li>- profesionales [2]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímicos colectivos + ideológicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extranjeros [10]</li> <li>- hombres - mujeres - personas procedentes de (país) [7]</li> <li>- Jóvenes [3] / jóvenes extranjeros [4] /jóvenes del mundo [3] / jóvenes cooperantes [2]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímicos ideológicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nacionalidad (la italiana, el brasileño...) [8] / angloparlantes y francófonos [1]</li> <li>- Voluntarios/as [8]</li> <li>- Nativos [3]</li> <li>- expertos en idiomas [2]</li> <li>- Viajeros entusiastas [1]</li> </ul> </li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Antropónimos nombres propios</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Polina Pal, Federica Marini, Maria Ruivu... [18]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Deícticos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ella, ellos [4]</li> </ul> </li> </ul>
Nivel Meso	16	54	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Metonimias institucionales</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secretaría de Educación Distrital [25]</li> <li>- Bogotá / el Distrito [5]</li> <li>- La educación oficial / la educación pública [4]</li> <li>- El gobierno distrital (alcaldía) [2]</li> <li>- la administración distrital [2]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímicos profesionales + nombres propios</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El secretario de Educación Oscar Sánchez, la subsecretaria de calidad y pertinencia de la SED Patricia Buriticá, el alcalde Gustavo Petro... [16]</li> </ul> </li> </ul>
Maestros/as	11	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Antroponímicos profesionales</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes [5] / docentes de planta del distrito [4] / profesores [3] / maestros [3]</li> <li>- Docentes de inglés [2] / licenciados en inglés o francés [4] / profesores de idiomas [1]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímicos profesionales + ideológicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes de apoyo [6]</li> <li>- Profesor colombiano [1]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antropónimos nombres propios</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Martha Velandia, Yolima Escobar... [3]</li> </ul> </li> </ul>
Aliados	9	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Metonimias institucionales</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- British Council [13] / organización del Reino Unido [2]</li> <li>- Organización global - AIESEC [8]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímico profesional + nombre propio</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El director global del British Council Ciarán Devane... (British Council) [4]; Jorge Gómez de la organización AIESEC (AIESEC) [1]</li> </ul> </li> <li>▪ <i>Antroponímicos ideológicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aliados internacionales [2]</li> <li>- Aliados estratégicos [2]</li> </ul> </li> </ul>
Instituciones educativas	4	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Metonimias institucionales</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colegios [4]</li> <li>- Instituciones [2]</li> <li>- Escuelas [1]</li> </ul> </li> </ul>

Nota. Elaboración propia.

Esta primera aproximación cuantitativa permite evidenciar el lugar que ocupan los actores sociales en el programa de acuerdo con la narrativa mediática cuya representatividad en los textos refleja relaciones jerárquicas, atribución o supresión de agencia y legitimación de ideologías frente a los distintos roles. A continuación, se profundiza en la representación discursiva de cada actor social

integrando el análisis de las estrategias de nominación y predicación, así como las ideologías naturalizadas a través de dichas narrativas.

#### **4.1.2.1. Representación discursiva de los estudiantes como beneficiarios**

Los estudiantes constituyen el actor social con mayor visibilidad en las notas de prensa, lo que se refleja a través de su aparición en los 17 textos con un total de 146 menciones. No obstante, esta centralidad que ocupan en la narrativa mediática contrasta con su representación principalmente pasiva y receptora frente a las políticas. La manera más frecuente de referenciar a estos actores se realiza a través de **antroponímicos colectivos** como *“estudiantes”* [93], sustantivo que homogeneiza a los actores a pesar de sus particularidades, seguido de la nominación *“niños, niñas y/o jóvenes”* [37], que refuerza atributos de vulnerabilidad o necesidad de orientación. Esta agrupación en categorías socialmente legitimadas como subordinadas justifica la intervención de los adultos o de las instituciones (Reisigl & Wodak, 2001).

Por otro lado, el empleo de **antropónimos de nombres propios** [10] si bien individualiza a los actores, en el contexto de las notas de prensa analizadas se usa para ejemplificar casos de éxito, reconocer los beneficios del programa y promover un ideal de meritocracia. Este último se refuerza a través de **antroponímicos ideológicos** como *“los más pilos”* [1] o *“líderes en el aula regular”* [1] que son empleados para destacar a 24 estudiantes seleccionados en 2015 para participar en una inmersión en el Reino Unido, de los más de 34.000 que hacían parte del programa para ese momento. Esto pone en evidencia la legitimación de discursos neoliberales que justifican la distribución desigual de las oportunidades presentándolas como resultado del esfuerzo individual (Ball, 2003). Finalmente, el uso de **deícticos** como el pronombre personal *“ellos”* implica cierta distancia afectiva y/o jerárquica entre quien enuncia y los actores referenciados, lo que refuerza su representación como actor subordinado.

En cuanto a las estrategias de predicación, los estudiantes son representados en la mayoría de los textos desde una perspectiva deficitaria. Por un lado, a través de **procesos relacionales** se les atribuye lingüísticamente una identidad determinada por lo que carecen o no han vivido, naturalizando su posición subordinada en la estructura organizativa del programa. Predicaciones como *“son beneficiarios del programa”*, *“son receptores de cultura”*, *“están acostumbrados solamente al español”*, *“no habían tenido antes una clase totalmente hablada en inglés”*, *“ninguno había conocido personalmente a alguien proveniente de Asia”*, construyen discursivamente a los estudiantes como sujetos aislados o desvinculados de contextos plurilingües y globalizados, lo que justifica su interacción con cooperantes extranjeros como solución a estas carencias. Lo mismo sucede en enunciados como *“(deben) mejorar su nivel de inglés”*, *“(deben) mejorar su desempeño en una segunda lengua”*, y

“obtienen las herramientas para profundizar en el idioma” en que los **procesos materiales** representan acciones concretas en que los estudiantes son representados como sujetos receptores que requieren intervención externa para superar sus limitaciones.

Por otro lado, aunque ocasionalmente los **procesos materiales** representan a los estudiantes como agentes activos, esta agencia está supeditada a su participación en el programa. Por ejemplo, en predicaciones como *“aprenden inglés y francés”, “desarrollan habilidades comunicativas”, “transforman su visión del mundo”, “se forman como ciudadanos”, “viven experiencias significativas en inglés”,* los efectos de las acciones se presentan como consecuencias de la implementación del programa. En este sentido, a pesar de que estos procesos posicionan a los estudiantes como sujetos que actúan y se transforman, esto no es posible desde una agencia autónoma, sino como resultado de lo que el programa ofrece, refuerza o posibilita. Esta narrativa se articula con discursos neoliberales orientados a cumplir con las expectativas de un sujeto global, eficiente y con ciertas características que atiendan a las necesidades del mercado (Ball, 2003).

#### **4.1.2.2. Representación discursiva de los cooperantes extranjeros como actores globales y portadores legítimos de la lengua y la cultura**

La presencia de cooperantes extranjeros en las aulas de inmersión fue considerada como uno de los factores innovadores del programa, lo cual se evidencia tanto en los documentos oficiales como en las notas de prensa. *“Expertos en idiomas refuerzan programa de bilingüismo en colegios distritales”, “Aulas de inmersión: 100 extranjeros más fortalecerán aprendizaje de inglés y francés en Bogotá”,* y *“200 extranjeros más enseñarán inglés y francés en colegios públicos de Bogotá”* fueron algunos de los titulares que reforzaron su rol protagónico en el programa. Teniendo en cuenta la visibilidad otorgada a estos actores, antes de profundizar en el análisis de su representación discursiva en las notas de prensa, es preciso presentar el perfil definido para ellos desde la formulación misma del programa.

Así pues, para el proceso de selección de los cooperantes extranjeros, la SED estableció los Convenios de Asociación 3032 de 2013 y 2904 de 2014 con AIESEC (Asociación Internacional de Estudiantes de Economía y Administración), entidad sin ánimo de lucro dedicada a la movilización de talento humano en el mundo. De acuerdo con Iván Felipe Mora (2015), uno de los líderes de AIESEC Colombia en la ejecución del convenio, se propuso la meta de vincular dos cooperantes por colegio como facilitadores y líderes de las aulas de inmersión, para lo cual, se estableció como perfil específico *“jóvenes cooperantes, cuya lengua materna fuera el inglés, pero no necesariamente licenciados en educación ni expertos en la pedagogía del bilingüismo”* (p.21). No obstante, debido a las dificultades

para encontrar estos perfiles en un periodo limitado de tiempo, se ajustaron los requisitos, estableciendo que,

la característica primordial del cooperante internacional de Aulas de Inmersión no es el ser nativo de países de habla inglesa ni el ser maestro de formación. El requisito principal es reunir las características para lograr atraer la atención de los estudiantes a través de herramientas como la exaltación de su cultura y sus diferencias, la comparación con la cultura colombiana y sus riquezas, el contar historias, jugar, cantar, dibujar, pintar e invitar al compartir desde bases de igualdad y respeto. Esto sin descuidar el poseer un nivel excelente de dominio del idioma inglés o francés como criterio fundamental para los procesos de búsqueda y selección global de cooperantes, adelantados por la organización AIESEC" (Mora, 2015, p. 34).

Adicionalmente, en un inicio se había establecido como un requisito que los cooperantes extranjeros contaran con cierto grado de dominio del español. No obstante, este requerimiento también fue eliminado. Por el contrario, las limitaciones en el uso de esta lengua fueron presentadas como una oportunidad que obligaba a estudiantes y docentes a comunicarse en la lengua meta, lo que potenciaba sus competencias comunicativas (Mora, 2015).

De acuerdo con un estudio llevado a cabo por Lozano (2017), los maestros del programa reconocieron que si bien la presencia de jóvenes extranjeros en las aulas de inmersión motivaba la participación de los estudiantes, su falta de experiencia, de formación pedagógica y de apropiación del programa, se convertía en un obstáculo para alcanzar las metas establecidas, ya que, en la opinión de algunos docentes, en muchos casos los cooperantes eran jóvenes extranjeros en busca de aventuras en Colombia, por lo que se destacó la necesidad de establecer un perfil claro, coherente y riguroso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pone de manifiesto que, si bien, en un inicio se planteó un perfil específico para los cooperantes, este se flexibilizó de manera que el requisito fundamental era tener niveles altos de proficiencia en el uso del inglés o el francés, sin embargo no se requería provenir de un país angloparlante o francófono, hablar español, ni tener formación pedagógica. Llama la atención que a pesar del cambio en los perfiles, se continuó exaltando la figura de los y las cooperantes empleando etiquetas como "extranjeros", "expertos en idiomas" y especialmente "hablantes nativos" para referirse a ellos, a pesar de que algunos provenían de países como México, Brasil, Venezuela, Rusia, y otros, en que ni el inglés ni el francés son lenguas oficiales.

Cabe aclarar que no se está problematizando aquí el origen de los cooperantes. Por el contrario, se reconoce el aporte de la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales que confluyeron en este escenario, lo que se está poniendo en discusión es la (re)producción de discursos que atribuyen un

carácter de superioridad a estos actores en relación con los y las maestras locales. De acuerdo con Quintero & Guerrero (2018), en Colombia prevalece un modelo que privilegia el ideal de hablante nativo, lo que implica que las y los docentes locales sean estigmatizados y discriminados por no encajar en dicho modelo, lo que no sucede con hablantes nativos que no se ajusten a este ideal, ni a otros extranjeros, quienes solo por ser foráneos son reconocidos y valorados en mayor medida.

Ahora bien, continuando con la representación discursiva de los cooperantes en las notas de prensa, estos son mencionados en 16 de los 17 textos con una recurrencia total de 132, y se ubican como actores centrales, legítimos y transformadores en el Programa Aulas de Inmersión. En cuanto a las estrategias de nominación, el uso de **antroponímicos profesionales** como “*cooperantes*” [24], término oficial empleado para enunciar a estos actores en el programa y que según la RAE significa “persona que trabaja en proyectos de cooperación internacional para ayudar al desarrollo o ayuda humanitaria”, los posiciona como agentes altruistas que aportan al cambio social, mientras que el complemento de este término con atributos, como en el caso de “*cooperantes extranjeros(as)*” [23] y “*cooperantes internacionales*” [3], contribuye a la reproducción y legitimación del ideal de hablante nativo mediante la alusión a su origen foráneo (Phillipson, 1992). Respecto a las nominaciones “*profesores*” [3], “*maestros*” [2], “*teachers*” [1], y “*profesionales*” [2], estas confieren a estos actores legitimidad frente a funciones pedagógicas, a pesar de que muchos de estos agentes no contaban con formación o experiencia previa en el campo educativo en tanto este no era un requisito establecido en el perfil de vinculación.

Por otro lado, la nominación de estos actores mediante **antroponímicos ideológicos** legitiman valores simbólicos y epistémicos a partir de su origen o lengua materna. El uso de términos como “nativos” [3], “angloparlantes y francófonos” [1], a pesar de que solamente el 22% de estos agentes tenía el inglés o el francés como primera lengua (Contraloría de Bogotá, 2016), están asociados a una idea de ‘pureza’ lingüística que legitima una superioridad simbólica en comparación con los maestros locales. Dicha idea de superioridad incluso se evidencia en referenciaciones como “la italiana”, “el brasileño” ... [8], en donde se destaca la nacionalidad como un valor agregado de estos actores aun cuando no encajan en la definición de ‘hablante nativo’, central en la narrativa del programa. Respecto a las nominaciones “*voluntarios*” [8]; “*expertos en idiomas*” [2] y “*viajeros entusiastas*” [1], estas tienen implicaciones en la exaltación de cualidades positivas asociadas al altruismo aun cuando los cooperantes tenían una contratación formal y recibían un salario, la atribución de autoridad epistémica en el campo del saber y la asignación de características personales llamativas para los estudiantes.

En algunos casos, **los antropónimos son ideológicos y colectivos** a la vez, como en las nominaciones Jóvenes [3], jóvenes extranjeros [4], extranjeros [10], jóvenes del mundo [3] / jóvenes cooperantes [2] o personas procedentes de determinado país [7], en tanto, por un lado reafirman un carácter externo, deseable y diverso, y por el otro agrupa a los actores en categorías asociadas a juventud y movilidad, rasgos afines a los estudiantes denotando así la facilidad para establecer una conexión con estos actores.

Finalmente, la frecuencia de **antropónimos de nombres propios** [18] denota un proceso de individualización positiva, a diferencia de lo que ocurre con los docentes locales o los estudiantes, quienes generalmente son representados de manera colectiva. En este sentido, estos actores son nombrados individualmente para destacar sus logros, relevancia o impacto y atribuir agencia.

Continuando con las predicaciones, la mayoría de los **procesos** asociados a los cooperantes son **materiales**, entre los que se encuentran enunciados como: *“refuerzan el programa de bilingüismo”, “enseñan idiomas”, “comparten su cultura”, “transforman la escuela”, “se conectan con los estudiantes”, “dejan huella en estudiantes”, inspiran curiosidad, acompañan el proceso de inmersión”,* entre otras. Este valor socio-semántico responde a intereses ideológicos específicos para reforzar la narrativa imperialista del experto externo o hablante nativo como salvador pedagógico. Estos actores son representados con predicaciones activas o acciones transitivas que necesitan un beneficiario o receptor de sus acciones (colegios distritales, comunidad educativa, niños y jóvenes, estudiantes, etc.). Estas realizaciones lingüísticas reflejan tanto la estructura discursiva como las ideologías legitimadas desde el programa. De acuerdo con Ramírez (manuscrito en preparación), el nativespeakerism o ideologías centradas en modelo correcto de hablante nativo (Holliday, 2006), obedecen a formas de legitimar prácticas monolingües dominantes que se representan a través de esquemas de imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992; Ramírez, 2023).

#### **4.1.2.3. Representación discursiva de los docentes como actores subordinados**

En los inicios del programa, cada aula de inmersión contaba con uno o dos docentes, dependiendo del número de jornadas en que este se ofertara, cuyo rol era acompañar el proceso pedagógico y llevar a cabo actividades de co-enseñanza con los cooperantes extranjeros. Con el retiro de estos últimos, los maestros y maestras asumieron la responsabilidad total de las aulas de inmersión. Sin embargo, a lo largo de este proceso, no se ha definido un perfil específico para estos agentes, por lo que ha correspondido a las y los rectores de las instituciones, la selección de los maestros que consideren idóneos para desempeñar este cargo.

Una vez realizada la postulación, la SED se encarga de expedir una resolución oficial mediante la cual se confieren comisiones de servicios a los docentes para desempeñarse en las aulas de inmersión. Allí, se plantea que estos desempeñan el rol de apoyo pedagógico en las aulas y se establece un listado de funciones específicas de obligatorio cumplimiento, las cuales, en su mayoría están asociadas a tareas operativas, tales como, conformar los grupos de estudiantes, hacer seguimiento a su asistencia, elaborar reportes mensuales y semestrales, verificar el inventario, mantener comunicación con la SED, participar en las reuniones y jornadas pedagógicas en las instituciones y promover la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, entre otras.

En cuanto a las funciones enfocadas directamente en el ámbito pedagógico, inicialmente se formularon dos; la primera, “apoyar los procesos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en el colegio asignado”, en la que se enfatiza el rol de apoyo más que de liderazgo; y la segunda, “implementar el currículo "Linguaventuras" aplicando actividades en co-teaching con el cooperante internacional”, la cual implica un carácter prescriptivo del currículo que deja poco espacio a la autonomía y reflexividad propias del quehacer pedagógico del maestro. En 2017, con el retiro de los cooperantes extranjeros, se cambiaron los términos de esta función por “desarrollar e implementar procesos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera propios del programa Aulas de Inmersión y del currículo Linguaventuras”, con lo que se confirió mayor agencia al maestro. Sin embargo, esta modificación fue meramente técnica, en tanto no implicó un reconocimiento a la labor desempeñada por los maestros, ni cambios estructurales en el programa.

Además de lo anterior, en los documentos oficiales del currículo se presenta, a modo de sugerencia, el rol que los y las maestras deben asumir en cada actividad y estrategia propuesta. Si bien, se hace mención explícita a que éstas pueden ser adaptadas de acuerdo con las necesidades del contexto y de los maestros, no se plantean las rutas o mecanismos a que estos agentes pueden acceder para repensar y transformar el currículo. Más bien, se les otorga implícitamente un rol operativo e instrumental en las aulas. Lo anterior es consistente con las representaciones del maestro establecidas en las notas de prensa, quienes al igual que los estudiantes aparecen como agentes subordinados o beneficiarios de las acciones en el programa anclados a cláusulas cuyo predicado se centra en aspectos *como deben mejorar, son beneficiarios, son receptores*, etc., lingüísticamente son reducidos a receptores de las estrategias. En este caso, se usan formas metafóricas de representación de la agencia caracterizada por la disminución de la recurrencia de los participantes y de la representatividad de las acciones realizadas en la que no en todos los casos requiere un beneficiario o paciente.

#### 4.2.2.4. Representación de instituciones oficiales y aliados estratégicos

La agencia en el discurso oficial está representada a través de instituciones como la SED, la alcaldía y los aliados estratégicos. En las notas de prensa estos actores están asociados a procesos como gestionar, liderar, promover, coordinar, explicar, organizar y fortalecer, los que denotan una participación significativa en la definición, orientación y toma de decisiones ubicándolos así en los niveles superiores de la política lingüística. En estos procesos se destaca el papel conferido por las administraciones locales y nacionales a los aliados estratégicos, especialmente al British Council quien ha operado como agente político y epistémico en la definición de las políticas de bilingüismo, posicionándose como autoridad en el campo. Esta influencia se ha visto reforzada por la inversión económica realizada por entidades gubernamentales en la contratación de esta entidad.

En el caso concreto del Programa Aulas de Inmersión, la SED realizó contratos o convenios con entidades externas para llevar a cabo la contratación y entrenamiento de los cooperantes extranjeros, la formación de los docentes, la formulación del currículo, el acompañamiento a los colegios y otras actividades relacionadas, destinando un presupuesto de \$11.505'438.151. En este valor no se incluye el dinero invertido en los contratos 1875, 2236 y 2237 de 2017, destinados a la vinculación de 151 cooperantes extranjeros, en tanto, este proceso se denominó *Programa de Voluntarios Extranjeros*, y si bien los colegios beneficiarios fueron los 101 colegios focalizados para el Programa Aulas de Inmersión y 3 colegios más con proyecto de bilingüismo, este contrato estuvo enfocado en el aula regular, específicamente en los grados 9°, 10° y 11°. Tampoco se incluyeron los convenios de cooperación 3699 de 2016, 1550 de 2017, 505091 de 2018 y 2270 de 2022, los cuales, a pesar de contener algunas líneas de acción o estrategias orientadas a las aulas de inmersión, incluyeron otros componentes, por lo que no es posible determinar el rubro exacto destinado al programa en mención.

Cabe señalar que en el establecimiento de convenios de asociación o de cooperación, las entidades aliadas también realizan un aporte financiero, por lo que desde AIESEC Colombia se aportaron \$5.325'327.000 y por parte del British Council \$486'630.138. En la tabla 18 se discriminan los aportes realizados en cada convenio por cada entidad. Además, para facilitar la interpretación de las cifras, se calculó la equivalencia de los valores en 2024 teniendo en cuenta la tasa de inflación promedio anual<sup>20</sup>, lo que refleja un total de \$37.769'661.941.

---

<sup>20</sup> Los datos de inflación fueron calculados en <https://www.dineroeneltiempo.com/>

**Tabla 18. Presupuesto destinado a convenios con entidades aliadas**

Año	Convenio	Aliado	Aporte SED (COP)	Aporte aliado (COP)	Total convenio	Tasa de inflación promedio anual	Equivalencia en 2024
2013	Convenio de Asociación 3032	AIESEC en Colombia	\$215'400.000	\$105'450.000	\$320'850.000	5.49%	\$577'855.294
2013	Convenio de Asociación 3416	AIESEC en Colombia	\$1.277'675.000	\$351'500.000	\$1.629'175.000	5.49%	\$2.934'166.741
2014	Convenio de Cooperación 1913	British Council	\$598'902.730	\$132'500.000 \$110'130.138	\$841'532.868	5.76%	\$1.472'914.958
2014	Convenio de Asociación 2904	AIESEC en Colombia	\$3.006'160.000	\$1.052'156.000	\$4.058'316.000	5.76%	\$7.103'173.944
2015	Convenio de Asociación 1683	AIESEC en Colombia	\$5.997'824.288 \$2.982'000.000	\$2.025'000.000 \$1.018'000.000	\$12.022'824.288 8	5.84%	\$2.004'314.435 1
2015	Convenio de Cooperación 1851	British Council	\$1.000'000.000	\$244'000.000	\$1.244'000.000	5.84%	\$2.073'861.430
2016	Convenio de Asociación 3454	AIESEC en Colombia	\$1.525'613.863	\$773'221.000	\$2.298'834.863	5.64%	\$3.564'545.223
			<b>Total SED</b>	<b>Total aliados</b>	<b>Total inversión</b>	<b>Total con inflación</b>	
			<b>\$11.505'438.151</b>	<b>\$4.060'221.000</b>	<b>\$15.565'659.151</b>	<b>\$37.769'661.941</b>	

Nota. Elaboración propia<sup>21</sup>

Como ya se mencionó, los convenios registrados en la tabla corresponden a aquellos focalizados completamente en el Programa Aulas de Inmersión, sin embargo, en un rastreo completo de estas dinámicas, se hallaron 21 contratos establecidos por la SED con aliados estratégicos en temas de bilingüismo durante el periodo comprendido entre 2013 y 2024, lo que refleja la sistematicidad en la intervención de actores externos y su incidencia directa en los procesos de formulación de las políticas en todos los niveles. En la tabla 19 se presenta la sistematización del objeto, alcance y valor de cada uno de los contratos, constituyendo así un corpus relevante para futuras investigaciones.

**Tabla 19. Relación de contratos y convenios con entidades externas**

	Contrato / Convenio	Contratista / Aliado	Objeto	Alcance general	Valor (COP) / plazo	Alcance aulas de inmersión
1	Convenio de Asociación N° 3032 del 17 de septiembre de 2013	AIESEC en Colombia	“Aunar esfuerzos para fortalecer curricularmente los procesos de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua a los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá” (Convenio, p.1)	<b>Aulas de inmersión</b> ▪ Fortalecimiento de procesos relacionados con el mejoramiento del inglés y el francés en los colegios públicos	<b>SED:</b> \$215'400.000 <b>AIESEC:</b> \$105'450.000 <b>Total:</b> \$320'850.000  <b>Plazo</b> 3 meses	Acciones dirigidas al alistamiento de la puesta en marcha de las aulas de inmersión y la vinculación de los cooperantes.

<sup>21</sup> Para la consolidación de esta información se revisaron todos los contratos o convenios establecidos por la SED entre 2013 y 2024 desde el Plan Distrital de Bilingüismo en el Sistema Electrónico para la Contratación Pública SECOP. Consultas realizadas en Secop I <https://www.contratos.gov.co/consultas/inicioConsulta.do> y Secop II <https://community.secop.gov.co/Public/Tendering/ContractNoticeManagement/Index?currentLanguage=es-CO&Page=login&Country=CO&SkinName=CCE>

2	Contrato Interadministrativo N° 3290 del 6 de noviembre de 2013	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	“Fortalecer los procesos pedagógicos metodológicos en educación bilingüe mediante un programa de formación para certificar a los docentes y directivos docentes de colegios oficiales en los diferentes niveles de lengua según el marco común europeo.” (Contrato, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento de procesos relacionados con el mejoramiento del inglés y el francés en los colegios públicos</li> </ul> 300 docentes (270 inglés, 30 francés)	<b>SED Inicial:</b> 650'000.000 <b>Adición:</b> 324'500.000 <b>Total:</b> 974'500.000  <b>Plazo:</b> 10 meses	Formación dirigida a todos los maestros de lenguas, no fue específica para los docentes de aulas de inmersión. Énfasis en la metodología CLIL
3	Convenio de Asociación N° 3416 del 21 de noviembre de 2013	AIESEC en Colombia	(Desarrollar conjuntamente acciones para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua a estudiantes y docentes de colegios oficiales del distrito, en articulación con el desarrollo del currículo integral de la jornada escolar de 40 horas. (Convenio, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento de procesos pedagógicos, intensificación del inglés y francés, acercamiento a otras culturas</li> <li>- 100 cooperantes extranjeros</li> <li>▪ Ayudas académicas, soportes pedagógicos, materiales y medios</li> </ul>	<b>SED:</b> 1.277'675.000 <b>AIESEC:</b> 351'500.000 <b>Total:</b> 1.629'175.000  <b>Plazo:</b> 7 meses	Acciones enfocadas en su totalidad en el Programa Aulas de Inmersión <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición del recurso humano</li> <li>- Logística</li> <li>- Acompañamiento y seguimiento</li> <li>- Disposición de materiales</li> <li>- Presentación de informes y evidencias</li> </ul>
4	Convenio de Cooperación N° 1913 del 24 de enero de 2014	British Council	“Aunar esfuerzos para desarrollar estrategias en el eje temática de bilingüismo con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua a estudiantes y docentes, en articulación con el desarrollo del currículo integral de la jornada 40 horas para la excelencia académica y la formación integral y jornadas únicas en los colegios oficiales del distrito.” (Convenio, p.1)	<b>Aulas de inmersión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intensificación del inglés en el marco del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral.</li> <li>- 50 IED</li> <li>- 100 docentes de apoyo</li> <li>- 100 cooperantes</li> </ul>	<b>SED:</b> 598'902.730 <b>BC inicial:</b> 132'500.000 <b>- Adición:</b> 110'130.138 <b>Total:</b> 841'532.868  7 meses	Acciones enfocadas en su totalidad en el Programa Aulas de Inmersión <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación en metodología para docentes y cooperantes</li> <li>- Diseño de un currículo modular</li> <li>- Diagnóstico base y final</li> <li>- Describir el perfil del docente</li> <li>- Acompañamiento a las IED</li> <li>- Seguimiento y monitoreo</li> <li>- Presentación de informes y evidencias</li> </ul>
5	Convenio de Asociación N°	AIESEC en Colombia	“Aunar esfuerzos para la ejecución de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento del inglés y francés,</li> </ul>	<b>SED:</b> 3.006'160.000	Acciones enfocadas en su totalidad en el

	2904 sdel 15 de agosto de 2014		política educativa currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40 específicamente en la conformación y desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores o centros de interés en eje temático de segunda lengua, para estudiantes y docentes de los colegios oficiales del distrito.” (Convenio, p.1)	acercamiento a otras culturas - 100 IED - 200 cooperantes extranjeros ▪ Ayudas académicas, soportes pedagógicos, materiales y medios 55 IED	<b>AIIESEC:</b> 1.052’156.000 <b>Total:</b> 4.058’316.000  <b>Plazo:</b> 5 meses	Programa Aulas de Inmersión - Disposición del recurso humano - Logística - Inducción y entrenamiento cooperantes - Acompañamiento y seguimiento - Disposición de materiales para colegios seleccionados - Presentación de informes y evidencias
6	Convenio de Asociación N° 1683 del 26 de febrero de 2015	AIIESEC en Colombia	“Aunar esfuerzos para implementar estrategias metodológicas y pedagógicas en el marco del fortalecimiento de una lengua extranjera y una segunda lengua a niñas, niños y jóvenes de los colegios oficiales del distrito, en articulación con el desarrollo de la Política Educativa “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40”.” (Convenio. p.1)	<b>Aulas de inmersión</b> ▪ Vinculación de talento humano - 400 cooperantes en dos cohortes en 2015 - 200 cooperantes en el semestre 1-2016 ▪ Ejecución del Programa Aulas de Inmersión - 100 IED ▪ Fortalecimiento de procesos pedagógicos y metodológicos	<b>SED inicial:</b> 5.997’824.288 <b>- Adición:</b> 2.982’000.000 <b>AIIESEC inicial:</b> 2.025’000.000 <b>- Adición:</b> 1.018’000.000 <b>Total:</b> 12.022’824.288  <b>Plazo</b> 10 meses - Prórroga 6 meses	Acciones enfocadas en su totalidad en el Programa Aulas de Inmersión - Disposición del recurso humano - Logística - Inducción y entrenamiento cooperantes - Acompañamiento y monitoreo - Presentación de informes y evidencias
7	Convenio de Cooperación N° 1851 del 30 de marzo de 2015	British Council	“Aunar esfuerzos para implementar y fortalecer el proceso de enseñanza del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco de la estrategia del programa de las Aulas de Inmersión y en la articulación con el desarrollo de la Política Educativa “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral	<b>Aulas de inmersión</b> Fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en consonancia con el Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral. - 40 IED - 200 docentes de apoyo (100 jornada mañana y 100 jornada tarde)	<b>SED:</b> 1.000’000.000 <b>BC:</b> 244’000.000 <b>Total:</b> 1.244’000.000  <b>Plazo:</b> 8 meses	- Pilotaje de la macro propuesta curricular - Entrega de la segunda versión ajustada del currículo para las aulas de inmersión - Formación a docentes de apoyo y cooperantes - Acompañamiento a los colegios

			40x40". (Convenio, p.1)	- 200 cooperantes (100 JM y 100 JT)		- Inmersión por 3 semanas en UK para 24 estudiantes - Programa de fortalecimiento en el British Council (20 estudiantes, 8 semanas) - Presentación de informes y evidencias
8	Contrato Interadministrativo N° 2926 del 23 de junio de 2015	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	“Fortalecer los procesos pedagógicos y metodológicos de una lengua extranjera en el marco de la política del currículo para la Excelencia Académica y Formación Integral 40x40, mediante un programa de certificación a los docentes y directivos docentes de colegios oficiales en los diferentes niveles de lengua según el marco común europeo.” (Convenio, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento de procesos relacionados con el mejoramiento del inglés y el francés en los colegios públicos en el marco del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral.</li> <li>- 130 docentes (120 inglés, 10 francés)</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 250'000.000</p> <p><b>Plazo:</b> 10 meses</p>	Formación dirigida a todos los maestros de lenguas, no fue específica para los docentes de aulas de inmersión, a pesar de estar enmarcada en el programa 40X40. - Énfasis en la metodología CLIL
9	Convenio de Asociación N° 3454 del 8 de agosto de 2016	AIESEC en Colombia	“Aunar esfuerzos para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, en el desarrollo de competencias ciudadanas a estudiantes del sistema educativo oficial a través de actividades culturales y lúdicas por medio del aprendizaje de una lengua extranjera y/o segunda lengua en ambientes interculturales, en el marco de Aulas de Inmersión en Jornada Única y Uso del Tiempo Escolar.” (Convenio, p.1)	<p><b>Aulas de inmersión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vinculación de talento humano</li> <li>- 101 cooperantes en el semestre 2-2016</li> <li>▪ Atención a 27.200 estudiantes en las 101 Aulas de Inmersión</li> <li>▪ Prueba diagnóstica del Currículo Linguaventuras</li> <li>▪ Acompañamiento a las IED en la implementación del Currículo</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 1.525'613.863</p> <p><b>AIESEC:</b> 773'221.000</p> <p><b>Total:</b> 2.298'834.863</p> <p><b>Plazo:</b> 4 meses 15 días</p>	Acciones enfocadas en su totalidad en el Programa Aulas de Inmersión - Disposición del recurso humano según el perfil especificado - Logística - Inducción y entrenamiento cooperantes - Acompañamiento y monitoreo en las IED - Presentación de informes y evidencias

10	Convenio de Cooperación N° 3699 del 26 de agosto de 2016	British Council	"Aunar esfuerzos para el fortalecimiento de los programas de aprendizaje del inglés como una segunda lengua mediante la ejecución de dos líneas de acción dirigidos al mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje del inglés, ciencias, matemáticas y lenguaje." (Convenio, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Línea de acción 1</b> Fortalecimiento del programa bilingüismo (4 componentes)</li> <li>- 50 IED (estudiantes y docentes de 8°, 9°, 10°)</li> <li>▪ <b>Línea de acción 2</b> Fortalecimiento del Rol de la Escuela en la Formación Inicial Docente (3 componentes)</li> <li>- 3 universidades (estudiantes de pregrado - 180)</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 1.475'000.000</p> <p><b>BC:</b> 391'090.599</p> <p><b>Total:</b> 1.866'090.599</p> <p><b>Plazo:</b> 31/12/2016 (4 meses 2 días)</p>	<p><b>Línea de acción 1</b></p> <p><b>Componente 4:</b> Fortalecimiento a la Estrategia Curricular de las Aulas de Inmersión (1 de 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación en la implementación del currículo Linguaventuras para 100 cooperantes (10 horas) y 50 docentes (un taller)</li> <li>- Módulo virtual del currículo Linguaventuras</li> </ul>
11	Convenio de cooperación N° 1550 del 04 de abril de 2017	British Council	"Fortalecer en los colegios focalizados por la SED los programas de aprendizaje del inglés en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua, y las rutas de calidad con miras a la acreditación de programas de licenciatura en el marco "subsistema de educación superior" (Convenio, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Línea de acción 1</b> Fortalecimiento del programa bilingüismo (3 componentes)</li> <li>- 78 IED focalizadas</li> <li>- 16 IED modelo educativo bilingüe</li> <li>- 10 IED jornada única</li> <li>▪ <b>Línea de acción 2</b> Fortalecimiento del Rol de la Escuela en la Formación Inicial Docente (5 componentes)</li> </ul>	<p><b>SED inicial:</b> 2.321'066.847</p> <p><b>Adición 1:</b> 121'420.586</p> <p><b>Adición 2:</b> 1.092'841.002</p> <p><b>BC inicial:</b> 713'206.549</p> <p><b>Adición 1:</b> 52'037.394</p> <p><b>Adición 2:</b> 328'158.998</p> <p><b>Total:</b> 4.628'731.376</p> <p><b>Plazo:</b> 30/11/2017 (7 meses 26 días)</p> <p><b>Prórrogas:</b> 7 meses</p>	<p><b>Línea de acción 1</b></p> <p><b>Componentes 1, 2 y 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se mencionan estrategias dirigidas a las aulas de inmersión.</li> <li>- Se señalan procesos de acompañamiento, formación y monitoreo tanto para docentes como para formadores nativos extranjeros, por lo que implícitamente se abarcan.</li> </ul>
12	Contrato de prestación de servicios N° 1875 del 22 de mayo de 2017	Fundación Heart for Change	"Contratar los servicios de: Alistamiento, Seguimiento, acompañamiento y Apoyo Pedagógico y Operativo para la Implementación del programa "voluntarios extranjeros", que aporten al fortalecimiento de la jornada única, el uso del tiempo escolar y	<p><b>Programa Voluntarios Extranjeros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en el aula regular.</li> <li>▪ Ambientes interculturales y procesos de co-enseñanza.</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 1.181'776.829</p> <p><b>Plazo:</b> 7 meses</p>	<p>Se focalizaron 36 colegios que contaban con aula de inmersión, de los cuales 7 además tenían proyecto de bilingüismo, los que conformaron el grupo 3. Sin embargo, el acompañamiento estuvo dirigido al aula regular</p>

			una segunda lengua en los colegios focalizados por la SED, en el marco del "Plan Distrital de Segunda Lengua." (Contrato, p.1)	- <b>Grupo 3:</b> 36 IED y 51 voluntarios extranjeros		principalmente en los grados 9°, 10° y 11°.
<b>13</b>	Contratos de prestación de servicios N° <b>2236 y 2237</b> del 14 de julio de 2017	Gestión Integral Consultores SAS	"Contratar los servicios de: Alistamiento, Seguimiento, acompañamiento y Apoyo Pedagógico y Operativo para la Implementación del programa "voluntarios extranjeros", que aporten al fortalecimiento de la jornada única, el uso del tiempo escolar y una segunda lengua en los colegios focalizados por la SED, en el marco del "Plan Distrital de Segunda Lengua." (Contrato, p.2)	<b>Programa Voluntarios Extranjeros</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en el aula regular.</li> <li>▪ Ambientes interculturales y procesos de co-enseñanza.</li> </ul> - <b>Grupo 1:</b> 34 IED y 51 voluntarios extranjeros - <b>Grupo 2:</b> 34 IED y 49 voluntarios extranjeros	Contrato 2236 1.120'369.318  Contrato 2237 1.076'433.267  <b>Total SED:</b> 2.196'802.585  <b>Plazo:</b> 5 meses	Se focalizaron 68 colegios, 65 contaban con aula de inmersión y de estos 5 además tenían proyecto de bilingüismo, los otros 3 únicamente tenían proyecto de bilingüismo, los que conformaron los grupos 1 y 2. Sin embargo, el acompañamiento estuvo dirigido al aula regular principalmente en los grados 9°, 10° y 11°.
<b>14</b>	Convenio de Cooperación N° <b>1721</b> del 26 de enero de 2018	Comisión Fulbright Colombia	"Realizar actividades conjuntas para acompañar y apoyar el fortalecimiento de los programas de aprendizaje del inglés como una segunda lengua en los colegios focalizados por la Secretaría de Educación del Distrito, mediante la articulación de planes de estudio, acompañamiento en uso de medios educativos y transformación de los ambientes de aprendizaje en el marco del plan distrital de segunda lengua." (Convenio, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Componente 1</b> Programa de inmersión - 50 docentes (4 semanas en Estados Unidos)</li> <li>▪ <b>Componente 2</b> Evaluación (Certificación TOEFL ITP) - 2900 estudiantes 11°</li> </ul>	<b>SED:</b> 1.118'901.750 <b>Fulbright:</b> 1.164'071.209 <b>Total:</b> 2.282'972.959  <b>Plazo:</b> 15/12/2018 (10 meses 18 días)	Estrategias dirigidas a todos los docentes, no específica para los docentes de aulas de inmersión.
<b>15</b>	Convenio de cooperación N° <b>505091</b> del 09 de agosto de 2018	British Council	"Fortalecer las prácticas pedagógicas innovadoras en el aula en los procesos de enseñanza y	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Línea de acción 1</b> Bilingüismo (4 componentes) - 110 IED focalizadas</li> </ul>	<b>SED:</b> 1.974'491.645 <b>BC:</b> 846'545.487	<b>Línea de acción 1 Componente C:</b> - Articulación curricular y pedagógica que

			aprendizaje del inglés en 110 instituciones educativas distritales (IED) focalizadas por la sed, y apoyar la consolidación del subsistema de educación superior en lo relacionado con los programas de licenciatura, por medio de la creación de una red de acción colaborativa” (Estudios previos, p.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * IED no focalizadas (2 talleres)</li> <li>▪ <b>Línea de acción 2</b> Red de acción colaborativa EFMMA (3 componentes)</li> <li>- 20 programas de licenciatura</li> </ul>	<p><b>Total:</b> 2.821’037.132</p> <p><b>Plazo:</b> 31/12/2018 (4 meses 22 días)</p>	<p>permita “asegurar que se integren las acciones del Currículo Sugerido de inglés, Converging Grounds, Linguaventuras, formación en inglés en primaria y las iniciativas de los docentes y directivos” (Estudios previos, p.7)</p>
16	Convenio de cooperación N° 1800 del 29 de marzo de 2019	British Council	“Fortalecer los programas de inglés de las Instituciones Educativas focalizadas a través de la consolidación curricular institucional de acuerdo con las políticas nacionales, la adaptación de las prácticas pedagógicas en el aula y la implementación de actividades extracurriculares a nivel institucional en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, y aunar esfuerzos con los actores del Subsistema Distrital de Educación Superior para apoyar la acreditación de calidad de los programas de licenciatura a través de la consolidación de la Red de Acción Colaborativa de Prácticas Pedagógicas” (Convenio, p. )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Componente 1</b> Fortalecimiento institucional (2 estrategias)</li> <li>- 110 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Componente 2</b> Fortalecimiento de competencias (3 estrategias)</li> <li>- Estudiantes de 10° y 11°</li> <li>▪ <b>Componente 3</b> EFMMA - Red de Acción Colaborativa de Prácticas Pedagógicas</li> <li>▪ <b>Componente 4</b> Evaluación y Seguimiento</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 3.339’000.000</p> <p><b>BC:</b> 1.431’000.000</p> <p><b>Total:</b> 4.770’000.000</p> <p><b>Plazo:</b> 9 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se mencionan estrategias ni acciones dirigidas a las aulas de inmersión.</li> </ul>
17	Convenio de cooperación N° 2660 del 09	British Council	“Contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estrategia 1</b> Desarrollo profesional y acompañamiento a</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 1.020’812.277</p> <p><b>BC:</b> 437’490.975</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se mencionan estrategias ni acciones dirigidas</li> </ul>

	de septiembre de 2020		<p>aprendizaje del inglés a través de estrategias de acompañamiento y actualización profesional dirigidas a docentes involucrados con la enseñanza del inglés, directivos docentes, y acciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las Instituciones Educativas (IED) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED)” (Convenio, p.1)</p>	<p>docentes de inglés de primaria, secundaria y media (2 acciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 110 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Estrategia 2</b> Ambientes y recursos de aprendizaje de inglés para estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media (2 acciones)</li> <li>- 17 IED modelo educativo bilingüe</li> <li>▪ <b>Estrategia 3</b> Planes de implementación consolidados y estrategias de intervención diferenciadas en las IED de acuerdo con su modelo EB y el desarrollo de un esquema de Evaluación, Monitoreo y Seguimiento (3 acciones)</li> </ul>	<p><b>Total:</b> 1.458'303.252</p> <p><b>Plazo:</b> 31/12/2020 (3 meses 22 días)</p>	<p>a las aulas de inmersión.</p>
18	Convenio de cooperación N° 2234 del 16 de junio de 2021	British Council	<p>“Acompañar a colegios focalizados con estrategias e insumos para el fortalecimiento del currículo en segunda lengua y contribuir al cierre de brechas de calidad a través de acciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las Instituciones Educativas (IED) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED)” (Convenio, p.1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estrategia 1</b> English Without Borders - Programa de inglés comunicativo en contra jornada (2 acciones)</li> <li>- 2.875 estudiantes de 9° y 10°</li> <li>- Docentes de inglés de 10° y 11° de 60 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Estrategia 2</b> Fortalecimiento Institucional (3 acciones)</li> <li>- 175 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Estrategia 3</b> Learning @home (2 acciones)</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 3.552'626.000</p> <p><b>BC:</b> 1.337'266.985</p> <p><b>Total:</b> 4.889'892.985</p> <p><b>Plazo:</b> 31/12/2021 (6 meses 15 días)</p>	<p>- No se mencionan estrategias ni acciones dirigidas a las aulas de inmersión.</p>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estrategia 4</b> Evaluación, Monitoreo y Seguimiento</li> </ul>		
19	Convenio de cooperación N° 2270 del 27 de enero de 2022	British Council	“Acompañar a colegios focalizados con estrategias e insumos para el fortalecimiento del currículo en segunda lengua y contribuir al cierre de brechas de calidad a través de acciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las Instituciones Educativas (IED) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED).” (Convenio, p.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estrategia 1</b> Formación y acompañamiento a docentes (2 acciones) - 200 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Estrategia 2</b> English without Borders - Programa de inglés comunicativo en contra jornada - 1.500 estudiantes de 9°, 10°, 11°</li> <li>▪ <b>Estrategia 3</b> Evaluación, Monitoreo y Seguimiento</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 4.190.000.000</p> <p><b>BC:</b> 1.057.768.850</p> <p><b>Total:</b> 5.247'768.850</p> <p><b>Plazo:</b> 31/12/2022 (11 meses 4 días)</p>	<p><b>Estrategia 1</b> <b>Acción: Teaching Labs</b> - Módulo de autoformación para docentes denominado <i>Teaching English in Immersion Rooms</i>.</p> <p><i>*La inclusión de este módulo, que hizo parte de una serie de 10 módulos en 2022, surgió de una reunión en que la investigadora presentó los avances de la investigación al Plan Distrital de Bilingüismo. Posteriormente fue la encargada de diseñarlo.</i></p>
20	Convenio de cooperación N° 4860663 del 13 de abril de 2023	British Council	“Aunar esfuerzos para acompañar a colegios focalizados para el fortalecimiento del currículo en inglés, las prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje a través de acciones que permitan el desarrollo de las competencias comunicativas y habilidades tecnológicas con profundizaciones en el idioma inglés, en beneficio de los niños, niñas y adolescentes de las Instituciones Educativas (IED) de la Secretaría de Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estrategia 1</b> English in Action (6 acciones) - 200 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Estrategia 2</b> English without Borders - Programa de inglés comunicativo en contra jornada - 900 estudiantes</li> <li>▪ <b>Estrategia 3</b> Coding Hubs (2 acciones) - 10 IED focalizadas</li> <li>▪ <b>Estrategia 4</b> Evaluación, monitoreo y seguimiento</li> </ul>	<p><b>SED:</b> 2.921'000.000</p> <p><b>BC:</b> 992.898.993</p> <p><b>Total:</b> 3.913'898.993</p> <p><b>Plazo:</b> 31/12/2023 (8 meses 18 días)</p>	<p>- No se mencionan estrategias ni acciones dirigidas a las aulas de inmersión.</p>

			del Distrito (SED).” (Estudios previos, p. 18)			
21	Convenio de cooperación N° 6664617 del 29 de agosto de 2024	British Council	“Aunar esfuerzos para establecer una línea base que permitirá conocer la situación actual de la enseñanza y aprendizaje del inglés de las Instituciones Educativas del Distrito (IED) de Bogotá.” (Estudios previos, p.9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Componente 1</b> Diagnóstico (6 acciones) - Hasta 170 IED (robusto) - Hasta 150 IED (simple)</li> <li>▪ <b>Componente 2</b> Línea base de niveles de inglés (2 acciones)</li> <li>▪ <b>Componente 3</b> Documentos y materiales (3 acciones)</li> </ul>	<b>SED:</b> 1.700'000.000 <b>BC:</b> 431'154.041 <b>Total:</b> 2.131'154.041  <b>Plazo:</b> 13/12/2024 (3 meses 13 días)	- No se mencionan estrategias ni acciones dirigidas a las aulas de inmersión.

*Fuente.* Elaboración propia basada en comunicación personal (SED, 2024; 2025)

#### **4.2. Sentidos configurados a partir de la interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión**

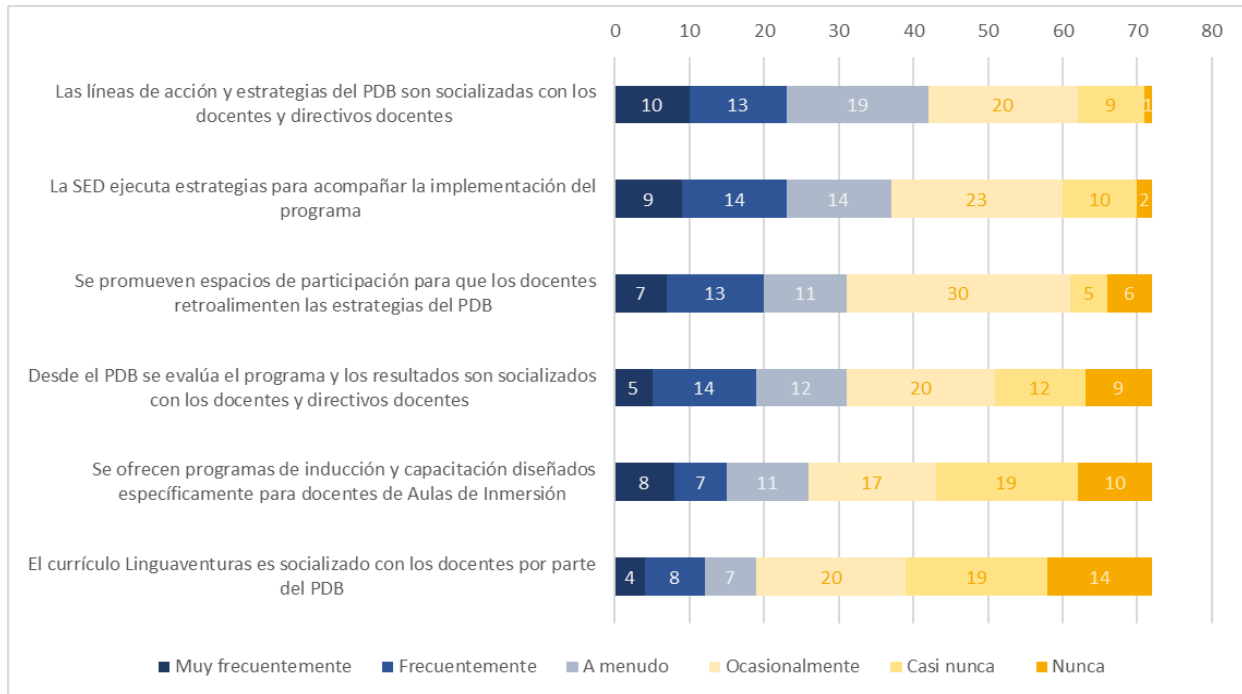
Los procesos de interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión no son estáticos ni uniformes, en tanto cada experiencia está mediada por una serie de factores tanto internos, determinados por la formación y trayectoria de los maestros, como externos, influenciados por las dinámicas propias del nivel institucional y del contexto. En este sentido, la intención de indagar por las percepciones de los y las maestras frente a la implementación y funcionamiento del programa no pretende establecer generalizaciones, sin embargo, las tendencias aquí halladas permiten informar a los niveles superiores de la política áreas de tensión y de mejora expresadas desde una perspectiva émica. Desde esta aproximación se reconoce que los y las maestras son el epicentro en este proceso dinámico ya que a través de su agencia negocian y transforman las directrices establecidas desde los niveles macro y meso, por lo que también ejercen un papel de formuladores de políticas en el nivel micro (Menken & García, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, esta sección se centra en la primera pregunta subsidiaria que orienta este capítulo: *¿De qué manera los y las maestras interpretan y apropian el programa y las acciones llevadas a cabo desde los distintos niveles de la PL?*

##### **4.2.1. Percepción docente frente a las acciones establecidas desde el nivel meso**

Con el fin de indagar sobre la percepción de los y las maestras respecto a las acciones adelantadas por parte de la SED para acompañar la implementación del Programa Aulas de Inmersión, se incluyeron seis preguntas en el cuestionario de percepción que dan cuenta de este proceso. De acuerdo con los resultados, la percepción de los y las maestras devela tensiones estructurales derivadas de la gestión del programa en el nivel meso. Si bien algunos aspectos reflejan niveles moderados de

aceptación, otros ponen de manifiesto una desarticulación entre los niveles meso y micro, tal como se evidencia en la figura 16 y se amplía en los siguientes apartados.

**Figura 16.** Percepción docente frente a las acciones implementadas en el nivel meso



Nota. Elaboración propia.

#### 4.2.1.1. Socialización de las líneas de acción y estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo con docentes y directivos docentes

De acuerdo con el 58.33% de los docentes encuestados las estrategias del PDB son socializadas con frecuencia, siendo este el factor con mayor favorabilidad dentro del conjunto de acciones que se indagaron en el nivel meso. Cabe señalar que este aspecto hace referencia a las estrategias generales del Plan que abarcan diversas acciones que se promueven en el distrito en torno al bilingüismo (español-inglés), por lo que la visibilidad de estos espacios es mayor en comparación a la difusión de un solo programa o estrategia. Incluso, en algunos casos el volumen de la información puede llegar a ser muy grande, lo que puede ocasionar un efecto contrario en los destinatarios.

*La verdad te confieso que yo a veces me siento abrumada con tanta cosa que uno recibe, que a uno ya ni le queda tiempo, o sea, yo no sé si es que ellos no entienden que uno tiene 200, 300, 400 estudiantes, más las planeaciones, más todo esto, más Webinar, o sea, es un bombardeo de todo lado que en últimas no mejora el nivel de inglés si eso es lo que ellos quieren y, no mejora las condiciones de enseñanza de una lengua extranjera.*

Entrevista 1 (IED A)

En el extracto anterior, la maestra expresa su inconformidad frente a las maneras en que las directrices del Plan Distrital de Bilingüismo llegan a las instituciones y posteriormente son transmitidas a los docentes de inglés, generalmente a través del British Council, sin tener en cuenta las dinámicas propias de los colegios y sus cronogramas internos, pero sobre todo, sin representar mejoras en las condiciones de enseñanza. Ante este panorama, que el 42% de los maestros consideran que los espacios de socialización de las estrategias del PDB son insuficientes o nulos a pesar de que la información existe y circula, da cuenta de dos problemas potenciales; por un lado, la falla en los canales de comunicación elegidos para la distribución de la información, y por otro lado, la resistencia de los y las maestras frente a las directrices establecidas verticalmente desde los niveles superiores de la política (Johnson & Freeman, 2010), por lo que en algunos casos los agentes se distancian voluntariamente de la información. Estas barreras en la comunicación tienen implicaciones negativas en la apropiación de las políticas en el nivel local, lo cual no es un asunto menor si se tiene en cuenta que el fin último de dichas iniciativas es precisamente que sean materializadas en los contextos escolares.

#### **4.2.1.2. Acompañamiento de la SED a la implementación del programa**

En cuanto al acompañamiento realizado al programa por parte del nivel meso la valoración está equilibrada, en tanto el 51.39% de los docentes percibe que este es frecuente, mientras que el porcentaje restante cree que es insuficiente o nulo. Esta dispersión en la percepción se explica por los cambios que ha experimentado el programa ya que los docentes que estuvieron vinculados entre 2013 y 2016 expresan una valoración más positiva que aquellos que ingresaron posteriormente o que tuvieron continuidad por seis o más años.

*[La maestra de la mañana] siempre me cuenta lo que era el antes. Lo que fue el inicio del aula de inmersión. Y ella me cuenta que había formación para maestros. Recuerdo incluso que el primer año que yo estuve nos alcanzaron a invitar a un taller de metodología. Pero es el único en el que yo he estado realmente. Y ella siempre se queja de eso, de un olvido administrativo Distrital del proyecto.*

*Mi percepción personal es que simplemente el proyecto fue gestado por el Gobierno de Petro [exalcalde de Bogotá] y cuando llegó Peñalosa [exalcalde de Bogotá] pues todo lo que fuera de Petro, había que, en mi concepto acabarlo. Pero seguramente, no sé por qué no podría, y lo que hizo fue desfinanciarlo. Entonces, esa desfinanciación se hace evidente en que ya para los niños no hay nada adicional al espacio, ya para los maestros tampoco y se quitaron los cooperantes. Todo lo que era el proyecto quedó simplemente a virtud de lo que cada colegio pudiera seguir haciendo y de cada colegio cómo se acomodara. Y pues Claudia [exalcaldesa de Bogotá] tampoco es que se haya interesado, haya mostrado interés particular del proyecto, no tampoco.*

*Entrevista 6 (IED C)*

En el extracto anterior, la maestra expone esta disminución progresiva del acompañamiento por parte de la SED, señalando que estas tensiones se generan con los cambios de administración. De

acuerdo con Wodak (2015), estas disputas reflejan el dinamismo de las políticas, las cuales están mediadas por el contexto sociopolítico cambiante y las relaciones establecidas por los actores en el poder. Esta discontinuidad en las políticas tiene implicaciones materiales y simbólicas al interrumpir procesos en que se han invertido recursos físicos, humanos y financieros, pero sobre todo, que han implicado transformaciones en las comunidades educativas quienes se verían afectadas si dichas políticas se terminan unilateralmente, tal como lo expone la siguiente maestra:

*Eso fue lo que pasó en uno de los cambios administrativos, yo recuerdo que el coordinador que teníamos de enlace nos dijo: ¡llegó una nueva administración y nos dejan así, pues toca mirar ellos con que vienen! Y yo... ¿cómo así que toca mirar con qué vienen? ¿y todo lo que hemos escrito? y ¿todo lo que nos hemos fregado?, ¿todo lo que los niños han aprendido?, ¿eso qué? ¡No es posible que eso se haga así! Como que de verdad la gente sube allá y no tiene el concepto de que estamos formando sociedad...*

*Entrevista 4 (IED B)*

#### **4.2.1.3. Generación de espacios de participación docente respecto al PDB**

Frente a la generación de espacios de participación para que los y las maestras retroalimenten las estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo, el 43.06% de los docentes percibe que existen espacios para expresar sus inquietudes o aportes y que estos se generan con cierta frecuencia. No obstante, el porcentaje restante, considera que estos espacios son restringidos o nulos. Profundizando en este aspecto, se indagó en las entrevistas frente al papel de los y las docentes no solo en la retroalimentación de las políticas, sino en su formulación misma. En sus narrativas, se devela una implementación tecnocrática de la política lingüística (Johnson, 2013) en que los docentes sienten que su saber y su quehacer es invisibilizado por los niveles superiores, tal como se expresa en el siguiente extracto:

*Siempre el asunto va jerárquico, el que manda, el que está en la escala más alta del poder: pienso, pienso, pienso, pienso, pienso... planeo, planeo, planeo... lo armo y ejecútenlo. Sí, nunca sucede de la otra manera. O sea, tú que estás en el hacer, tú que estás untándote del asunto, ven y yo me siento contigo, miro como transcurren tus cosas y empecemos a hacer.*

*Entrevista 4 (IED B)*

Esta afirmación pone en evidencia dos aspectos que se confrontan. Por un lado, la perspectiva deficitaria reproducida en los niveles superiores de la política lingüística (Johnson, 2013; Menken & García, 2010) desde donde los docentes son vistos como empleados que cumplen órdenes sin cuestionamientos, lo que se traduce en que estos actores no sean tenidos en cuenta en la toma de decisiones (Shohamy, 2006). Sin embargo, la aserción realizada por la maestra refleja que lejos de ser ajenos a estos procesos, los docentes son conscientes de la exclusión de que son objeto, pero también

del potencial que desde su práctica puede iluminar la formulación de las políticas. A este mismo respecto, otra maestra refiere:

*Pues sí ha habido procesos donde los maestros han sido llamados y hay mesas técnicas y todo el cuento, pero ¡Nooooo! O sea, ¿A qué maestros llamaron para hacer los Derechos Básicos de Aprendizaje? ¡Perdón, no! El saber pedagógico, el saber de los maestros es lo menos tenido en cuenta. Ellos prefieren ir y mirar, no sé, por allá que hicieron en, yo no sé dónde, en otro lado del planeta, como para poner apellidos en inglés que justifiquen el texto que hacen, pero sin idea jno, para nada!*

Entrevista 6 (IED C)

Este testimonio, además de remarcar la perspectiva de déficit asumida frente al saber del maestro, expone la manera en que se privilegian voces externas al contexto dando lugar a dinámicas de exclusión en donde se valora más el saber de los “expertos” que de los maestros en los procesos de formulación de las políticas (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021). Cabe señalar las limitaciones técnicas y operativas que implica contar con la participación de todos los maestros y maestras de lengua vinculados al sistema educativo oficial de Bogotá, sin embargo, corresponde a la administración distrital garantizar los mecanismos de participación para que los saberes y prácticas locales sean reconocidos y legitimados en el discurso oficial.

*Yo siento que mi voz no es tenida en cuenta en la formulación de política pública. Y puede que no sea de manera tan directa. Pero, o sea, la voz del maestro puede escucharse de diversas formas y en mi caso particular, hablando de la experiencia que tengo en el aula de inmersión, se puede escuchar desde los reportes que hacemos mensualmente, pero ¿cómo yo sé que son escuchados, si no hay una retroalimentación? y tampoco hay un espacio para ello. Como te digo, en el programa de las Aulas de Inmersión se han venido perdiendo esos espacios de comunicación con pares, que antes si estaban y era algo muy importante. De pronto, esos espacios eran unos espacios para escuchar las voces, pero ¡ya no los hay! o por lo menos no de esa forma.*

Entrevista 1 (IED A)

#### **4.2.1.4. Evaluación del programa y socialización de resultados**

Al igual que en el aspecto anterior, solamente el 43.06% de los docentes considera que desde la SED existen mecanismos para evaluar y socializar los resultados del programa. Sin embargo, en su mayoría los maestros consideran que este seguimiento se reduce a una lógica de control administrativo, en tanto, no contempla un componente pedagógico o formativo.

*De hecho, nosotros hacemos el reporte mensual y lo subimos a una plataforma y yo nunca he recibido una retroalimentación, que me digan, oye profe, aquí tal cosa... jno, nada! por ejemplo el año pasado me fue súper bien. Saqué 100 en todo, pero pues sí me gustaría que me digan, profe, mira, te sugerimos... pues me*

*imagino que también ellos tienen muchísimo trabajo. Entonces lo único que verifican es que uno entregue, que estén esos pasos y listo. Pero no ha habido, por parte de la Secretaría después de que se fueron los cooperantes, nunca ha habido un acompañamiento.*

*Entrevista 10 (IED F)*

*Yo pienso que los informes son simplemente evidencia, o sea el informe es simplemente un objeto para evidenciar que se está realizando algo. Si, pero que el informe en realidad tenga un carácter pedagógico, un carácter de que tú crezcas en cuanto a la retroalimentación, mmm... para nada! Porque a tí solamente te dicen: ¡Ay, te faltó subir el informe de septiembre!, ¡te faltó subir el informe de octubre!, pero nadie te está diciendo: ¡qué chévere como estás escribiendo ese logro!, ¡oye, que chévere como estás realizando la descripción! Simplemente es evidencia.*

*Entrevista 4 (IED B)*

Estos testimonios reflejan la incapacidad de quienes se encargan de gestionar el programa para atender articuladamente a mecanismos de retroalimentación y construcción pedagógica. Esta es una estrategia generalizada en los programas en los que se cuenta con múltiples mecanismos de difusión, pero se carecen de estudios y seguimiento para vigilar, controlar y legitimar la validez del programa. Este vacío genera la posibilidad de crear otros programas que perpetúan un ciclo interminable de estrategias fracasadas (Murcia Yalí, 2024). En esta lógica vertical y tecnócrata, en el que el maestro es concebido como quien operativiza las evidencias para mantener y sustentar la financiación de los programas, la evaluación en términos generales se limita a la verificación de indicadores preestablecidos, centrados en la evidencia documental, y no en los procesos articulados a la implementación pedagógica.

En este sentido, el quehacer del docente se limita a ser un agente de performatividad supeditado a mecanismos de vigilancia administrativa, que, para el caso de las condiciones del aula de inmersión, puede tener implicaciones disciplinarias ante el no cumplimiento de las funciones expresas en un documento oficial. De acuerdo con Ball (2003) la performatividad, entendida como la acción orientada al cumplimiento de estándares e indicadores, es un modelo de regulación que requiere que en este caso los y las maestras organicen su quehacer en función de objetivos e indicadores preestablecidos.

#### **4.2.1.5. Procesos de inducción y capacitación**

Frente a este aspecto, el 36.11% de los docentes refiere que no existen procesos de inducción para los maestros que se vinculan al programa por primera vez o que estos son insuficientes, representando así una de las valoraciones más críticas.

*Bueno, con relación a la inducción de los docentes año a año, no existen unas directrices ni unos lineamientos de cómo funciona el aula de inmersión para las personas que se quieren vincular.*

*Cuando yo inicié, por supuesto sí existió esa inducción porque el programa tenía un carácter diferente con relación a, digamos, al trabajo de los cooperantes, entonces sí se hizo un trabajo fuerte con los que iniciamos, pero posteriormente no, no se ha vuelto a generar un espacio.*

*Entrevista 8 (IED D)*

*Yo siempre hablo de lo que me enseña [maestra de la mañana], porque pues yo nunca he recibido una capacitación donde me digan las aulas de inmersión son esto, yo lo he leído en los documentos, pero entrenamiento como tal no. ¡Para nada! y pienso que eso es fundamental si se quiere que de verdad haya un horizonte compartido por todas las aulas de Inmersión, y que si en algún momento se gestó una naturaleza y una esencia, pues que eso sea real. Pero eso requiere de espacios de formación para los maestros, para que todos miremos al mismo punto, aunque cada uno tenga sus particularidades.*

*Entrevista 6 (IED C)*

Nuevamente, los testimonios de los docentes resaltan acciones que previamente eran desarrolladas desde el nivel meso pero han desaparecido progresivamente, en este caso aquellas referentes a los procesos de inducción, por lo que ha quedado a disposición de cada colegio brindar orientación a los maestros nuevos. En cuanto a los espacios de formación, los docentes manifiestan haber tenido acceso a algunos programas centrados en el fortalecimiento del nivel de lengua así como en metodología, sin embargo señalan que estos hacen parte de una oferta general para todos los docentes de lenguas del distrito, es decir, no contemplan un elemento diferenciador para los maestros de las aulas de inmersión. En el segundo extracto citado la maestra pone de manifiesto las implicaciones que tiene la ausencia de estos espacios en la pérdida de identidad del programa al no compartir un horizonte claramente definido para estos escenarios de aprendizaje en el contexto de las instituciones educativas públicas de la capital.

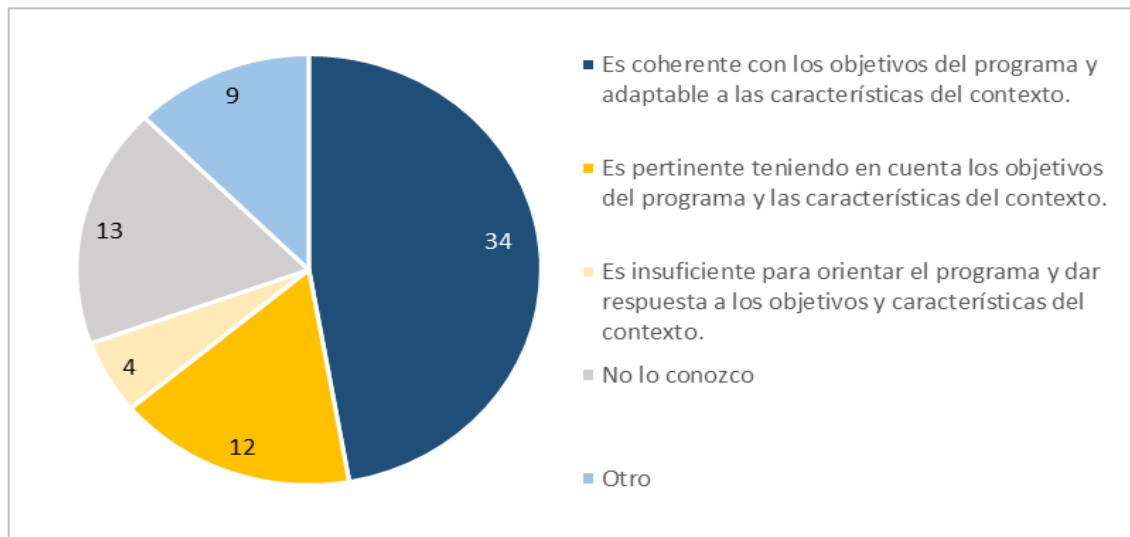
#### **4.2.1.6. Percepciones frente al Currículo Linguaventuras**

Los procesos de socialización del currículo Linguaventuras fueron el aspecto menos valorado en el grupo de factores abordados sobre la gestión del programa desde el nivel meso, ya que solamente el 26.39% de los docentes reconoce acciones de difusión y socialización del currículo. Ahora bien, con el fin de profundizar en este aspecto se indagó sobre la percepción de los y las maestras frente al currículo en sí mismo, reflejando una diversidad de interpretaciones tal como se evidencia en la figura 17.

La mayoría de los docentes encuestados, el 47.22%, considera que el currículo es coherente y adaptable a las condiciones del contexto, postura desde la cual los maestros asumen un papel activo frente al currículo y su transformación. El 16.67% considera en cambio que el currículo es pertinente y atiende a las características del contexto, desde donde es posible identificar dos escenarios posibles: por un lado condiciones particulares de los contextos escolares que son consistentes con aquellas pensadas

en el currículo, o una visión prescriptiva del mismo, en donde se confiere mayor autoridad a los creadores de la política.

**Figura 17.** Interpretación del Currículo Linguaventuras



Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, el 5.56% de los docentes considera que el currículo es insuficiente, implicando una perspectiva deficitaria de este, lo cual puede obedecer a su descontextualización, falta de actualización, e incoherencias entre el contenido, el tiempo de instrucción para desarrollarlo y el nivel de lengua real de los estudiantes, aspectos señalados por el 12.5% de docentes que respondieron “otro”. Finalmente, el 18.06% señala no conocerlo, lo cual se explica por la ausencia de espacios de inducción, pero además por la adopción del Currículo Sugerido del MEN en 2016 en el que se centraron los procesos generales de formación del PDB, el cual es conocido por el 84.72% de los docentes. No obstante, cabe señalar que entre los docentes que desconocen el currículo Linguaventuras, se encuentran maestros que estuvieron vinculados antes de 2020, aun cuando hasta ese año se estipulaba su implementación en la lista de funciones establecida en las resoluciones de comisiones de servicios. Lo anterior refleja la imposición de regulaciones desde el nivel meso sin tener en cuenta realmente las condiciones y mecanismos que permiten su cumplimiento.

Ahora bien, esta diversidad de interpretaciones sobre la pertinencia del currículo también se hace explícita en las entrevistas, tal como se evidencia en los dos siguientes extractos:

*Pues, me ha parecido muy pertinente porque toca aspectos que generalmente en los currículos regulares no se consideran, como el asunto de la ciudadanía, del género, de los valores humanos. Igualmente, de esas actividades que los estudiantes tienen cada día, de su rutina diaria, creo que es importante porque genera*

*discusión también alrededor, por ejemplo, del medio ambiente, de las crisis que estamos sufriendo con relación al cuidado del medio ambiente y en general de los recursos, entonces creo que es interesante porque si permite aplicar la metodología CLIL. Eso hablando en inglés no. Y pues en francés lo que he logrado desarrollar, pues hay que hacerle ajustes teniendo en cuenta las sugerencias y el acompañamiento de la Embajada y la Alianza.*

*Entrevista 8 (IED D)*

*Para ser te muy honesta ese [el currículo Linguaventuras], está muy desfasado. O sea, es como si no supieran cuáles son los niños que asisten, qué tipo de comunidad asiste a los colegios públicos, no porque haya que hacer una educación diferencial para los sectores populares, pero tampoco hay que desconocer los niveles de lengua con los que nuestros niños pueden iniciar un proceso. Yo por ejemplo, veo esas planeaciones que proponen ahí, y sí, hay cosas muy interesantes, pero hay unas actividades que yo digo: hombre, ni que fuera colegio bilingüe del norte. Yo trabajé en colegio del norte, de verdad que hasta para esos contextos me parecerían ambiciosas muchas de las cosas que vi en Linguaventuras. Me gusta, sabes que, los recursos. Ahí ofrecen algunos links, algunos son muy interesantes, pero hay otros que son unos textos, así ladrilludísimos, o unos videos demasiado... con muchísimoooo... con un nivel de pronto de lengua ya muy alto, muy elevado para el ciclo. (...) O sea, con todo y eso, me parece que nuestros niños avanzan, pero no al nivel propuesto. Ahí pienso que es casi que una planeación hecha de espaldas a lo que son nuestras comunidades.*

*Entrevista 6 (IED C)*

Estas opiniones, aunque aparentemente contradictorias no necesariamente son excluyentes entre sí, en tanto, valoran aspectos distintos del currículo. El primer extracto, destaca las bondades de los contenidos temáticos propuestos, mientras que el segundo, se enfoca en la correlación entre el nivel de lengua real de los estudiantes y el requerido para desarrollar los contenidos del currículo. En este sentido, es frecuente que en el nivel micro se generen múltiples interpretaciones sobre las orientaciones oficiales, en tanto la percepción del docente está mediada por una serie de ideologías, prejuicios y experiencias previas que determinan las maneras en que interpreta, negocia y apropia las políticas (Johnson, 2013).

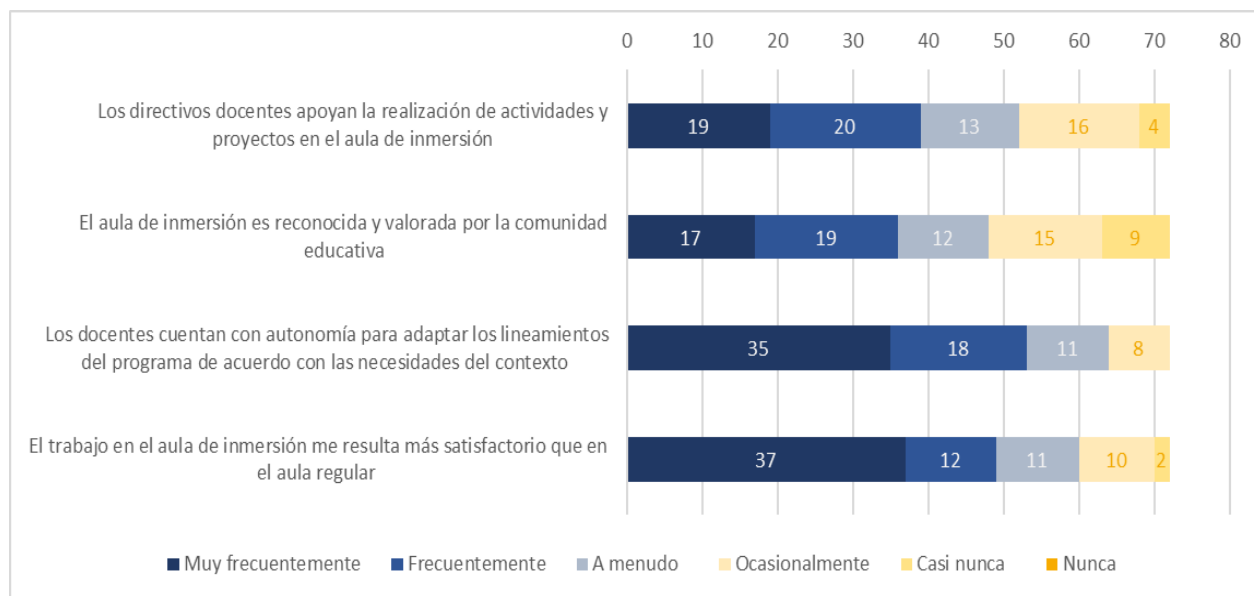
Además de los factores mencionados, en las preguntas abiertas del cuestionario los docentes expresaron que las principales dificultades percibidas en este nivel son de orden administrativo, manifestadas en las demoras en la expedición de comisiones de servicios y el nombramiento de docentes provisionales, la renovación del mobiliario y los equipos, los cambios en las directrices del programa, las tensiones generadas con los cambios de administración y la negación de oportunidades a los docentes al estar en comisión de servicios tales como financiación de estudios posgraduales o su participación en programas de inmersión para maestros.

#### **4.2.2. Percepción docente de la implementación del programa en el nivel micro**

A diferencia de la percepción frente a la gestión del programa por parte de la SED, las acciones adelantadas en el nivel micro cuentan con una valoración más positiva por parte de los docentes, tal

como se evidencia en la figura 18. Esto devela prácticas más horizontales en las instituciones que hacen posible que a pesar de las tensiones y limitaciones en las condiciones de implementación, el programa pueda ser sostenido y apropiado por las comunidades educativas.

**Figura 18.** Percepción docente frente a las acciones implementadas en el nivel micro



Nota. Elaboración propia.

#### 4.2.2.1. Apoyo de los directivos docentes al programa

El 72.22% de los docentes encuestados tiene una valoración positiva en términos de la frecuencia en que los directivos docentes apoyan el programa. A este respecto, se reconoce que los líderes escolares ejercen un papel fundamental en la materialización de las políticas y su proyección, ya que tienen el poder tanto de potenciar como de restringir la apertura de espacios de implementación por parte de las comunidades educativas, tal como lo expresa la siguiente maestra:

*Estas aulas requieren demasiado apoyo institucional. Yo pienso que si el rector, si el coordinador y si el equipo del área de humanidades no tiene en su cabeza la función del aula de inmersión, para ellos esto es un proyecto más, una cosa más que hay que hacer y de la que estar a cargo. ¿sí?, es más trabajo, y ya lo empiezan a ver como feo. Pero en realidad, si no está la lógica de que esto se hace para que los chicos de verdad tengan un mejor proyecto de vida y un modo de vida del que uno tuvo o del que sus papás tuvieron pues estamos por fuera del asunto.*

Entrevista 4 (IED B)

En otro testimonio, se exponen precisamente los efectos negativos que el escaso apoyo institucional genera en la motivación y orientación al logro de los docentes. En este caso, a pesar de que

la maestra intenta abrir espacios de implementación para integrar a otros actores de la comunidad educativa al proceso del aula de inmersión, las barreras establecidas por el contexto entorpecen las iniciativas que se proponen desde allí.

*Es que es apoyo más individual que institucional. El profesor que quiere trabajar, por ejemplo, la profe de ciencias, de ciencias de primaria por decir algo, si yo le digo ¿a usted le gustaría que hiciéramos una clase bilingüe de tal tema? – ¡ay si chévere! cosas así. Pero digamos a nivel institucional, yo estoy cansada de pase propuestas y pase propuestas, y nada.*

Entrevista 9 (IED E)

#### **4.2.2.2. Valoración del aula de inmersión por parte de la comunidad**

El 66.67% de los docentes considera que las aulas de inmersión son espacios apreciados por las comunidades educativas, lo cual se manifiesta mediante el interés de los estudiantes por asistir al programa y el compromiso de los padres de familia. Este reconocimiento local se constituye en un indicador de éxito del programa y en un elemento clave para su sostenibilidad, en tanto se refuerza el sentido de pertenencia y compromiso de los actores locales.

*Por los padres de familia, el aula es un espacio super acogido, por los estudiantes también. Aquí nos ayudó mucho el cambio de salón, que nos visibilizó más ante los niños. Yo hago las actividades y acá generalmente hay niños mirando siempre que es lo que se hace adentro, porque como es jugando y hay música y todo, les resulta muy curioso.*

Entrevista 6 (IED C)

*Eso es otra cosa, que acá como nosotros tenemos que enamorar a los niños todos los días, cada clase se tiene que diseñar para que el niño salga enamorado, quiera seguir viniendo, llueve, truene o relampaguee. Mis niños son los que madrugan a las 7 de la mañana, y yo decía: no van a venir porque está lloviendo. Y lloviendo, cómo sea, haciendo frío, con calor, ellos llegan. Lo mismo, después de una jornada, los niños de la tarde llegan acá. Entonces, es porque toca mantenerlos cautivados. En el aula regular, la clase, si les gusta bien y si no le gustó, pues les toca. Y obvio, se han retirado y como todo, pero, esa es la idea. La idea es mantenerlos. Entonces, tú tienes que diseñar actividades para que ellos se mantengan, pues no, entretenidos, pero si cautivados y que sepan que de verdad se está aprendiendo. Ya ellos se emocionan, "Profe ya yo sé decir tal cosa", "Ay, yo no sabía decir eso, ya lo sé decir". Entonces eso también los motiva mucho a ellos.*

Entrevista 7 (IED C)

A pesar de la valoración de los estudiantes y padres de familia, la principal barrera identificada en este aspecto tiene que ver con la resistencia de otros docentes frente al aula de inmersión, en la mayoría de los casos porque se difunde el imaginario de que los y las maestras a cargo de este espacio trabajan menos por tener grupos de estudiantes más pequeños y contar con una serie de recursos tecnológicos que apoyan su labor. Esto pone en evidencia el desconocimiento de los procesos que se

desarrollan al interior de las aulas de inmersión y el compromiso de los maestros del programa, pero además genera una reflexión frente a la normalización de la falta de condiciones en las escuelas públicas, en donde se cuestiona un espacio por ser “privilegiado”, cuando lo que se debe poner en discusión es que no todos los escenarios de aprendizaje tengan condiciones dignas tanto para los estudiantes como para los maestros.

#### **4.2.2.3. Condiciones adversas en la implementación del programa en el nivel micro**

En las preguntas abiertas del cuestionario los docentes manifestaron una serie de limitaciones estructurales que desafían la implementación del programa en el nivel micro. Las más recurrentes corresponden a la falta de mantenimiento de equipos y renovación de materiales, problemas de conectividad, cruces de horarios con otros proyectos de jornada extendida, y en general, la escasa articulación con las políticas institucionales. Asimismo, se señala la influencia del contexto socioeconómico de los estudiantes en su percepción del programa y permanencia. Los siguientes extractos dan cuenta de algunas de las múltiples realidades de las instituciones educativas públicas y su complejidad.

*Ellos allá no cuentan con nada, a veces ni luz, eso hace que el colegio sea rural. El mismo hecho de que la zona sea tan alejada hace que sea rural, porque tú misma viste, a veces el transporte es muy difícil para llegar allá, solo existe una ruta y pasa cada 20 minutos, de hecho hay muchos niños que tú les dices ¿a dónde se van de vacaciones? Y ellos te dicen – me voy para... y te nombran un barrio de Bogotá, y dicen -no, yo me voy super lejos, me voy a la ciudad, incluso... o dicen yo me voy a San Cristóbal y uno les dice dónde queda y les explica que eso es Bogotá, pero ellos dicen, no profe eso es super lejos. Es tan así, tan alejados de esa realidad que viven los niños, que yo creo que ese contexto es el que los hace a ellos rurales, porque es como si vivieran en otro mundo realmente.*

Entrevista 10 (IED F)

*O sea, el niño no está viniendo no porque no quiera, sino porque en la pandemia los papás descubrieron que sus hijos podían ser cuidadores y respondientes. Entonces ya quitarlos de eso, también es difícil. Uno entiende, los papás tienen turnos largos, generalmente trabajan en el otro lado de la ciudad, no están en la casa, entonces delegaron eso a los niños. Por ejemplo, una de las responsabilidades de muchos acá, es que tienen que llevar a la hermanita al jardín y la hermanita entra en la tarde. Entonces, es un factor externo social que es difícil y eso no favorece el aprovechamiento del aula, del espacio.*

Entrevista 2 (IED A)

*El factor de que como son niños de escasos recursos, entonces no puede, o ¿para qué? o ¿dónde lo va a practicar?, justed nunca va a viajar! Bueno, son tantas cosas! Y que además de eso, pues nuestros niños no tienen como otras personas que dicen: “voy a viajar al exterior y allá yo practico el inglés”. Nuestros niños desafortunadamente no tienen como. Yo creería que por ahí si acaso un 0,01% puede hacer eso.*

Entrevista 7 (IED C)

*Creo que está en juego mucho ese prejuicio de inferioridad en los colegios públicos y no se ven, no se sienten y no se proyectan en una comunidad global en donde ellos realmente puedan comunicarse y pueda ser en inglés, me entiendes. Entonces, yo creo que tiene que ver mucho con esos imaginarios que se establecen desde casa, con ese imaginario desde las familias de no poder ser, de no poder lograr, de no poder entrar, entonces creo que hay que jugar mucho con ese tema, porque la principal limitación, es en cuanto a la proyección que no se ve o que por lo menos ni siquiera contemplan en sus imaginarios.*

*Entrevista 1 (IED A)*

Reconocer estas condiciones es fundamental ya que precisamente las aulas de inmersión se gestaron como espacios que aportarían en la disminución de esas brechas sociales, no solamente en el acceso a una lengua extranjera, sino en el acceso a espacios dignos en donde los estudiantes puedan creer en otras realidades posibles.

#### **4.2.2.4. Autonomía docente en el aula de inmersión**

La percepción de la autonomía en el aula de inmersión es uno de los aspectos más valorados por los y las maestras, lo que se evidencia en que el 88.89% tiene una percepción favorable frente a este aspecto. Si bien el programa está mediado por unas directrices curriculares, las dinámicas del programa permiten que los y las maestras ejerzan su agencia sobre el currículo, lo cual no solo es relevante sino indispensable teniendo en cuenta que cada comunidad tiene sus propias necesidades y expectativas.

*Bueno, pues usted tiene total autonomía porque es lo que pasa a puerta cerrada. El aula es su territorio, usted manda ahí! A usted le pueden decir que haga mil cosas, pero lo que usted haga en el aula es solo decisión suya. Entonces la autonomía, en ese sentido de lo que llega de verdad al estudiante es total, al ciento por ciento.*

*Entrevista 6 (IED C)*

En el extracto anterior la maestra establece un distanciamiento entre las orientaciones recibidas de parte de agentes externos y las decisiones pedagógicas tomadas por el docente, posicionándose así como creadora de políticas en el interior del aula. Desde esta mirada la autonomía es absoluta, sin embargo, desde otra interpretación, se plantea que la autonomía está sujeta a algunos mecanismos de control ejercidos desde los niveles superiores de la política. Estas experiencias reflejan la complejidad implicada en los procesos de interpretación y apropiación de las políticas, los cuales están mediados además por prácticas de negociación y resistencia frente a directrices de los distintos niveles y su articulación con el contexto.

*Sí tengo autonomía, mientras no haya supervisión del Consejo Británico, porque cuando ellos van y de hecho cuando revisan una clase, ellos revisan que todo esté articulado con el Currículo Sugerido. Entonces sí, o sea, siento que sí tengo la autonomía y yo lo hago, o sea, yo las ajusto de acuerdo con lo que necesite en ese momento o necesitan en ese momento mis estudiantes, acomodo los contenidos de acuerdo con eso, pero,*

*esa autonomía está muy limitada porque parte de ese acompañamiento del Consejo Británico es verificar que ese plan de estudios si éste realmente articulado.*

*Entrevista 1 (IED A)*

#### **4.2.2.5. Satisfacción laboral del docente en el aula de inmersión**

Al indagar frente al nivel de satisfacción experimentado por los y las maestras al desempeñar su práctica pedagógica en el aula de inmersión en comparación con el aula regular, el 83.33% de los y las maestras expresó sentir una mayor realización en este espacio, lo cual se hace perceptible en sus relatos:

*O sea, yo pienso que el aula de inmersión te permite a tí desarrollarte en realidad como pedagogo, lo que uno no puede hacer en el aula regular porque, que atienda a 50 niños, que ahora coja su grabadora, coja su cuaderno, coja el video beam, coja el computador, váyase para el segundo piso y ahora suba al tercero, ahora... sí me hago entender...*

*Entrevista 4 (IED B)*

*Es que a veces créeme, no alcanza el tiempo para todo lo que nosotros hacemos. Y lo que yo hago en la casa por ejemplo, es muchísimo. Pero bueno, eso no me quita salud... ¡me da vida!*

*Entrevista 5 (IED B)*

*Pues todas, el aula de inmersión tiene todas las ventajas. Te voy a decir yo como describo el aula de inmersión. Para mí el aula de inmersión, y lo he dicho acá en muchos espacios, es un espacio de dignificación docente. Eso es para mí el aula de inmersión, ¿por qué? porque es que resulta que aquí, ¡hombre! el profesor de los sectores populares, del sector público, también tiene todas las carencias que tienen nuestras poblaciones. O sea, aquí para poder, cuanto no le toca un profe que quiere mostrar un video, sufrir para lograr un salón, que haya sonido, que le de permiso yo no sé quién. ¡Eso es fatal! En cambio, tú eres profe del aula de inmersión y resulta que tienes hasta una impresora ¿cuándo yo había visto eso? mira el espacio... bueno no todas las aulas de inmersión tienen lo que tenemos, ni nosotras teníamos antes todo lo que tenemos. Pero es que hay un interés por que el maestro esté en condiciones favorables para la enseñanza. Entonces ventajas, lo que te digo ¡todas!*

*Entrevista 6 (IED C)*

*Las ventajas que yo veo del aula de inmersión, es que tú encuentras una manera diferente de enseñar. Yo cuando trabajaba en aula regular hacía lo mismo, la gramática era lo primero y era lo que abarcaba todo. Y las actividades generalmente eran las mismas. Uno decía, presente progresivo, pasado perfecto, ahora ustedes hagan 5 oraciones con estos verbos, y esa era la evaluación. Pues era como muy monótono y obviamente los estudiantes se aburren. Ahora, por ejemplo, en el aula de inmersión ya no tengo en cuenta tanto la evaluación, sino los avances de cada niño y yo no le digo bueno, esto está mal o está bien. Yo les indagó a ellos ¿Cómo te sientes?, ¿sientes que has avanzado?, ¿sientes que has aprendido? y me sorprende todos los días.*

*Entrevista 10 (IED F)*

## Conclusiones

En esta sección se presenta un recuento de los objetivos y alcances de la investigación, sintetizando así los hallazgos y contribuciones más relevantes. La pregunta de investigación que orientó el estudio se centró en las conexiones establecidas entre los procesos, agentes y niveles que intervienen en la política lingüística y los discursos que emergen en el Programa Aulas de Inmersión. Para abordar esta pregunta se llevó a cabo un trabajo que integró la etnografía de política lingüística (Canagarajah, 2006; Hornberger & Johnson, 2007, 2011; Johnson, 2009, 2013) y el análisis crítico del discurso, específicamente, el enfoque histórico discursivo (Johnson, 2009, 2011, 2013; Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak & Meyer, 2003), con el objetivo de comprender las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión.

En coherencia con la estructura narrativa de la tesis, las conclusiones se presentan a partir de los procesos analíticos desarrollados en cada uno de los capítulos: reconstrucción teórica, formulación, interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión. En cada uno de ellos, se parte de una síntesis de las tensiones que dieron lugar al desarrollo de dichos procesos, para luego presentar los principales hallazgos y contribuciones de la investigación, elementos que nutren la discusión académica tanto en el campo de la educación bilingüe como de la planificación y política lingüística en Colombia.

### **Respecto al proceso de reconstrucción teórica**

La necesidad de reconstruir teóricamente el Programa Aulas de Inmersión surgió a partir de múltiples tensiones en su fundamentación teórica, pedagógica y metodológica, las cuales fueron identificadas tanto en la revisión de antecedentes conceptuales e investigativos, como en el análisis de los documentos orientadores del programa, el rastreo de archivos que dieran cuenta de su implementación y el análisis de los datos obtenidos a través de consultas dirigidas a la Secretaría de Educación y a las instituciones educativas. Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoció la importancia de explorar, en primera instancia, de qué manera se estaba comprendiendo la noción en sí misma de aulas de inmersión, antes de dar paso al análisis de los procesos de formulación, interpretación y apropiación del programa. Así surgió la pregunta **¿De qué manera se han concebido los programas de inmersión en el mundo y cómo se manifiestan estas nociones en las comprensiones locales?** Para dar alcance a este cuestionamiento se orientó la discusión partiendo del ámbito global hasta llegar al contexto local, manifestado en las representaciones configuradas por distintos actores sociales a través de sus investigaciones. Por consiguiente, lo que en un inicio se desarrolló como estado del arte, se convirtió en un proceso independiente objeto de análisis.

En este orden de ideas, en primer lugar, se abordaron los antecedentes teóricos e investigativos a nivel global, en tanto, estos dan cuenta de una serie de condiciones, elementos y constructos que se han desarrollado en torno a los programas de inmersión, en correspondencia con la diversidad de los contextos en que se han implementado. Cabe recalcar que, una de las áreas de tensión identificadas es la adopción de modelos foráneos que resultan descontextualizados y alejados de las necesidades reales de las instituciones, por lo que esta pregunta no pretendió establecer una definición universalista o estandarizada, proveniente de discursos y prácticas externas, a través de la cual evaluar el Programa Aulas de Inmersión, sino más bien intentó establecer un punto de partida que permitiera determinar categorías, develar tensiones y anticipar alcances y limitaciones.

En esta etapa se analizaron 51 antecedentes investigativos en el ámbito internacional partiendo de un proceso inductivo que permitió identificar códigos y categorías y de esta manera establecer puntos de convergencia. A partir de este análisis y su articulación con los marcos teóricos desarrollados en el campo, fue posible establecer cuatro dimensiones clave que confluyen en la comprensión de los programas de inmersión: epistemológica, pedagógica, metodológica y organizacional, las cuales se manifiestan de forma diversa dependiendo de factores asociados al contexto, el cual se enuncia como eje articulador. En cada dimensión se plantean cuatro componentes clave que se deben considerar, ejemplos de realizaciones y áreas de tensión decantadas en la literatura. Este análisis derivó en la formulación de un marco de referencia para la reconstrucción teórica de los programas de inmersión, el cual se constituye en un aporte de la investigación (Ver 3.1.5).

Continuando con el contexto nacional, los referentes teóricos en torno a los programas de inmersión son escasos lo que representa limitaciones en su fundamentación teórica, metodológica, epistemológica y estructural. En esta etapa se hallaron 24 documentos, los cuales se articularon con un documento orientador del MEN (2012) y los documentos oficiales del programa Aulas de Inmersión. Allí se identificaron tensiones referentes a la importación de modelos foráneos, cuyas condiciones de implementación no son consistentes con las características geopolíticas, económicas, sociales y culturales de los contextos locales, la imposición del inglés como lengua hegemónica sobre otros repertorios lingüísticos y la reproducción de discursos y prácticas de exclusión, manifestadas en el acceso restringido de estudiantes y maestros a estos escenarios, así como en las distinciones establecidas entre lo público y lo privado desde una perspectiva deficitaria.

En cuanto al Programa Aulas de inmersión en específico, este se analizó a la luz del marco de referencia derivado de la literatura internacional identificando una serie de tensiones tanto en los documentos oficiales como en los estudios al respecto. En la dimensión epistemológica, se estableció

que el currículo atiende a estándares monolingües en donde se privilegia el inglés, relegándose así las demás lenguas, incluso el español ya que no se señala su lugar en el proceso. En la dimensión pedagógica, se enuncia un enfoque basado en contenidos, sin embargo, se evidencia una orientación léxico gramatical en las mallas sugeridas. En la dimensión metodológica, si bien los contenidos propuestos son consistentes con los objetivos generales del programa, los planes de clase se presentan de manera prescriptiva, limitando la agencia de los maestros en su recontextualización. Finalmente, a nivel organizacional, si bien se plantearon algunos lineamientos generales de implementación, no se estableció un perfil claro para los docentes y cooperantes, ni tampoco acciones para articular el programa en las políticas institucionales, de manera que se propiciaran las condiciones para su sostenibilidad y permanencia.

Una vez identificadas estas tensiones y vacíos, se procedió a construir y caracterizar discursivamente la noción de aulas de inmersión a partir del análisis de 15 estudios desarrollados en torno al Programa Aulas de Inmersión, en tanto, este se constituye en el corpus más amplio en relación con el objeto de estudio en el ámbito nacional. Para delimitar este, después de un proceso de ida y vuelta sobre los documentos, se extrajeron 71 muestras textuales que dieran cuenta de nociones o representaciones configuradas sobre inmersión o aulas de inmersión. Posteriormente, se identificaron estrategias de nominación y predicación a partir del marco propuesto desde el enfoque histórico-discursivo para la construcción y caracterización discursiva de objetos, fenómenos y eventos.

Los resultados del análisis revelaron cuatro representaciones de la noción de aulas de inmersión a partir de la identificación de sintagmas nominales concretos y abstractos. En primer lugar, desde una representación concreta, un aula de inmersión se entiende como un espacio material cuyas características y condiciones físicas no solo se conciben como componentes sino también como elementos constitutivos que determinan las prácticas que allí se llevan a cabo. En segundo lugar, desde el ámbito político existe una dicotomía entre la referenciación a las aulas de inmersión como programa o como proyecto, términos que se emplean de manera simultánea e indistinta, reflejando inconsistencias en tanto ambos términos implican componentes y alcances diferentes dependiendo del campo y nivel en que se empleen. En tercer lugar, desde el ámbito pedagógico el aula de inmersión se entiende como un constructo inmaterial, que trasciende las características físicas y materiales, en donde las condiciones permiten interpelar prácticas tradicionales y promover otras maneras de encuentro y enriquecimiento profesional. Finalmente, desde el ámbito social, el aula de inmersión se comprende como un dispositivo con potencial transformador, en donde es posible reconocer al otro y disminuir las brechas de acceso a una lengua adicional. En cuanto a las atribuciones otorgadas a las aulas de

inmersión, tanto las predicaciones apreciativas como las funcionales, comparativas y sociales, se expresan de manera positiva frente a sus características, dinámicas y alcances. Es importante señalar que tanto las nominaciones como las predicaciones no son excluyentes entre sí, por el contrario, reflejan la complejidad de los procesos implicados en el programa derivados de la multiplicidad de ámbitos que convergen en la construcción de la noción de aulas de inmersión.

Este recorrido permitió dar alcance al primer objetivo específico que consistió en **explorar las comprensiones establecidas en torno a los programas de inmersión en Colombia y los discursos configurados localmente desde el Programa Aulas de Inmersión**. Desde este proceso, esta tesis aporta elementos clave para la comprensión de los programas de inmersión en el contexto nacional, especialmente del Programa Aulas de Inmersión. El marco de referencia propuesto a partir de los antecedentes internacionales, no solo se consolidó como una herramienta clave para determinar posteriormente los elementos constitutivos del programa aulas de inmersión, sino que se convierte en un aporte al campo de la educación bilingüe en Colombia, en tanto puede ser empleado como un recurso tanto para el análisis de las condiciones y alcances de otros programas bilingües, como en la formulación de nuevas iniciativas. Asimismo, la construcción y caracterización discursiva de la noción de aulas de inmersión desde una perspectiva situada contribuye a la conceptualización de los programas de inmersión en Colombia.

### **Respecto al proceso de formulación**

Comprender las políticas lingüísticas en su complejidad implica un abordaje holístico que considere los factores históricos, sociales y políticos en que estas se enmarcan, así como las ideologías subyacentes que circulan, se naturalizan y legitiman en el discurso oficial (Johnson, 2009, 2013). En este sentido, fue necesario indagar por el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión para interpelar el trasfondo político que rodeó la configuración del programa, así como las representaciones simbólicas y relaciones de poder que han incidido en la toma de decisiones por parte de los niveles superiores de la política y su posterior interpretación y apropiación por los actores locales.

De esta manera y en correspondencia con el segundo objetivo específico, se planteó la siguiente pregunta: **¿Qué ideologías lingüísticas permean el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión y de qué maneras se han difundido y naturalizado?** Para dar alcance a este interrogante, se adoptaron los principios del enfoque histórico-discursivo, desde donde se reconoce que las políticas no surgen como decisiones aisladas o neutras, lo que implica situarlas en el contexto en el que se han configurado para comprender su desarrollo y trasfondo. Por lo tanto, se realizó una reconstrucción histórica en el ámbito nacional que permitió rastrear una serie de acontecimientos que han

determinado la configuración identitaria de la nación, muchos desde la violencia sistemática ejercida de múltiples formas y por múltiples actores, y otros, desde la adopción de políticas neoliberales en el sistema político-económico del Estado cuyas implicaciones permean todos los sectores. En esta reconstrucción, se tomó como punto de partida la constitución de 1991, ya que fue en ese momento que Colombia se configuró como un estado social de derecho y fue reconocido como un país multilingüe, multiétnico y pluricultural.

Con el fin de determinar las ideologías tanto explícitas como encubiertas que determinan la agenda política en el nivel macro, se procedió a analizar los planes nacionales de desarrollo formulados desde 1990, de los cuales se extrajeron referencias explícitas sobre educación, lenguas étnicas o etnoeducación, y lenguas extranjeras. Allí se identificaron marcos ideológicos determinados por lógicas neoliberales, imperialistas y de multilingüismo funcional reproducidos y legitimados en el discurso oficial, los cuales se representan lingüísticamente a través de sustantivos abstractos con alta carga valorativa y manifestaciones de agentividad difusa como nominalizaciones, reificaciones y uso de la voz pasiva. De esta manera se estableció que los discursos de la política lingüística se encuentran influenciados por factores económicos que instrumentalizan la lengua como medio para obtener mejores ingresos y oportunidades laborales; las culturas étnicas son enmarcadas en una lógica esencialista que las reconoce desde un ámbito patrimonial y no desde lo epistémico; las relaciones de poder establecidas privilegian el inglés como lengua hegemónica; y la noción de bilingüismo que se ha legitimado está restringida al español – inglés.

En este contexto sociopolítico e histórico, se sitúa el Programa Aulas de Inmersión, el cual surgió como parte de un programa más amplio denominado Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral, conocido coloquialmente como Programa 40x40, cuyo propósito era reducir las brechas en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá a través de la ampliación de la jornada escolar de los y las estudiantes. Con el fin de determinar de qué manera la agenda política en el nivel macro incidió en la formulación del programa en el nivel meso, se analizaron los objetivos del Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010- 2014 (MEN, 2009), que representa el discurso vigente al momento de la formulación del programa en el nivel macro; los objetivos del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral (SED, 2014), en el que se enmarca la política educativa del nivel meso; y los objetivos del Currículo Linguaventuras (SED, 2015a), documento oficial orientador del Programa Aulas de Inmersión. A partir de este análisis se estableció que el Currículo Linguaventuras, a pesar de estar inscrito formalmente en una agenda progresista en el nivel meso, reproduce las ideologías que se instauran desde el nivel macro. Esto pone de manifiesto las

tensiones estructurales que se presentan entre los discursos que históricamente han determinado los procesos legislativos y operativos de las políticas y las iniciativas que intentan resistir estas lógicas previas.

A partir de este recorrido se dio alcance al segundo objetivo específico que consistió en **examinar los factores históricos, sociales, políticos e ideológicos que permean y estructuran el discurso oficial de la política lingüística en Colombia estableciendo conexiones con los discursos que rodean el proceso de formulación del Programa Aulas de Inmersión.** Desde este proceso, esta tesis aporta en la comprensión de los marcos ideológicos que permean y configuran las políticas lingüísticas, así como los factores que inciden en la toma de decisiones por parte de los niveles macro y meso. El reconocimiento de estas estructuras y estrategias que discursivamente legitiman ideologías neoliberales, imperialistas y de multiculturalismo funcional permite tomar acción frente a ellas para resistirlas, no solo desde el debate público sino a partir de la transformación del propio discurso.

#### **Respecto a la interpretación y apropiación**

Considerando las tensiones establecidas entre los niveles macro y meso caracterizadas por el establecimiento de relaciones verticales con una orientación de arriba – abajo en que los saberes y actores locales generalmente son invisibilizados, resultó fundamental indagar por las representaciones configuradas en torno al programa en el nivel micro. En este sentido y en coherencia con el tercer objetivo específico, se planteó la siguiente pregunta: **¿De qué manera los y las maestras han interpretado y apropiado el Programa Aulas de Inmersión y cómo se posicionan estos actores locales?** Para abordar este interrogante, y tomando como referencia el marco propuesto por Ricento y Hornberger (1996) a través de la metáfora de una cebolla, en el cual la planificación y política lingüística se entiende como un entramado de capas que involucra diversos agentes, niveles y procesos, así como las interacciones entre ellos, se exploraron tanto las representaciones construidas en torno a los actores sociales, como las voces de los maestros y maestras que aportan una perspectiva situada. Las técnicas de recolección de información empleadas incluyeron el análisis de 15 notas de prensa, la aplicación de 74 cuestionarios de percepción a docentes y el trabajo de campo llevado a cabo en seis instituciones educativas distritales, en donde se realizaron observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas.

En la capa externa de la planificación y política lingüística se ubican la legislación y procesos políticos de orden nacional, sustentados en factores ideológicos, políticos y sociales que orientan las metas y acciones hacia los niveles subsiguientes, aunque estas no siempre responden a las necesidades reales de la población. Una segunda capa corresponde a los estados y agencias supranacionales, que en el contexto de esta investigación corresponden a la SED y los aliados estratégicos internacionales que

inciden en la formulación de políticas lingüísticas, especialmente el British Council. En el discurso mediático, estos actores están asociados a procesos materiales que denotan su participación activa en la definición, orientación y toma de decisiones en el proceso de formulación del programa. El British Council además se posiciona como autoridad epistémica en la definición de las políticas de bilingüismo en el país. En cuanto a los cooperantes extranjeros, son representados como actores globales y portadores legítimos de la lengua y la cultura. En este sentido, se refuerza la narrativa del hablante nativo como experto y salvador pedagógico, legitimando así ideologías y prácticas monolingües manifestadas en esquemas de imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992; Ramírez, 2023).

En la capa siguiente se ubican las instituciones, entendidas como los espacios sociales en donde individuos y comunidades ponen en marcha las políticas lingüísticas. En este nivel confluyen factores contextuales que pueden facilitar o entorpecer la implementación de los programas, por lo que el liderazgo de los directivos adquiere un papel relevante. Ahora bien, en las notas de prensa, las instituciones educativas son invisibilizadas como actores y su representación se limita a su concepción como epicentros en donde se llevan a cabo los procesos pedagógicos. En cuanto a los estudiantes, a pesar de ser los actores con mayor representatividad en las notas de prensa, son representados como beneficiarios que requieren la intervención de agentes externos para superar sus dificultades.

Finalmente, en el núcleo de la planificación y política lingüística se sitúan los docentes, quienes tradicionalmente han sido concebidos como simples ejecutores de agendas definidas en instancias superiores. No obstante, son ellos quienes poseen un conocimiento profundo del contexto y de las realidades escolares, lo que les permite incidir directamente en sus comunidades. Sin embargo, en las notas de prensa, los y las maestras son representados desde una perspectiva deficitaria como actores subordinados. En contravía de esta perspectiva, los hallazgos derivados de esta investigación demuestran que los docentes, lejos de ser meros ejecutores, actúan como agentes de política lingüística que negocian, resisten e incluso (re)formulan los lineamientos oficiales. Los resultados ponen en evidencia que en los procesos de interpretación y apropiación del programa se conjugan aspectos estructurales, administrativos y materiales que entran en tensión con las propias trayectorias construidas por los maestros, quienes en su agencia, establecen posicionamientos críticos frente a las dinámicas establecidas en los niveles macro y micro.

De esta manera, se dio alcance al tercer objetivo específico que consistió en **analizar las maneras en que los y las maestras interpretan y apropian el Programa Aulas de Inmersión en los contextos escolares develando sus posicionamientos ideológicos en relación con los demás niveles, procesos y agentes de la política lingüística**. Desde este proceso, esta tesis aporta en el reconocimiento

de los y las maestras, pues son quienes en el entretejido con la comunidad escolar y académica, han resistido y recontextualizado las prácticas de enseñanza. A pesar de la legitimidad de sus conocimientos, la política pública y educativa los deja al margen, y aún ante años fallidos de implementación de estrategias para mejorar el nivel de lengua por parte de los entes de control, su saber ha estado rezagado.

### **Consideraciones finales**

Uno de los principales aportes de esta investigación es el locus enunciativo desde donde surgen, se posicionan y se comprenden los saberes. El interés de la investigadora, quien fue maestra de una de las aulas de inmersión por cinco años, delimita una serie de conflictos, entrañamientos y vicisitudes que anclan los procesos metodológicos y la rigurosidad teórica con una apuesta ética y política, apuestas que buscan develar la lógica de las estructuras que soportan políticas, programas y estrategias de turno que benefician actores cuyos intereses no se centran en generar condiciones equitativas de acceso a una lengua extranjera.

Desde el ámbito metodológico en el que se enmarca esta investigación, reconocer las comprensiones que en el transcurso histórico del Programa Aulas de Inmersión se han configurado, constituye el primer paso para (re)conocer y comprender las condiciones que sustentan las dinámicas alrededor de la política de bilingüismo (español–inglés) a nivel distrital. Esta reconstrucción articula el conjunto de circunstancias que “constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo, es el complejo de condiciones que hacen que algo sea lo que es” (Girola, 2011, p. 17). La importancia de este estudio radica en la posibilidad de potenciar una lectura crítica evitando miradas reduccionistas y deficitarias.

Lo anterior es particularmente relevante si se tiene en cuenta que las Aulas de Inmersión están enfrentando un proceso de desaparición. La posibilidad de potenciar la comprensión del presente y de (de) construir el posicionamiento de los múltiples actores que hacen parte directa o indirecta del programa frente a lo que hoy significan las aulas de inmersión, es el primer paso para emprender posibles vías de transformación. Reconocer estos espacios permite enfocar el lente desde donde se potencia la visión y comprensión de las voces de cada uno de los participantes. No obstante, es preciso aclarar que esta investigación no engloba la totalidad de realidades, construcciones y significados, y en esa medida no se descartan otro tipo de posibilidades, prácticas e interseccionalidades que se configuran en torno a las políticas lingüísticas.

En este sentido, si bien los hallazgos de esta investigación no son generalizables, el camino aquí recorrido no solo permite develar una serie de tensiones y relaciones que atraviesan los procesos de

formulación, interpretación y apropiación del Programa Aulas de Inmersión, sino también aporta elementos clave para la comprensión de las políticas lingüísticas en un sentido amplio. Por consiguiente, tanto la ruta metodológica, como los hallazgos y contribuciones, son extensibles a otros planes, programas y proyectos de política lingüística.

Pero esta consciencia no debe ser aislada, debe surgir colectivamente como parte de un engranaje entre los distintos niveles, actores y procesos de la política lingüística, de manera que los discursos deficitarios frente a los maestros y maestras, y frente a la educación pública sean transformados por prácticas discursivas que reconozcan el conocimiento local derivado de la reflexión pedagógica como una forma de saber legítimo y a los maestros y maestras como actores con capacidad de agencia, negociación y resistencia. En este diálogo es fundamental vincular tanto a las escuelas normales como a las universidades con facultades de educación, en tanto la formación inicial de los futuros maestros es fundamental en la configuración de su identidad, y es imperativo que desde estos escenarios se problematicen este tipo de tensiones estructurales que resultan en la marginalización y exclusión de ciertos grupos sociales.

### Referencias

- Alfonso Quitian, T. C. (2017). Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México. *Pedagogía y Saberes*, 47, 107–119.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6467/5425>
- Álvarez Vanegas, M. T., Barreiro Motta, R. A., Buitrago Vargas, G., Palomares Guzmán, S., & Pedraza Ramírez, Y. Y. (2018). *La comunidad Wounaan en el Colegio La Arabia IED*. Universidad Santo Tomás.
- Amaya Córdón, E. M. (2019). *Abordaje desde las relaciones internacionales de las alianzas público - privadas en la cooperación internacional para la educación. Estudio de caso: el proyecto Aulas de Inmersión "Shape Colombia" y propuesta de su implementación en Guatemala* [Universidad de San Carlos De Guatemala]. <http://polidoc.usac.edu.gt/digital/cedec11990.pdf>
- Andersson, T., & Boyer, M. (1970). *Bilingual schooling in the United States*. Southwest Educational Development laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039527.pdf>
- Aparicio Cuervo, J. R., & Pinto Fernández, M. (2022). *Neoliberalismo en Colombia: contextos, complejidad y política pública*. Universidad de los Andes.
- Ardila, O. (2012). *Lenguas indígenas y criollas de Colombia: un balance de su situación actual*. Universidad Nacional, Instituto Caro y Cuervo.
- Arroyave, E. (2013). Explorando nuevos mundos: el arte como estrategia pedagógica intercultural para el acercamiento a la lengua Wounaan. In *Educación intercultural en Bogotá. La diferencia étnica y cultural en la escuela* (pp. 69–76). SED Bogotá.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography principles in practice* (3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Ávila Rojas, A., & Olaya Salinas, S. (2015). Reseña: La dimensión internacional de conflicto armado en Colombia, injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado. *Ciudad Paz-Ando*, 8(2). <https://doi.org/10.14483/2422278x.10693>
- Ayala Zárate, J. (2020). An Approximation to What Language Immersion Programs are Like. *ENLETAWA Journal*, 13(2), 20–47.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa\\_journal/article/view/11982](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/11982)
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Bilingual Education and bilingualism: 54.
- Baker, C., & Prist Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baldauf, R. B. (2005). Language planning and policy research: An overview. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.4324/9781410612700-72>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banfi, C., Rettaroli, S., & Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina - Programas y docentes. *Revista Electrónica Matices En Lenguas Extranjeras*, 9, 111–134. <http://dx.doi.org/10.15446/male.n9.54916>
- Basset, Y. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. *Estudios Políticos*, 52, 241–265. <https://doi.org/http://doi.org/10.17533/udea.espo.n52a12>
- Bermúdez, J., Cardona, A., Castro, L., & Fandiño, Y. (2018). Lineamientos básicos para planificación y política lingüística en instituciones educativas de básica y media. In *Documentos de Investigación Educativa*. Documentos de Investigación Educativa. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3395584](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3395584)
- Betancourt Ledezma, A. M., & Castillo Garcés, A. (2019). Auge y decadencia del narcotráfico en Cali : el sicariato como forma de control ilegal. *Revista Cultura y Droga*, 24(28). <https://doi.org/10.17151/culdr.2019.24.28.8>
- Blanco Sarmiento, E. (2017). *Lectura en voz alta de historias cortas en inglés usando las tecnologías de la comunicación y de la información como estrategia para la comprensión de lectura en inglés de estudiantes de quinto de primaria participantes del Aula de Inmersión del Colegio A*. Universidad de La Sabana.
- Blazer, C. (2017). Structured English Immersion Programs: Research and Best Practices. In *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED587686>
- Block, N., & Vidaurre, L. (2019). Comparing attitudes of first-grade dual language immersion versus mainstream English students. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 129–149. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1604452>
- Cáceres Borrero, A. J. (2024). *Educación alternativa para personas sordas en Colombia desde una perspectiva decolonial y de la diferencia*. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en ....
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic Methods in Language Policy. In *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 153–169). Blackwell Publishing Ltd. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/fullerton/reader.action?docID=238355&ppg=9>

- Canagarajah, S., & Stanley, P. (2015). Ethical Considerations in Language Policy Research. *Research Methods in Language Policy and Planning*. <https://doi.org/10.1002/9781118340349.ch4>
- Capdevila Gutiérrez, M., & Rodríguez-Valls, F. (2018). La poesía en el aula de doble inmersión: Claves didácticas y de concienciación para el desarrollo de literacidad crítica e identidad. *Journal of Latinos and Education*, 00(00), 1–13. <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1499513>
- Cárdenas Vergaño, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 20(31), 125–142. <https://doi.org/10.19053/01227238.8566>
- Castaño Z, R. A. (2002). Colombia y el modelo neoliberal. *Saber ULA*, 5(10).
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Basta Ya: Colombia Memorias de Guerra Y Dignidad. In *Journal of Chemical Information and Modeling*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Todo pasó frente a nuestros ojos: el genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Chesnut, C. E., & Dimitrieska, V. (2018). Implementing Indiana’s New Dual Language Immersion Programs: Educator Perspectives. In *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED586233>
- Comisión Colombiana de Juristas. (2023). *Exagente del DAS es condenado por el Magnicidio de Carlos Pizarro*. [https://www.coljuristas.org/sala\\_de\\_prensa/exagente-del-das-es-condenado-por-el-magnicidio-de-carlos-pizarro](https://www.coljuristas.org/sala_de_prensa/exagente-del-das-es-condenado-por-el-magnicidio-de-carlos-pizarro)
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la C. y la N. R. (2022). *Plan Patriota y operaciones militares en la Región Centro (2002 – 2006)*.
- Ley 21 de 1991, (1991).
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994, (1994).
- Ley 324 de 1996, (1996).
- Ley 397 de 1997, (1997).
- Ley 1381 de 2010, (2010).
- Consejo de Europa. (2001). Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. In *Instituto Cervantes*.
- Constitución Política de Colombia, (1991).
- Contraloría de Bogotá. (2016). *Auditoría de desempeño. Evaluación al cumplimiento del proyecto 40 x 40*.
- Contreras Roa, A. R., & Mosquera Muñoz, C. J. (2017). Implementación de un diseño curricular de

- inmersión lingüística y de cultura Colombiana para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. *Revista Hechos y Proyecciones Del Lenguaje*, 23, 53–61.  
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3843>
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, Juan C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un Estudio Exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101–116. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v19n1/v19n1a7.pdf>
- Corte Suprema de Justicia. (2023). *Corte Suprema de Justicia mantiene condena contra el exsenador Alberto Santofimio por el magnicidio de Luis Carlos Galán Sarmiento*.  
<https://cortesuprema.gov.co/corte/index.php/2023/05/17/corte-suprema-de-justicia-mantiene-condena-contra-el-exsenador-alberto-santofimio-por-el-magnicidio-de-luis-carlos-galan-sarmiento/>
- Cruze, A., Cota, M., & López, F. (2019). A Decade after Institutionalization: Educators' Perspectives of Structured English Immersion. *Language Policy*, 18(3), 431–453. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9495-1>
- Cubides, F. (1999). Los paramilitares y su estrategia. *Reconocer La Guerra Para Construir La Paz*, 151–199.
- Cuéllar Melo, R. H. (2017). *Understanding Interculturalism in an Immersion Room of a Public School: Students' and International Volunteers' Insights*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cummins, J. (2000). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. *M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.)*, 34–47.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.7825&rep=rep1&type=pdf>
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In *The Handbook of Language Teaching* (pp. 161–181). John Wiley & Sons, Incorporated. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3–22.  
<https://doi.org/10.1075/jicb.2.1.01cum>
- Dávila Ladrón de Guevara, A. (2024). Proceso electoral y democracia en Colombia: las elecciones de marzo y mayo de 1990. *Revista Mexicana de Sociología*, 52(4), 99–125.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1990.4.61251>
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The suitability of French Immersion for allophone students in Saskatchewan: Exploring diverse perspectives on language learning and inclusion. *Canadian Journal*

- of Applied Linguistics*, 22(2), 27–63. <https://doi.org/10.7202/1063773ar>
- de Jong, E. J., Yilmaz, T., & Marichal, N. (2019). A Multilingualism-as-a-Resource Orientation in Dual Language Education. *Theory Into Practice*, 58(2), 107–120.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1569375>
- De Mejía, A.-M. (2008). Enrichment Bilingual Education in South America. In *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 5, pp. 323–331).
- Del Pozo Beamud, M. (2019). Estudio de las variables afectivas en un programa de inmersión lingüística. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 30, 119–139.  
<http://hdl.handle.net/10578/23465>
- Del Pozo Muñoz, M. (2020). *Inmersión lingüística en el aula de inglés: ¿Utopía o realidad? Propuesta para favorecer la inmersión en el aula de inglés de 4 ESO a través del trabajo cooperativo*. [Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9899>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Departamento Nacional de Planeación. (n.d.). *Plan Nacional de Desarrollo*.  
<https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo>
- Departamento Nacional de Planeación. (1991). *Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994. La Revolución Pacífica*.
- Departamento Nacional de Planeación. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998. El salto social*.
- Departamento Nacional de Planeación. (1999). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio para construir la paz*. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2\\_Compromisos\\_Fundam.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Compromisos_Fundam.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006. Hacia un estado Comunitario*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006 - 2010. Estado comunitario: desarrollo para todos*. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND\\_Tomo\\_2.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_2.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*.  
[https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia\\_Plan\\_Nacional\\_de\\_Desarrollo\\_2014\\_2018.pdf](https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia_Plan_Nacional_de_Desarrollo_2014_2018.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Colombia, potencia mundial de la vida*.
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo de Colombia*

2010-2014. *Prosperidad para Todos*.

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43101>

Departamento Nacional de Planeación de Colombia. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*.

*Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. In *Second Language Acquisition Research Ser.* Routledge.

Dressler, R. (2018). Canadian Bilingual Program Teachers ' Understanding of Immersion Pedagogy: A Nexus Analysis of an Early Years Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 176–195. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3407>

Edwards, S., & Steiner, R. (2008). *La Revolución Incompleta: Las reformas de Gaviria*. Editorial Norma.

Estrada Álvarez, J. (2006). Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal en Colombia. In *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 247–284). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Jairo Estrada Alvarez.pdf>

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman Publishing.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse* (Vol. 270). Routledge London.

Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (2nd ed., pp. 258–284). SAGE.

Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2016). Planificación y Política Lingüística en Colombia Desde el Plurilingüismo (Language Planning and Policy in Colombia from Plurilinguism). *Revista de La Universidad de La Salle*, 69, 137–155.

[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2804845](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2804845)

Fettes, M. (1997). Language planning and education. In *Language policy and political issues in education* (pp. 13–22). Kluwer Academic Publisher.

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

Flores, N., & Rosa, J. (2023). Deshaciendo la raciolingüística. *Journal of Sociolinguistics*, 1, 1–8. <https://doi.org/10.1111/josl.12642>

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad Y Metodo II*. Ediciones Sígueme S.A.

<papers3://publication/uuid/BEEA688A-115E-4EA5-89D5-854D3ABE3E84>

- García-Herreros Machado, C. A. (2017). The Road to Bilingualism: Cases of Success. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(2), 297–307. <https://doi.org/10.5294/laclil.2017.10.2.6>
- García, J., & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología, Tomo XLVII, 2*, 47–70. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/bfilol/v47n2/art02.pdf>
- García Manrique, C. (2020). *English immersion programs for young learners*. Universidad de La Sabana.
- García Medina, R. (2018). *Análisis de las aulas de acogida lingüística : carácter inclusivo , flexibilidad e integración en la organización del centro Analysis of linguistic reception classrooms : inclusive character , flexibility and integration in the school organization*. 91–105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., & Flynn, T. (2018). A descriptive study of early childhood education steering documents in Finland, Sweden and Australia around Language Immersion Programmes. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2018.12.3.1>
- Genesee, F. (1985). Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs. *Review of Educational Research*, 55(4), 541–561. <https://doi.org/10.2307/1170246>
- Genesee, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926352>
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2008). Dual language education in Canada and the USA. *Encyclopedia of Language and Education*, 1–16. <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/21.pdf>
- Gómez Celi, J. F. (2021). Descentralización fiscal y apertura económica en Colombia 1990- 2020. *El Ágora USB*, 21(1). <https://doi.org/10.21500/16578031.5572>
- González Ramírez, L. V. (2016). *Aprendizajes en el aula de inmersión*. [Universidad de La Sabana]. [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/2964/1/Tesis Laura Viviana González Ramírez.pdf](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/2964/1/Tesis%20Laura%20Viviana%20González%20Ramírez.pdf)
- Guerrero-Nieto, C. H., & Quintero-Polo, Á. H. (2021). Emergence and Development of a Research Area in Language Education Policies: Our Contribution to Setting the Grounds for a Local Perspective on Policymaking. *HOW - A Colombian Journal for Teachers of English*, 28(3), 119–133. <https://doi.org/https://doi.org/10.19183/how.28.3.677>

- Guerrero-Nieto, C. H., & Quintero, A. (2021). Elementary School Teachers in Neoliberal Times: The Silent Voices That Make Educational Policies Work. *PROFILE Issues In Teachers' Professional Development*, 23(1), 27–40. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83052>
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it Mean to be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 27–46. <https://www-proquest-com.libezproxy2.syr.edu/docview/1677626925?accountid=14214&pq-origsite=summon>
- Guevara Latorre, J. P. (2015). El Plan Colombia o el desarrollo como seguridad. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 63–82. <https://doi.org/10.15446/rcs.v38n1.53264>
- Guzmán Campos, G., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia* (2nd ed.). Ediciones Tercer Mundo.
- Haj-Broussard, M., Keefer, N., Hébert, D., & Grivet, C. (2019). Conversations in Immersion: Concerns about Pedagogy and Gatekeepers. *NECTFL Review*, 84, 35–61. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1245557>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Hancock, C. R., & Sanczyk, A. (2019). Cultural and Linguistic Responsiveness: Empowering Spanish-speaking English Learners through Dual Language. *Urban Education Policy and Research Annuals*, 6(2), 62–76. <https://journals.uncc.edu/urbaned/article/view/908>
- Hernández, M. L., & Triviño Ávila, G. L. (2016). *Inclusión social y educativa como características de desarrollo humano en 25 niños entre los 6 y los 12 años de edad en la IED La Arabia de Ciudad Bolívar Bogotá D.C. de la comunidad indígena Wounaan año 2015* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2641/TrivinoAvilaGlendaLissethHernandezAlbaMarthaLucia2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Historica Canada. (2021). *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/allophone>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In O. Garcia (Ed.), *Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman* (pp. 215–234). <https://web-a-ebSCOhost-com.libezproxy2.syr.edu/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHhuYV9fMzY3NDEzX19BTg2?sid=44fd>

- c641-efbc-4558-8a00-e3ba25acc77e@sdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&lpid=lp\_vii&rid=0
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27–51.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and Filling up Implementational and Ideological Spaces in Heritage Language Education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605–609.  
<https://www.jstor.org/stable/3588632>
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 24–41). Blackwell Publishing Ltd.
- Hornberger, N. H. (2022). Espacios ideológicos / de implementación en la planificación y política lingüística de la era COVID. Perspectivas desde comunidades indígenas del Sur Global. *Runa*, 15–36. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10768>
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532.  
<https://onlinelibrary-wiley-com.lib-proxy.fullerton.edu/doi/epdf/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2011). The Ethnography of Language Policy. In *Ethnography and Language Policy* (pp. 271–289). Routledge London.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for Dual Language Education* (3rd ed.). Center for Applied Linguistics.
- IIALI. (2023). *Propuesta de Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro*. FILAC.
- Instituto Cervantes. (2021). *El Español: Una Lengua Viva. Informe 2021*.
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 139–159.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-009-9136-9>
- Johnson, D. C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61–79.  
<https://doi.org/10.1080/13670050902780706>
- Johnson, D. C. (2011). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267–279. <https://doi.org/10.1080/17405904.2011.601636>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D. C., & Freeman, R. (2010). Appropriating Language Policy on the Local Level Working the Spaces for Bilingual Education. In *Negotiating Language Policies in Schools: Educators As*

- Policymakers* (pp. 13–31). Routledge.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). Language Planning: From Practice to Theory. In *Victoria*.
- Lambert, R. D. (2005). Language Policy around the world. In *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies* (pp. 21–36). FIPLV.
- Li, J., Steele, J., Slater, R., Bacon, M., & Miller, T. (2016). Teaching Practices and Language Use in Two-Way Dual Language Immersion Programs in a Large Public School District. In *Grantee Submission* (Vol. 10, Issue 1). <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED577016>
- Lozano Espejo, C. I. (2018). Attitudes and Beliefs of Teachers and other Stakeholders in Curricular Innovation: The Case of Bogotá's Language Immersion Rooms. In *English language and bilingual programs in development. Voices from the field* (2nd ed., pp. 13–49). Josephine Taylor Series Editor.
- Mady, C., & Masson, M. (2018). Principals' beliefs about language learning and inclusion of English language learners in Canadian elementary french immersion programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 71–93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>
- Martínez Rangel, R., & Reyes Garmendia, E. S. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, 37, 35–64.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. *Encyclopedia of Language and Education*, 1–20.  
[https://www.researchgate.net/profile/Stephen\\_May5/publication/307587829\\_Bilingual\\_Education\\_What\\_the\\_Research\\_Tells\\_Us/links/5c358266299bf12be3b8f9f8/Bilingual-Education-What-the-Research-Tells-Us.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stephen_May5/publication/307587829_Bilingual_Education_What_the_Research_Tells_Us/links/5c358266299bf12be3b8f9f8/Bilingual-Education-What-the-Research-Tells-Us.pdf)
- Mendoza González, M. de los Á. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8), 123–135.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556660>
- Menken, K., & García, O. (2010). Introduction. In *Negotiating Language Policies in Schools: Educators As Policymakers* (pp. 1–10). Routledge.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia* (Vol. 1). Plan Nacional Decenal de Educación 1996 - 2005.
- Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros, (1999). <https://doi.org/10.3917/cnx.078.0031>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *MEN Programa Nacional de Bilinguismo Colombia 2004-2019* (p. 25). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles->

132560\_recurso\_pdf\_programa\_nacional\_bilinguismo.pdf

El PNDE 2006-2016 y las instituciones educativas de preescolar, básica y media, (2006).

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 1 (2006).

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Programa de fortalecimiento al desarrollo de competencias en Lenguas Extranjeras, (2009).

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-%0A>

327001\_archivo\_pdf\_terminos\_convocatoria.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales.*

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015 - 2025. Documento de socialización.* (p. 112). [https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-](https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento_PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGLÉS_2015-2025.pdf)

[prensa/noticias/Documents/2014/Documento PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS 2015-2025.pdf](https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento_PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGLÉS_2015-2025.pdf)

Programa Colombia Bilingüe, (2015). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)

[356137\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *English Immersion Camps.*

[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/Campos de Inmersión - resumen ingles.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/Campos%20de%20Inmersi%C3%B3n%20-%20resumen%20ingles.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). Experiencias significativas del programa formadores nativos extranjeros. In *Ministerio de Educación Nacional.*

[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/2\\_ ExpSignificativas del Programa Formadores Nativos.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/2_ExpSignificativas%20del%20Programa%20Formadores%20Nativos.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del Inglés* (p. 50). MinEducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2016d). *Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés* (p. 80).

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad, (2016).

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Programa Nacional de Bilingüismo 2018-2022.* Colombia Bilingüe - Conozca El Programa Nacional de Bilingüismo.

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>

Monsalve, E. V., & Peña, L. B. (2005). Geografías Del Conflicto En Colombia: Base Para La Política

Territorial Y La Construcción De La Paz. In *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina* (pp.

- 16119–16132). Universidade de São Paulo.  
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Ordenamientoterritorial/63.pdf>
- Montañez Tovar, C. C. (2018). *Impacto de las aulas de inmersión en la localidad de Engativá del programa Colombia Bilingüe 2014-2018 en el Colegio Nidia Quintero de Turbay* [Universidad Cooperativa de Colombia].  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/8196/1/2018\\_impacto\\_aulas\\_inmersion.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/8196/1/2018_impacto_aulas_inmersion.pdf)
- Mora Forero, I. F. (2015). *La implementación del proyecto Aulas de Inmersión, de la Secretaría de Educación de Bogotá* [Universidad del Rosario].  
<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10498>
- Murcia Yalí, J. H. (2024). *Bilingüismo: Políticas lingüísticas como racionalidad de gobierno neoliberal en Colombia* [Tesis de doctorado sin publicar]. Universidad de San Buenaventura.
- Oliveira, G., Chang-Bacon, C. K., Cho, E., & Baez-Cruz, M. (2020). Parent and teacher perceptions of a Brazilian Portuguese two-way immersion program. *Bilingual Research Journal*, 43(2), 212–231.  
<https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1773961>
- Pachón Torres, O. J. (2012). El Programa de Inmersión en Inglés Estándar tiene identidad propia. In *El programa de inmersión en inglés: una propuesta de formación docente en la isla de San Andrés* (pp. 39–48). Universidad Nacional de Colombia.
- Pecaut, D., & González, L. (1997). Presente, pasado y futuro de la violencia en Colombia. *Desarrollo Económico*, 36(144), 891–930. <https://doi.org/10.2307/3467131>
- Peña García, S. (2017). *Análisis de la atención y apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes en dos contextos europeos: una propuesta para la mejora de la enseñanza de lenguas adicionales* [Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/44887>
- Pérez, K. (2018). *Cultural Awareness Worksheets to Enhance Oral Communication Skills*. Universidad Externado de Colombia.
- Pevida Llamazares, D., & Dopico Rodríguez, E. (2017). Prácticas inclusivas en el aula de inmersión sociolingüística. In *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: (pp. 1419–1427). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.  
<https://www.researchgate.net/publication/316275343%0D>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pike, K. L. (1954). Etic and emic standpoints for the description of behaviour. In *Language in relation to a*

- unified theory of the structure of human behavior*. (pp. 37–72). Summer Institute of Linguistics.
- Polanco, P., & Luft de Baker, D. (2018). Transitional Bilingual Education and Two-Way Immersion Programs: Comparison of Reading Outcomes for English Learners in the United States. *Athens Journal of Education*, 5(4), 423–444. <https://doi.org/10.30958/aje.5-4-5>
- Pozo Martínez, S. (2016). *El alumnado inmigrante en las aulas de inmersión: Propuesta de aprendizaje cooperativo* [Universidad de Oviedo].  
[http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38369/6/TFM\\_PozoMartínez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38369/6/TFM_PozoMartínez.pdf)
- Decreto 804 de 1995, (1995).
- Puello Castillo, I., & Ramírez Albarracín, S. M. (2020). *Co-teaching as an alternative to promote English language learning in a public school in Bogotá*. Universidad de La Sabana.
- Quintero, A. H., & Guerrero, C. H. (2018). The (Re)Construction of self through student-teachers' storied agency in ELT: Between marginalization and idealization. In *Criticality, Teacher Identity, and (In)equity in English Language Teaching* (pp. 81–102). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6_5)
- Ramírez, A. (n.d.). *Genre-Based Pedagogic Translanguaging: Classroom Discourse and Design*. Ramírez, A. (Manuscrito en preparación).
- Ramírez, A. (2023). A Bilingual Path Towards Undoing Linguistic Imperialism in English Language Teaching. *Journal of Literacy Innovation*, 8(3), 73–89.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination. Theorics of racism and antisemitism*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2009). The Discourse-Historical Approach (DHA). In *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd ed., pp. 87–121). SAGE.
- Rey Hernández, M. L. (2015). *Aulas de inmersión en Colegios Distritales de Bogotá DC. Análisis de sus efectos en el desarrollo de comunicación oral en una muestra de un grupo de grado cuarto de primaria en un Colegio Distrital de la localidad 11 Suba* [Universidad de Los Andes].  
<http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2765817>
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213. <https://web-a-ebSCOhost-com.lib-proxy.fullerton.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6c3c77f2-d380-4728-a67b-aaeed8095356%40sdc-v-sessmgr01>
- Ricento, T. (2006). Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 10–23). Blackwell Publishing Ltd.

<https://doi.org/10.2167/cilp039b.0>

- Ricento, T., & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <http://www.jstor.org/stable/3587691>
- Rodríguez-Tamayo, I. Y., & Tenjo-Macias, L. M. (2019). Children’s Cultural Identity Formation: Experiences in a Dual Language Program. *GIST Education and Learning Research Journal*, 18, 86–108. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1220133>
- Rodríguez-Valls, F., Solsona-Puig, J., & Capdevila-Gutiérrez, M. (2017). Teaching social studies in Spanish in dual immersion middle schools: A biliterate approach to history. *Cogent Education*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1326202>
- Rodríguez Pinzón, E. M. (2018). El resultado del plebiscito por la paz en Colombia: entre la participación y la razón de Estado. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 36, 171–183. <https://doi.org/10.15366/rjuam2017.36.006>
- Rus Ruiz, S. (2020). *Inmersión lingüística como propuesta de integración al alumnado extranjero* [Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/13387>
- San Juan, R. C. (2017). El método de enseñanza bilingüe de inmersión parcial y el método de intensificación para la enseñanza aprendizaje de inglés en las capacidades generales y específicas en estudiantes de sexto grado. *Consensus (16803817)*, 22(1), 49–68. <https://doi.org/10.33539/consensus.2017.v22n1.992>
- Sánchez Torres, J. (2017). Ayudantes lingüísticos en programas de inmersión lingüística en educación infantil: peligros y tinieblas. In *El bilingüismo a debate. Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Universidad Rey Juan Carlos Servicio de Publicaciones. <https://eciencia.urjc.es/handle/10115/15168?show=full>
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy* (1st ed.). Routledge.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Humanidades – Lengua Extranjera y Segunda Lengua* (p. 49).
- Secretaría de Educación Distrital. (2021). *Informe Caracterización Sector Educativo Bogotá D.C.*
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones Generales* (p. 47).
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2015a). *Curriculum for immersion Room “Linguaventuras”* (p. 148).
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2015b). *Handbook for Teachers “Linguaventuras”* (p. 52).
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2017). *Plan Distrital de Segunda Lengua Secretaría de*

*Educación. Mesas de trabajo Aulas de Inmersión.*

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2019). *Informe de gestión. Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos.*

Señal Memoria. (2020). *Política y narcotráfico en Colombia: el "Proceso 8000."*

<https://www.senalmemoria.co/proceso-8000-historia-politica>

Shohamy, E. (2006). *Language Policy : Hidden Agendas and New Approaches.* Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>

Sierra, J. (1997). ¿Qué hay de nuevo acerca de la inmersión? Un Breve Recorrido por sus Fundamentos y por las Investigaciones Actuales. *Office of Educational Research and Improvement*, 1–9.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424728.pdf>

Skutnabb-Kangas, T., & Mccarty, T. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. *Encyclopedia of Language and Education*, 5, 1–14.

<https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>

Solsona-Puig, J. (2019). *Transformational leadership in dual language immersion programs; exploring secondary school leaders' perceptions on best practices in Southern California.*

<https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1030>

Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M., & Rodríguez-Valls, F. (2018). La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Educación y Educadores*, 21(2), 219–236.

<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.3>

Spolsky, B. (2004). *Language policy.* Cambridge University Press. <https://web-p-ebscohost-com.libezproxy2.syr.edu/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAWMHhuYV9fNTI3NTUzX19BTg2?sid=860daf00-e7e3-41f1-bb1c-6ed8a184d6df@redis&vid=0&format=EB&rid=1>

Spolsky, B. (2021). *Rethinking Language Policy.* Edinburgh University Press.

Steele, J. L., Slater, R. O., Li, J., Zamarro, G., Miller, T., & Bacon, M. (2018). Dual-Language Immersion Education at Scale: An Analysis of Program Costs, Mechanisms, and Moderators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 420–445. <https://doi.org/10.3102/0162373718779457>

Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., & Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 35, 68–79.

Supriyono, Y., Saputra, Y., & Dewi, N. S. N. (2020). English immersion Program in EFL: setting a modified model, implementation, and effectiveness. *JEELS: Journal of English Education and Linguistics*

- Studies*, 7(1), 137–160. <https://doi.org/10.30762/jeels.v7i1.1767>
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Polity Press.
- Turienzo González, M. C. (2017). *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades* [Universitat de Barcelona]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115647/1/MCTG\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115647/1/MCTG_TESIS.pdf)
- Universidad Nacional de Colombia. (2012). El programa de inmersión en inglés: una propuesta de formación docente en la isla de San Andrés. In *Cuadernos del Caribe* (Issue 15). [https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/issue/view/3663/pdf\\_12](https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/issue/view/3663/pdf_12)
- Usma Wilches, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile* 11, 123–141. <https://www.proquest.com/docview/1677626765/61A1B1A7F34B4603PQ/1?accountid=14214>
- Valdiviezo, L. A. (2010). Angles Make Things Difficult. In *Negotiating Language Policies in Schools: Educators As Policymakers* (pp. 72–87). Routledge Taylor & Francis Group.
- Vargas Giraldo, L. Y. (2016). *El cambio de código en el aula de inmersión en inglés en la IED Débora Arango Pérez en la Localidad de Bosa* [Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá]. <http://bdigital.unal.edu.co/52159/1/leidyolanyvargasgiraldo.2016.pdf>
- Verdad Abierta. (2008). *La expansión: el nacimiento de las Autodefensas Unidas de Colombia (1997-2002)*. <https://verdadabierta.com/expansion-de-las-autodefensas-unidas-de-colombia/>
- Villamizar Palacio, I. B. (2019). *An Experience of Vocabulary Teaching in an English Immersion Class in a Public School in Bogotá*. Universidad de Los Andes.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. In *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.
- Watzinger-Tharp, J., Rubio, F., & Tharp, D. S. (2018). Linguistic performance of dual language immersion students. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 575–595. <https://doi.org/10.1111/flan.12354>
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. In *Métodos de análisis crítico del discurso* (1st ed., pp. 101–142). Editorial Gedisa S.A.
- Wodak, R. (2006). Linguistic Analyses in Language Policies. In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 170–193). Blackwell Publishing Ltd.
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446270073>
- Wodak, R., Krzyzanowski, M., & Forchtner, B. (2012). The interplay of language ideologies and

contextual cues in multilingual interactions: Language choice and code-switching in European Union institutions. *Language in Society*, 41(2), 157–186.

<https://doi.org/10.1017/S0047404512000036>

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 286). Gedisa Editorial.

Xiong, T., & Feng, A. (2020). Localizing Immersion Education: A Case Study of an International Bilingual Education Program in South China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1125–1138. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1435626>





12	COLEGIO JORGE ELIECER GAITAN IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	COLEGIO EDUARDO CARRANZA IED	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13</b>	COLEGIO MANUELA BELTRÁN IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	COLEGIO RICARTE (CONCEJO) IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
14	COLEGIO TÉCNICO MENORAH	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
14	COLEGIO EDUARDO SANTOS IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	COLEGIO LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS IED	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASÍS	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>15</b>	COLEGIO ENSD MARÍA MONTESSORI IED	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
16	COLEGIO JOSE JOAQUIN CASAS IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
16	COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓*
16	COLEGIO DE CULTURA POPULAR IED	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-
16	COLEGIO ANTONIO JOSÉ DE SUCRE	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>16</b>	COLEGIO JOSÉ MANUEL RESTREPO IED	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>17</b>	COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
18	COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
18	COLEGIO MARRUECOS Y MOLINOS IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
18	COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
18	COLEGIO REPÚBLICA DE EE. UU DE AMÉRICA (IED)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
18	COLEGIO CLEMENCIA DE CAYCEDO (IED)	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-
18	COLEGIO CLEMENCIA HOLGUÍN DE URDANETA	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
18	COLEGIO REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
18	COLEGIO ALEJANDRO OBREGÓN	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-
18	COLEGIO ALFREDO IRIARTE IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	COLEGIO ANTONIO BARAYA IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	COLEGIO JOSE MARTI IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	COLEGIO ALEXANDER FLEMING IED	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>18</b>	COLEGIO MISAEL PASTRANA BORRERO IED	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>19</b>	COLEGIO CUNDINAMARCA IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
19	COLEGIO RODRIGO LARA BONILLA IED	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
19	COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS IED	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
<b>19</b>	COLEGIO EL PARAISO DE MANUELA BELTRAN IED	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19	COLEGIO LA ARABIA IED	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL DE AULAS ACTIVAS POR PERIODO</b>		<b>101</b>	<b>75</b>	<b>71</b>	<b>40</b>	<b>49</b>	<b>51</b>	<b>48</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>43</b>	<b>11</b>

\*El aula de inmersión funcionó bajo la figura de horas extras.

**Apéndice B. Cuestionario de caracterización y percepción docente (vinculados en 2022)**

Cordial saludo estimado(a) docente. Muchas gracias por participar en este estudio y compartir sus conocimientos y percepciones respecto al Programa Aulas de Inmersión. El objetivo principal de este estudio es comprender las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión. Por lo tanto, le invito a que por favor diligencie la siguiente encuesta con la mayor sinceridad. Al diligenciar esta encuesta se entiende que la investigadora cuenta con su consentimiento para recopilar, guardar y utilizar la información brindada. **La información aquí suministrada será anónima y se tratará solamente con fines académicos.** Aunque en la caracterización docente se solicita su nombre, esto solamente es con el fin de asociar sus respuestas a otros instrumentos que se aplicarán posteriormente, sin embargo, se mantendrá el anonimato a no ser que explícitamente se conceda autorización para lo contrario.

Muchas gracias por su colaboración, estoy segura de que sus experiencias y aportes serán fundamentales para informar e influir en la política lingüística distrital mediante la formulación de una propuesta adaptada a las necesidades del contexto de las instituciones públicas de Bogotá.

**PARTE 1 – CARACTERIZACIÓN DOCENTE**

*Por favor complete la información solicitada marcando la opción que corresponda con  o escribiendo la respuesta en el espacio correspondiente.*

1. Nombre completo: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

2. Colegio: \_\_\_\_\_

3. Por favor seleccione todas las opciones que corresponden a su formación (puede marcar más de una)

- Programa técnico / tecnólogo
- Ciclo Complementario de Formación Docente en Escuela Normal
- Licenciatura en inglés / lenguas modernas o afines
- Licenciatura en otra área del conocimiento
- Carrera profesional diferente a licenciatura
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

4. ¿En qué rango de edad se encuentra?

- 18 – 25
- 26 – 35
- 36 – 45
- 46 – 55

56 o más

5. ¿En qué jornada en que se desempeña?

Mañana

Tarde

Única

Completa

Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

6. Señale los programas de formación en que ha participado en el último año.

Programa de Formación Permanente en Segunda Lengua y Metodologías de Enseñanza - UPN

Diplomado en inglés como Segunda Lengua y Prácticas Innovadoras en el Aula - UNICA

English Dot Works (virtual) / cursos de inglés (presencial) - SENA

Professional Development Course for Primary STEM-Ed Teachers – North Carolina State University

Programa de Desarrollo Profesional en inglés - Centro Colombo Americano.

Módulos de trabajo autodirigido "Teaching Labs"

Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Ninguno de los anteriores

7. Tiempo de experiencia en el Aula de Inmersión.

menos de 1 año

1 a 2 años

3 a 4 años

5 a 6 años

7 años o más

8. ¿Ha presentado alguna vez una prueba de clasificación para certificar su nivel de inglés/francés?

Sí     No

En caso de haber respondido **SI**, por favor complete los datos correspondientes al último examen presentado.

Examen: \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_ Idioma \_\_\_\_\_

Nivel certificado de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia

A1     A2     B1     B2     C1     C2     Prefiere no responder

## PARTE II – IDEOLOGÍAS Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS

*En los ítems del 9 al 13, seleccione la afirmación con la que más se identifica para completar el enunciado. Recuerde que no hay opciones correctas o incorrectas, todas son válidas ya que dependen de las percepciones y experiencias de cada docente.*

*Es posible que esté de acuerdo con más de una opción, sin embargo, por favor indique aquella con la que más se identifica. Si desea ampliar su opinión sobre alguna afirmación, en la última pregunta hay un*

*espacio para realizar comentarios.*

**9. Aprender una lengua extranjera...**

- a) es una aptitud que cualquier persona puede desarrollar si se lo propone.
- b) es una habilidad que cualquier persona puede desarrollar si dispone de los recursos adecuados.
- c) es una competencia que personas con habilidades cognitivas, sociales y emocionales específicas pueden desarrollar.

**10. Según su experiencia, en el proceso de aprendizaje de una lengua es importante...**

- a) realizar ejercicios de vocabulario y pronunciación tomando como referencia la versión estándar de la lengua.
- b) realizar ejercicios de vocabulario y pronunciación tomando como referencia diferentes acentos y variedades de la lengua.
- c) tener contacto con diversos acentos y variedades de la lengua, pero priorizar la versión estándar en los ejercicios de vocabulario y pronunciación.

**11. En el Aula de Inmersión, el/la docente...**

- a) debe utilizar la lengua meta todo el tiempo y hacer uso de diversos recursos para hacerse entender.
- b) debe utilizar la lengua meta la mayor parte del tiempo, pero puede recurrir a la traducción para aclarar inquietudes.
- c) puede emplear la lengua materna y la lengua meta dependiendo de la necesidad comunicativa.

**12. En el Aula de Inmersión, los(as) estudiantes...**

- a) deben intentar utilizar la lengua meta todo el tiempo para comunicarse.
- b) deben poder comunicarse todo el tiempo en su lengua materna si no se sienten cómodos empleando la lengua extranjera.
- c) deben ser motivados a emplear tanto la lengua materna como la lengua meta dependiendo de sus recursos lingüísticos.

**13. En Colombia, las políticas lingüísticas deben priorizar...**

- a) la enseñanza del inglés ya que representa mayores oportunidades académicas y laborales para los estudiantes.
- b) la enseñanza de otras lenguas extranjeras aparte del inglés para fomentar el acercamiento a otras culturas.
- c) la enseñanza de lenguas étnicas para fomentar su revitalización.

**PARTE III – FILOSOFÍA PEDAGÓGICA**

*Seleccione la afirmación con la que más se identifica para completar el enunciado. Recuerde que no hay opciones correctas o incorrectas, todas son válidas ya que dependen de las percepciones y experiencias de cada docente.*

14. De acuerdo con su experiencia, prefiere enseñar una lengua extranjera...
- a) en la primera infancia.
  - b) en básica primaria.
  - c) en básica secundaria.
  - d) en media.
15. El factor externo que más influye (tanto positiva como negativamente) en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera es...
- a) el nivel socio económico de las familias de los(as) estudiantes.
  - b) el acompañamiento de los padres de familia.
  - c) el tiempo de contacto con la lengua meta.
  - d) el conocimiento y metodología del docente.
  - e) el número de estudiantes por grupo.
16. En el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, es más importante...
- a) profundizar en sus aspectos gramaticales y estructurales.
  - b) fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje.
  - c) propiciar el acercamiento a otras culturas.
17. En el Aula de Inmersión usted...
- a) enseña contenidos de otras áreas (sociales, ciencias, artes, etc) empleando el inglés / francés como medio de instrucción.
  - b) se enfoca en los aspectos lingüísticos y comunicativos de la lengua meta (vocabulario, gramática, lectura, conversación, etc).
  - c) combina la enseñanza del idioma (gramática, vocabulario, etc) y de contenidos académicos de otras áreas (sociales, ciencias, artes, etc).
18. En el proceso de implementación del programa Aulas de Inmersión, es necesario que el/la docente...
- a) conozca los lineamientos del programa y los siga de manera precisa.
  - b) conozca los lineamientos del programa y realice las adaptaciones curriculares pertinentes.
  - c) genere unos lineamientos propios a partir de las necesidades del contexto.

#### PARTE IV – PERCEPCIONES DEL PROGRAMA AULAS DE INMERSIÓN

19. Actualmente se desempeña en el aula de inmersión?
- Sí     No
20. ¿Cuál es su tipo de vinculación al programa?
- Docente de planta de la institución sin comisión.
  - Docente de la institución en comisión de servicios.
  - Docente de otra institución en comisión de servicios.
  - Docente provisional.
  - Docente por horas extras.
21. Por favor indique **con qué frecuencia** percibe que se realizan las siguientes acciones:

Acciones	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	A menudo	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Las líneas de acción y estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo (PDB) son socializadas con los docentes y directivos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se promueven espacios de participación para que los docentes retroalimenten las estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El currículo Linguaventuras es socializado con los docentes por parte del Plan Distrital de Bilingüismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El aula de inmersión es reconocida y valorada por la comunidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los directivos docentes apoyan la realización de actividades y proyectos en el aula de inmersión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Secretaría de Educación ejecuta estrategias para acompañar la implementación del programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ofrecen programas de inducción y capacitación diseñados específicamente para docentes de aulas de inmersión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desde el Plan Distrital de Bilingüismo se evalúa el programa y los resultados son socializados con los docentes y directivos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo en el aula de inmersión me resulta más satisfactorio que en el aula regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes cuentan con autonomía para adaptar los lineamientos del programa de acuerdo con las necesidades del contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22.** En su opinión, el Currículo Linguaventuras...

- es pertinente teniendo en cuenta los objetivos del programa y las características del contexto.
- es coherente con los objetivos del programa y adaptable a las características del contexto.
- es insuficiente para orientar el programa y dar respuesta a los objetivos y características del contexto.
- No lo conozco.
- Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**23.** ¿Tiene usted en cuenta los lineamientos del Currículo Sugerido del MEN en el diseño curricular del aula de inmersión?

- Si
- No
- No lo conozco

**24.** De los siguientes temas, seleccione los tres que considera que se deberían priorizar en un programa

de formación para maestros de aulas de inmersión.

- Formación en el idioma (inglés / francés)
- Educación bilingüe (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)
- Políticas lingüísticas en Colombia
- Métodos y estrategias de enseñanza
- Teorías de aprendizaje de las lenguas
- Diseño de materiales
- Uso de herramientas tecnológicas
- Adaptación y diseño curricular
- Diseño de proyectos de aula
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**25.** ¿Cuáles son las principales fortalezas que ha observado en el programa Aulas de Inmersión?

---



---



---

**26.** ¿Cuáles han sido las principales dificultades o desafíos que ha enfrentado el programa en la institución?

---



---



---

**27.** ¿Qué sugerencias le gustaría hacer al Plan Distrital de Bilingüismo para fortalecer el programa Aulas de Inmersión?

---



---



---

**28.** ¿Le gustaría formar parte de una red de maestros de aulas de inmersión para compartir conocimientos y experiencias?

- Sí
- No

---

**Ha llegado al final de este cuestionario. Para terminar por favor indique:**

Le gustaría ser contactado(a) para conocer los resultados de esta investigación.  Sí  No

En caso de cualquier inquietud o sugerencia por favor contactarme al correo [vgutierrez02@unisalle.edu.co](mailto:vgutierrez02@unisalle.edu.co). ¡**Muchas gracias por sus valiosos aportes!**

**Apéndice C. Cuestionario de caracterización y percepción docente (retirados)**

*(La introducción y las preguntas correspondientes a las secciones I, II y III son las mismas del apéndice A para docentes activos en el programa)*

**PARTE IV – PERCEPCIONES DEL PROGRAMA AULAS DE INMERSIÓN**

**19.** Actualmente se desempeña en el aula de inmersión?

- Sí     No

**20.** Teniendo en cuenta su experiencia en el programa, por favor indique con qué frecuencia percibía que se llevaban a cabo las siguientes acciones:

Acciones	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	A menudo	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Las líneas de acción y estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo (PDB) son socializadas con los docentes y directivos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se promueven espacios de participación para que los docentes retroalimenten las estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El currículo Linguaventuras era socializado con los docentes por parte del Plan Distrital de Bilingüismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El aula de inmersión era reconocida y valorada por la comunidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los directivos docentes apoyaban la realización de actividades y proyectos en el aula de inmersión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Secretaría de Educación ejecutaba estrategias para acompañar la implementación del programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se ofrecían programas de inducción y capacitación diseñados específicamente para docentes de aulas de inmersión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desde el Plan Distrital de Bilingüismo se evaluaba el programa y los resultados eran socializados con los docentes y directivos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo en el aula de inmersión me resultaba más satisfactorio que en el aula regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes contaban con autonomía para adaptar los lineamientos del programa de acuerdo con las necesidades del contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21.** ¿Cuáles fueron las razones por las que decidió retirarse del programa? (puede marcar más de una)

- Estructura y lineamientos del programa  
 Decisión de los directivos docentes de cambio de docentes  
 Decisión de directivos docentes y/o consejo directivo de cerrar el programa

- Para acceder a una convocatoria de financiación de posgrados por parte de la SED
- Retraso en la llegada de los provisionales una vez se expiden las resoluciones de las comisiones de servicios
- Retiro de los cooperantes
- Insatisfacción laboral en el programa
- Traslado a otra institución
- Para acceder a otra situación administrativa (licencia, comisión de estudios, etc)
- Dificultades con estudiantes y/o padres de familia
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**22.** En su opinión, el Currículo Linguaventuras...

- es pertinente teniendo en cuenta los objetivos del programa y las características del contexto.
- es coherente con los objetivos del programa y adaptable a las características del contexto.
- es insuficiente para orientar el programa y dar respuesta a los objetivos y características del contexto.
- No lo conozco.
- Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**23.** ¿Tenía usted en cuenta los lineamientos del Currículo Sugerido del MEN en el diseño curricular del aula de inmersión?

- Si
- No
- No lo conozco

**24.** De los siguientes temas, seleccione los tres que considera que se deberían priorizar en un programa de formación para maestros de aulas de inmersión.

- Formación en el idioma (inglés / francés)
- Educación bilingüe (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)
- Políticas lingüísticas en Colombia
- Métodos y estrategias de enseñanza
- Teorías de aprendizaje de las lenguas
- Diseño de materiales
- Uso de herramientas tecnológicas
- Adaptación y diseño curricular
- Diseño de proyectos de aula
- Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**25.** ¿Cuáles fueron las principales fortalezas que observó en el programa Aulas de Inmersión?

---

---

---

26. ¿Cuáles fueron las principales dificultades o desafíos que enfrentó el programa en la institución?

---

---

---

27. ¿Qué sugerencias le gustaría hacer al Plan Distrital de Bilingüismo para fortalecer el programa Aulas de Inmersión?

---

---

---

28. Por favor indique el nombre del colegio en el que tuvo la experiencia en el aula de inmersión.

---

29. Le gustaría vincularse nuevamente al programa?

Sí

No

30. ¿Le gustaría formar parte de una red de maestros de aulas de inmersión para compartir conocimientos y experiencias?

Sí

No

---

**Ha llegado al final de este cuestionario. Para terminar por favor indique:**

Le gustaría ser contactado(a) para conocer los resultados de esta investigación.  Sí  No

En caso de cualquier inquietud o sugerencia por favor contactarme al correo [ygutierrez02@unisalle.edu.co](mailto:ygutierrez02@unisalle.edu.co). **¡Muchas gracias por sus valiosos aportes!**

**Apéndice D. Formato de validación de cuestionario**

Cordial saludo estimado(a) experto(a). A continuación, se presentan los criterios definidos para el proceso de validación de los instrumentos de recolección de información que se aplicarán en la presente investigación. Muchas gracias por su colaboración. Sus contribuciones serán fundamentales en la consolidación de instrumentos pertinentes, confiables y coherentes con los objetivos del estudio.

**Nombre del evaluador:** \_\_\_\_\_

**Formación académica:** \_\_\_\_\_

**Especialidad:** \_\_\_\_\_

**Objetivo general de la investigación:** Comprender las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión.

**Objetivo del cuestionario A y B:** Indagar la percepción de los docentes frente al proceso de implementación del programa en la institución.

**Dimensiones abordadas**

- Caracterización docente
- Ideologías y prácticas lingüísticas
- Filosofía pedagógica
- Percepción del programa

**Instrucciones para la evaluación de los ítems**

En el siguiente cuadro por favor escriba el número de la pregunta que sugiere revisar, aclarar u omitir teniendo en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

1. **Claridad.** La pregunta es precisa, coherente y de fácil comprensión para los participantes. Así mismo, el tipo de pregunta es adecuado.
2. **Relevancia.** La pregunta provee información importante sobre el objeto de estudio.
3. **Pertinencia.** La pregunta es coherente con los objetivos de la investigación y contribuye a dar respuesta al problema.

Por favor indique si la pregunta cumple o no con estos criterios marcando  en la casilla que corresponda y amplie el motivo o recomendación en la columna de observaciones.

Finalmente, en el apartado de observaciones y sugerencias se pueden incluir comentarios con respecto a la estructura general del cuestionario, diseño, claridad de las instrucciones, longitud, párrafo de presentación en el sitio Web y contenido en general.

***¡Muchas gracias por sus valiosos aportes!***

**Cuestionario A. Caracterización y percepción de docentes del programa (activos)**

Pregunta a evaluar	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Observaciones
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	

*\*Por favor inserte más filas si es necesario*

**Cuestionario B. Caracterización y percepción de docentes del programa (retirados)**

Pregunta a evaluar	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Observaciones
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	

*\*Por favor inserte más filas si es necesario*

Observaciones y sugerencias:

---



---



---



---



---



<p><input type="checkbox"/> El material didáctico con que fue dotada el aula de inmersión está al alcance de los/las estudiantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Existen espacios en el aula en que los/las estudiantes puedan acceder a noticias, anuncios, lecturas, fechas especiales, celebraciones, bancos de palabras, etc.</p> <p>• Recursos tecnológicos del aula y estado (5 excelente – 1 en mal estado/no funciona)</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Tablero inteligente</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Video beam</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Televisor</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Sistema de sonido</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Impresora</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Computador del docente</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Computadores para los estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Tablet</p> <p><input type="checkbox"/> ___ Otro</p> <p><b>Otras observaciones</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Interpretación/ Implementación del programa</p> <p>Implementación del programa</p> <p>Agenciamiento docente</p>
<p><b>DESARROLLO DE LA CLASE</b></p>	<p><b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</b></p>
<p>• Rutinas en el desarrollo de la clase</p> <p><input type="checkbox"/> Se recuerdan las normas y acuerdos de convivencia.</p> <p><input type="checkbox"/> Se realizan preguntas cotidianas (la fecha, cómo se sienten, el clima, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Se presenta el objetivo de la clase.</p> <p><input type="checkbox"/> Se presenta la agenda de actividades a desarrollar.</p> <p><input type="checkbox"/> Se presentan los criterios de evaluación.</p> <p><input type="checkbox"/> Otras _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>• <b>Tema/contenido:</b> _____</p> <p><input type="checkbox"/> En la selección del tema y las actividades se evidencian principalmente elementos del Currículo Linguaventuras.</p> <p><input type="checkbox"/> En la selección del tema y las actividades se evidencian principalmente elementos del Currículo Sugerido del Inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> En la selección del tema y las actividades se evidencian elementos tanto del Currículo Linguaventuras como del Currículo Sugerido del Inglés.</p> <p><input type="checkbox"/> La clase se centra en un estándar y un DBA.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>• <b>Presentación del contenido</b></p>	<p>Filosofía pedagógica</p> <p>Filosofía pedagógica</p> <p>Interpretación/ Implementación del programa</p>

<p><input type="checkbox"/> Al presentar el tema/contenido se evidencia un mayor énfasis en la enseñanza de la lengua.</p> <p><input type="checkbox"/> Al presentar el tema/contenido se evidencia un mayor énfasis en la enseñanza de contenidos empleando la lengua como medio de instrucción.</p> <p><input type="checkbox"/> Al presentar el tema/contenido se evidencia un balance en la enseñanza del idioma y de contenidos académicos de otras áreas.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____ _____ _____</p>	<p>Interpretación/ Implementación del programa</p>
<p><input type="checkbox"/> En las actividades propuestas se toma como referencia la versión estándar de la lengua.</p> <p><input type="checkbox"/> En las actividades se toman como referencia diferentes acentos y variedades de la lengua.</p> <p><input type="checkbox"/> En las actividades propuestas se incluyen el uso de la lengua materna.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____ _____ _____</p>	<p>Ideologías y prácticas lingüísticas</p>
<p>• Durante la clase se incluyen actividades de:</p> <p><input type="checkbox"/> Escucha</p> <p><input type="checkbox"/> Lectura</p> <p><input type="checkbox"/> Conversación</p> <p><input type="checkbox"/> Escritura</p> <p><input type="checkbox"/> Monólogo</p> <p><input type="checkbox"/> Pronunciación</p> <p><b>Comentarios:</b> _____ _____ _____</p>	<p>Ideologías y prácticas lingüísticas</p>
<p><input type="checkbox"/> Se realizan actividades diferenciadas para estudiantes con dificultades.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____ _____ _____</p>	<p>Filosofía pedagógica</p>
<p>• <b>Rutas metodológicas</b></p> <p><input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en tareas</p> <p><input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos</p> <p><input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas</p> <p><input type="checkbox"/> CLIL</p> <p><b>Otras:</b> _____ _____ _____</p>	<p>Interpretación/ Implementación del programa Filosofía pedagógica</p>
<p>• <b>Materiales y recursos</b></p>	

<p><input type="checkbox"/> Se emplea el material didáctico que hace parte de la dotación del aula de inmersión.</p> <p><input type="checkbox"/> Se emplean materiales diseñados por el/la docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Los materiales contienen elementos del contexto de los/las estudiantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Los materiales empleados corresponden al nivel de los estudiantes.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____          _____          _____</p> <p>Materiales y recursos que emplea el docente como apoyo pedagógico:          _____          _____          _____</p> <p>Materiales y recursos con que interactúan los/las estudiantes:          _____          _____          _____</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades              _____              _____              _____              _____              _____              _____              _____              _____              _____              _____              _____              _____</li> </ul> <p><b>Otras observaciones</b>          _____          _____          _____</p>	<p>Interpretación/ Implementación del programa Filosofía pedagógica</p> <p>Filosofía pedagógica</p> <p>Filosofía pedagógica</p> <p>Interpretación/ Implementación del programa</p> <p>Agenciamiento docente</p>
<b>GESTIÓN DE AULA</b>	<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</b>
<p><b>Instrucciones</b></p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente modela las actividades y procesos antes de que los/las estudiantes los pongan en práctica.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente comprueba que los/las estudiantes comprenden las instrucciones preguntándoles qué deben hacer.</p> <p><input type="checkbox"/> El lenguaje empleado para dar instrucciones es claro y apropiado para la edad y nivel de los/las estudiantes.</p>	<p>Filosofía pedagógica</p>

<p><input type="checkbox"/> El/la docente se apoya en gestos y/o imágenes para que los/las estudiantes comprendan mejor las instrucciones.</p> <p><input type="checkbox"/> Los/las estudiantes conocen comandos y vocabulario específico empleado para dar instrucciones.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente llama la atención de los/las estudiantes antes de dar una instrucción.</p> <p><input type="checkbox"/> Las actividades se centran en el significado.</p> <p><input type="checkbox"/> Las actividades se centran en la decodificación.</p> <p><b>Otras observaciones</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>Patrones de interacción</b></p> <p><input type="checkbox"/> Se evidencia un ambiente de confianza que motiva la participación de los/las estudiantes.</p> <p><input type="checkbox"/> La participación de los estudiantes es limitada.</p> <p><input type="checkbox"/> Se promueve el trabajo colaborativo y todos los estudiantes se involucran y aportan en el desarrollo de la tarea.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Durante la clase predominan patrones de interacción centrados en el docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Durante la clase predominan patrones de interacción centrados en el estudiante.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente emplea la lengua meta para comunicarse todo el tiempo.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente emplea la lengua meta la mayor parte del tiempo, pero recurre a la traducción para aclarar inquietudes.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente emplea tanto la lengua materna como la lengua meta dependiendo de la necesidad comunicativa.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Los/las estudiantes intentan utilizar el inglés/francés todo el tiempo para comunicarse.</p> <p><input type="checkbox"/> Los/las estudiantes emplean el español la mayor parte del tiempo para comunicarse.</p> <p><input type="checkbox"/> Los/las estudiantes emplean tanto el inglés/francés como el español dependiendo de la situación e interlocutor.</p> <p><b>Comentarios:</b> _____</p>	<p>Implementación del programa</p> <p>Filosofía pedagógica</p> <p>Ideologías y prácticas lingüísticas</p> <p>Ideologías y prácticas lingüísticas</p>



<hr/> <hr/> <hr/>	
<p><b>Clima del aula</b></p> <p><input type="checkbox"/> Los estudiantes se muestran motivados frente a las actividades propuestas.</p> <p><input type="checkbox"/> Se evidencia el cumplimiento de las normas de convivencia.</p> <p><input type="checkbox"/> El tono de voz empleado por el/la docente es apropiado dependiendo de la actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> El tono de voz empleado por los/las estudiantes es apropiado dependiendo de la actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente modela actitudes y comportamiento positivos.</p> <p><input type="checkbox"/> Existen momentos de silencio.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente llama a los/las estudiantes por sus nombres.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente fortalece la comunicación empleando contacto visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones que generan agrado / molestia en el/la docente</li> </ul> <hr/> <hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones que desencadenan actitudes positivas / negativas por parte de los/las estudiantes.</li> </ul> <hr/> <hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones tomadas por el/la docente frente a dificultades de convivencia.</li> </ul> <hr/> <hr/> <hr/> <p><b>Otras observaciones</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Implementación del programa Filosofía pedagógica</p>
<p><b>Andamiaje</b></p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente brinda a los/las estudiantes listas de instrucciones o listas de chequeo para que se apoyen al desarrollar una tarea.</p> <p><input type="checkbox"/> Se provee a los/las estudiantes de modelos lingüísticos para apoyar actividades de producción.</p> <p><input type="checkbox"/> Se emplean los cognados como recursos para establecer conexiones metalingüísticas.</p> <p><input type="checkbox"/> El/la docente ilustra palabras y conceptos en diferentes contextos usando ayudas visuales.</p> <p><input type="checkbox"/> Se emplean organizadores gráficos para ilustrar el contenido.</p>	<p>Ideologías y prácticas lingüísticas</p>



**Apéndice F. Esquema de entrevista a docentes del programa****Introducción**

- Saludo y contextualización de la investigación
- Presentación de los objetivos
- Descripción del rol de los participantes
- Firma del consentimiento informado

**Desarrollo de la entrevista*****Interpretación e implementación del programa***

1. ¿Podría describir brevemente cómo ha sido el proceso de implementación del Aula de Inmersión en su institución? (cómo inició, cómo funciona actualmente)
2. ¿Considera que cuenta con el apoyo institucional de la comunidad educativa para adelantar iniciativas en el aula de inmersión? (apoyo de directivos docentes, de otros docentes, de padres de familia y estudiantes)
3. ¿Cuál es su percepción del acompañamiento de la Secretaría de Educación al programa?
4. ¿Cuál es su opinión del currículo Linguaventuras y del Currículo Sugerido del MEN? (Emplea alguna de estas propuestas curriculares como referente para el diseño curricular del programa, tiene en cuenta otras políticas lingüísticas)
5. ¿Cuál debe ser el perfil de los docentes del programa?
6. ¿Cómo se articula el currículo del Aula de Inmersión con las políticas institucionales?
7. ¿Cuáles son los criterios establecidos para la vinculación de estudiantes al programa y la organización de los grupos?
8. ¿Existen estrategias de inducción y/o capacitación para la comunidad educativa vinculada al programa (estudiantes, docentes, padres de familia)?

***Ideologías y prácticas lingüísticas***

9. Teniendo en cuenta su experiencia en el aula de inmersión, ¿qué factores externos que provienen del entorno (sociales, familiares, económicos...), favorecen o dificultan el aprendizaje del inglés en mayor medida?
10. ¿Cree que es importante enseñar inglés / francés en los colegios públicos de Colombia? (por qué, qué inglés se debe enseñar, el inglés “estándar” o es importante incluir diversos acentos y repertorios lingüísticos en las clases)

11. ¿Cómo se comunica con sus estudiantes y cómo se comunican entre ellos? (qué porcentaje de tiempo, mayormente en inglés, mayormente en español, combinando las dos lenguas, recurriendo a la traducción, por ejemplo, dar una instrucción en inglés e inmediatamente repetirla en español)
12. ¿Ha tenido en su aula de clases estudiantes que pertenezcan a minorías lingüísticas? ¿Se realiza un trabajo diferencial con ellos? ¿Cómo se trabaja con ellos?
13. ¿Ha tenido en su aula de clases estudiantes inmigrantes o provenientes de otras regiones de Colombia cuya lengua es el español? ¿De qué manera se abordan las variedades y matices lingüísticos y culturales? (se habla sobre ello, no se hace alusión a ello, se promueve la corrección lingüística)

### ***Filosofía pedagógica***

14. ¿Encuentra diferencias entre ser docente de inglés en el aula regular y desempeñarse en el aula de inmersión? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas en el Aula de Inmersión?
15. En el Aula de Inmersión ¿enseña el idioma en sí mismo o emplea el idioma como medio de instrucción de contenidos? ¿qué tipo de contenidos?
16. ¿Podría describir su metodología de enseñanza? (métodos de enseñanza, estrategias)
17. ¿De qué manera estructura sus clases en el Aula de Inmersión? (momentos de la clase, pasos o secuencias, recursos)
18. ¿Qué tipo de recursos emplea para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? (didácticos, tecnológicos, humanos, quién los diseña...)
19. ¿De qué manera evalúa los aprendizajes de los estudiantes en el Aula de Inmersión?
20. ¿Qué porcentaje del tiempo se debe emplear la lengua meta por parte del docente y de los estudiantes? (cambio de código, traducción, translenguaje)

### ***Agenciamiento docente***

21. ¿Considera que los docentes son tenidos en cuenta en los procesos de formulación de la política lingüística? Sí ¿de qué manera? No ¿De qué manera se podrían involucrar en estos procesos?
22. ¿Considera que como docente cuenta con autonomía para negociar las políticas lingüísticas y adaptarlas a las necesidades del contexto?
23. ¿Qué iniciativas, actividades o proyectos ha liderado en el aula de inmersión? (estas se socializan con la comunidad, alguna ha trascendido a otros escenarios del ámbito institucional, local o distrital)

24. ¿Existen mecanismos o estrategias para vincular a otros docentes, directivos docentes y padres de familia en los proyectos del Aula de Inmersión?
25. De su experiencia el programa, ¿qué aprendizajes considera que serían útiles para otros docentes?
26. ¿Qué recomendaciones le haría al Plan Distrital de Bilingüismo para fortalecer el programa Aulas de Inmersión?
27. ¿Qué necesidades formativas identifica en los docentes del programa que se deberían priorizar en los programas de formación ofrecidos por la SED? (nivel de lengua, educación bilingüe, metodología, diseño de materiales)
28. Para finalizar, por favor describa brevemente que significa inmersión para usted, y qué significa el aula de inmersión.

#### **Cierre**

- Invitación a conformar red de maestros
- Solicitud de referir otros docentes del programa
- Agradecimientos

**Apéndice G. Consentimiento informado****Bogotá, octubre de 2022**

Respetado(a) docente,

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es Yuly Andrea Gutiérrez, docente de inglés vinculada a la Secretaría de Educación Distrital. Actualmente me encuentro cursando el programa de Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de la Salle, en donde adelanto el proyecto de investigación denominado *Interpretación y Agenciamiento del Programa Aulas de Inmersión: Comprensiones a partir del Análisis de los Discursos y las Prácticas de los Maestros*. Este interés investigativo surgió de mi experiencia como docente en el programa por cinco años y mi intención de visibilizar las voces y prácticas de los maestros y maestras como pilares en la implementación y resignificación de las políticas lingüísticas.

Mediante esta investigación cualitativa se pretende Comprender las relaciones establecidas entre los procesos, agentes y discursos que operan en los distintos niveles de la política lingüística y sus representaciones en el Programa Aulas de Inmersión. Por lo tanto, quisiera manifestarle mi interés en que haga parte de este estudio teniendo en cuenta su trayectoria y experiencia en la implementación del programa en la institución educativa. Para mí, sería un honor contar con su participación, estoy segura de que sus saberes, experiencias y aportes serán fundamentales, y que los resultados de la investigación contribuirán a la política lingüística distrital mediante la consolidación de una propuesta pertinente a las necesidades de las instituciones públicas de Bogotá.

En este estudio, orientado por un método etnográfico de políticas lingüísticas, se recogerán datos empleando las siguientes técnicas: un cuestionario de caracterización institucional, un cuestionario de caracterización y percepción docente, una entrevista a directivos docentes, una entrevista a docentes del programa, una observación no participante en una clase del aula de inmersión y grupos de enfoque con docentes voluntarios. Así mismo, se realizará la revisión documental del Proyecto Educativo Institucional, del plan de estudios del aula de inmersión y del plan de estudios del aula regular de inglés.

Es por ello, que amablemente solicito su colaboración para lo siguiente:

- Permitir la grabación de la sesión de entrevista.
- Facilitar la toma de fotografías de documentos, artefactos y de la observación de clase, teniendo en cuenta que se garantizará la protección de la identidad e imagen de los estudiantes en caso de ser captados.
- Compartir de forma abierta y sincera sus apreciaciones y experiencias respecto a los temas abordados.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta de los objetivos de la investigación, en este sentido, en ningún momento se referirá a la identidad de los participantes, a no ser que explícitamente y por escrito se conceda autorización para ello. Estas actividades netamente académicas, se rigen por todas las normas éticas del uso de sus datos personales y recolección de información. De igual manera resalto que de ningún modo constituyen algún tipo de evaluación de sus actividades.

Agradezco de antemano su atención y colaboración al permitirme acercarme a los aprendizajes y experiencias que se han construido en su institución educativa, los que, sin duda, serán un gran aporte para la investigación en curso. Estaré atenta frente a cualquier inquietud o requerimiento de su parte.

Cordialmente,

Yuly Andrea Gutiérrez Pacheco  
Doctorante en Educación y Sociedad  
Universidad de la Salle

### **Consentimiento Informado de Participación en Investigación**

Teniendo en cuenta la solicitud de la maestra Yuly Andrea Gutiérrez Pacheco, estudiante del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, y una vez socializados los objetivos, alcances y condiciones de la investigación denominada *“Interpretación y Agenciamiento del Programa Aulas de Inmersión: Comprensiones a partir del Análisis de los Discursos y las Prácticas de los Maestros”*

[ ] DOY EL CONSENTIMIENTO [ ] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para participar en la construcción de saberes que se darán en el marco de su desarrollo. Por lo tanto, autorizo para que mis datos personales y la información suministrada sea recopilada, guardada y utilizada por la investigadora. Comprendo que la información recopilada será empleada solamente con fines académicos y analizada para dar cuenta de los objetivos de la investigación. En este sentido, en ningún momento se referirá a la identidad de los participantes, a no ser que explícitamente y por escrito se conceda autorización para ello.

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Colegio:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Correo electrónico:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_