POLÍTICAS EDUCATIVAS DE BILINGÜISMO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS DE DOCENTES DE TRANSICIÓN

ANA MARÍA RODRÍGUEZ QUINTERO

UNIVERSIDAD DISTRIAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN INFANCIA, CULTURA Y DESARROLLO
BOGOTÁ, COLOMBIA
2019

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo

Políticas educativas de bilingüismo: prácticas pedagógicas en lengua extranjera-inglés de docentes de transición

Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo

Ana María Rodríguez Quintero

Asesora
Natalia Pinilla

BOGOTÁ, COLOMBIA
2019

RESUMEN

El presente trabajo investigativo surge de la preocupación por comprender el impacto y las tensiones que ha venido generando en el aula, la implementación de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua, en las prácticas pedagógicas y en el día a día escolar de las docentes encargadas de atender y educar a la primera infancia, puntualmente del grado transición del Colegio San José Norte (IED). Lectura que se realizó desde la experiencia y práctica pedagógica propia y de las docentes de la IED frente a los postulados de la política pública. Así mismo, contribuyendo a la investigación del proyecto liderado por el grupo *Infancias* de la Universidad Distrital: ***"Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales".***

Para adelantar la presente investigación, fueron utilizados dos instrumentos de recolección de información: entrevistas y observaciones no participantes. Los resultados mostraron que las maestras consideran que la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2) ofrece oportunidades académicas y profesionales para el futuro de los niños, y garantiza la entrada a una experiencia intercultural. A su vez, manifestaron que el programa PDSL tiene algunos aspectos que necesitan ser replanteados y superados para una implementación exitosa; como la falta de apoyo constante durante las prácticas en inglés, falta de recursos para formación y/o actualización de la planta docente, espacios y tiempo pertinentes para la sostenibilidad de las acciones propuestas por el programa, participación de toda la comunidad educativa, entre otros factores. Lo que permitió encontrar que estas limitantes representan las principales preocupaciones de las docentes de transición y los retos de la implementación de la política pública.

Palabras clave: práctica pedagógica, política pública, Plan Distrital de Segunda Lengua, infancia

ABSTRACT

This research comes up from an interest in understanding the impact and tensions that the implementation of educational policies from the District Plan of the Second Language (PDSL) has brought into the classroom. This study reviews the pedagogic practices of the teachers from early childhood education, specifically those who teach in the last year of preschool at San Jose Norte School (public school, known as District Educational Institution or IED for its Spanish abbreviation) by comparing and contrasting their experience with what public policies propose. This research contributes to the investigation project led by "*Infancias*" research group from Universidad Distrital: ***"Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales"***.

Interviews and non-participant observations were used to gather information. Results showed that teachers consider that teaching English as a second language offers academic and professional opportunities for the future of the children and guarantees the access to a multicultural experience. Also they expressed that the PSDL has some aspects that need restating and overcome to have a successful implementation, such as the lack of constant support during the English practices and the fact that the resources to train and update the educative staff falls short. Teachers consider that more time is required so that the suggested actions can really make an impact by having a longer duration. Furthermore, they believe it is key that the whole educative community get involved in the program. These limitations represent the main worries of the teachers that were part of this research and the challenges in the implementation of the public policy.

Keywords: pedagogical practice, public policy, District Plan of the Second Language (PDSL), childhood

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN
INTRODUCCIÓN....7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA....9
Contextualización del problema de investigación....9
Contextualización de la institución pública con Modelo Educativo Bilingüe (MEB)....12
Problematización....15
Pregunta problema y preguntas orientadoras....16
Objetivos General y Específicos....18
Objetivo General de la pasantía....18
Objetivo General del proyecto....18
Objetivos Específicos....18
JUSTIFICACIÓN....19
II. MARCO TEÓRICO....21
2.1 Antecedentes....21
2.2 Referentes teóricos....34
2.2.1 Práctica pedagógica....34
2.2.2 Política pública....38
2.2.3 Conceptos institucionales sobre el bilingüismo en Colombia....42
2.2.4 Infancia....46
2.2.5 Cultura....49
2.2.6 Desarrollo humano....50
2.3 Referentes legales....52
III. REFERENTES METODOLÓGICOS....57
3.1 Caracterización de las participantes....64
IV. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS....65
4.1 Interpretación y análisis de resultados....66
Impacto de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua en las prácticas pedagógicas de las docentes de transición del Colegio San José Norte (IED)....68
Interacción de las maestras con los niños y niñas, desde lo institucionalizado en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua....71

Tensiones y confluencias de las prácticas pedagógicas, en los escenarios de enseñanza de la segunda lengua-inglés en la educación infantil. 72

Alcances de la política educativa desde el PDSL que han permeado en las aulas, en las habilidades comunicativas en lengua extranjera y en la proyección de mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas del Colegio San José Norte IED. 73

V. CONCLUSIONES, ALCANCES E IMPACTOS..... 74

ANEXOS..... 79

Anexo 1. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES..... 79

BIBLIOGRAFÍA..... 83

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. English First - English Proficiency Índex (EF-EPI, Colombia) 45
Tabla 2. Clasificaciones EF-EPI Regional Latinoamérica, 2018 45
Tabla 3. *Matriz 1* 66

INTRODUCCIÓN

El presente estudio investigativo se inscribe en la pretensión de articular reflexiones teóricas y prácticas en relación con la infancia y las actividades docentes, específicamente desde la enseñanza del inglés de maestras de transición de un colegio público de la ciudad de Bogotá, en la localidad 10 - Engativá. La investigación indaga tanto a la política pública como a la práctica pedagógica, ubica las tensiones y aciertos del proceso, presenta a los actores en su contexto y señala las principales necesidades y retos que tiene el proceso de formación en segunda lengua en educación inicial- transición del Colegio San José Norte IED.

La investigación agrupa mis inquietudes y reflexiones como docente de una institución de carácter distrital, afronta las dualidades y distancias que se dan entre los procesos de formulación de la política y las fases de implementación de la misma dentro de la escuela, y contextualiza los marcos institucionales que regulan lo referente a las lenguas extranjeras y por esta vía, los énfasis en la atención para las niños y niñas de nuestras escuelas distritales, que deja entrever los planteamientos en la focalización de este sector del estamento estudiantil.

La propuesta investigativa tuvo lugar en el marco de clases y otros espacios de las prácticas docentes de algunas de las maestras de educación pre-escolar, y estuvo enmarcada en la aplicabilidad de las estrategias del distrito en las prácticas pedagógicas y los escenarios de enseñanza de una segunda lengua. El proyecto 1057- ‘Competencias para el ciudadano de hoy’ que hace parte del Plan Distrital de Segunda Lengua 2016-2020 y se enmarca en el Plan de Desarrollo de la administración distrital, provocando esto la oportunidad de ubicar las rupturas en la línea de aplicación de la política y entregando desde la voz de los docentes algunas pautas de reflexión en relación con las categorías elegidas por el proyecto.

De allí que como objetivo común y en concordancia con el marco del programa de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Facultad de Ciencia y Educación de la Universidad Distrital, en su modalidad de Pasantía de Investigación, a la que se inscribe el presente estudio, se pretendió analizar la manera como las propuestas del discurso de la política educativa para la atención y educación de la infancia han sido incorporados en la práctica pedagógica principalmente de los maestros y agentes educativos y se han permitido instaurar otras formas de relaciones con los niños y niñas para proyectar una transformación en su realidad y condiciones de vida, bien sea a un mediano o largo plazo (Rincón C.; Triviño A.; Pinilla N.; Corrales M. y Marulanda L., 2018).

Bajo esta mirada, la investigación evidenció desde las situaciones del aula, algunos desencuentros entre la implementación de las estrategias del bilingüismo y su relación con la primera infancia, lo que a su vez arrojó importantes elementos para entender cómo desde estas limitantes se pueden realizar algunas propuestas que redunden en procesos que fortalezcan no sólo los procesos de implementación de la política sino algunas de las situaciones que condicionan y potencian las prácticas docentes.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contextualización del problema de investigación

El proyecto se inscribe en la modalidad de pasantía, en el marco del proyecto liderado por el grupo de investigación Infancias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: **"*Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales*"**

En los campos de saber que se involucran en la implementación de las políticas educativas para la infancia, se pueden encontrar una multiplicidad de significaciones y construcciones culturales que delimitan la práctica pedagógica en el aula. En esta perspectiva, los diversos saberes que confluyen en la escuela exigen al docente por un lado el diálogo disciplinar y por el otro, la manera de encontrar puentes para el desarrollo de estrategias integrales desde las cuales se adelanta la atención de niños y niñas de preescolar y se tejan los diversos diálogos entre los agentes de la escuela.

En este orden de ideas, la enseñanza de la lengua castellana y de las lenguas extranjeras, establecen un reto concreto desde lo multidisciplinario cuando se dialoga con más saberes y desde las apuestas en la integración de lo curricular, entendiendo las apuestas de la política educativa a partir del discurso del bilingüismo instaurado en el sistema educativo y los alcances que ello tiene en cuanto al desarrollo de las prácticas. Asunto que trae consigo un especial campo de abordaje, cuando se piensa desde la atención integral de niños y niñas, articulando una serie de pretensiones y desafíos por parte de la política, además de unas tensiones y oportunidades en las prácticas desarrolladas por el docente. Estos retos se han ido definiendo bajo los lineamientos del Plan Distrital de Segunda Lengua, desde el Plan Sectorial de educación, 2016-2020 «Hacia una Ciudad Educadora», el cual establece la garantía del fortalecimiento de las competencias

comunicativas en una Segunda Lengua (L2)[1] de los estudiantes y docentes en todos sus niveles, y donde se debe propender por generar cambios significativos en la comunidad académica de manera que el uso de la L2 sea una herramienta que integre aspectos sociales, culturales y laborales, que son la base para la formación integral de los educandos (Secretaria de Educación del Distrito, 2017).

Por ello, consideré que el tema de interés para desarrollar el proyecto de investigación es; ***Las prácticas pedagógicas ligadas a la enseñanza de la lengua extranjera como parte de la política educativa distrital, y su relación con la atención y educación inicial, desde el grado transición***, lectura que se realiza desde la práctica pedagógica de las docentes, los objetivos en términos de calidad, infraestructura y pertinencia sugeridas por la política pública, específicamente desde la política del Plan Distrital de Segunda lengua (PDSL) y las tensiones u oportunidades que se evidencian en el aula de clase tanto por los desencuentros y las configuraciones de los niños-sujetos.

Ubicando esto en el campo problémico de la relación que se evidencia entre la práctica pedagógica, el contexto institucional encargado de implementar la política pública y la población de niños y niñas de transición que integran también el campo de investigación, es esencial reconocer en este marco, las diversas directrices que inciden en la formulación y aplicación de las políticas del PDSL al interior del sistema educativo distrital, siendo fundamental evidenciar que en ello confluyen las perspectivas de lo educativo, lo social, lo cultural y su relación con las políticas de infancia.

Bajo esta mirada, es desde la política educativa para la infancia, que se delega al docente un papel fundamental para su implementación, que en el marco de diversos momentos e instancias;

[1] La abreviatura L2 se utilizará a lo largo del documento para hacer referencia, a la lengua inglesa, como lengua extranjera, adquirida después de la lengua materna (LM o L1).

conoce, reproduce, problematiza y tiene la capacidad de liderar y acompañar transformaciones de diversos imaginarios y representaciones sociales de la infancia. En esta dinámica confluyen aspectos institucionales, sociales y culturales previamente citados como campos problémicos.

Cabe mencionar que la selección de este tema, parte de mi relación directa con los discursos y las prácticas del espacio escolar, desde mi desempeño como docente que lidera el desarrollo de un proyecto de bilingüismo. El integrar la planta docente del Colegio San José Norte IED de la localidad de Engativá desde hace más de dos años, mediante el acompañamiento y la implementación de estrategias para fortalecer el inglés en la IED, bajo la propuesta de colegios con 'Modelo Educativo Bilingüe' (MEB), en el marco del Proyecto 1057 – 'Competencias para el ciudadano de hoy' que es liderado por la Secretaria de Educación del Distrito y el actual convenio de cooperación con el British Council, en 17 instituciones educativas oficiales focalizadas. El objetivo de este proyecto al interior de las instituciones, es generar ambientes bilingües para que la comunidad educativa se apropie del modelo sugerido y articule diversas áreas de estudio en los colegios focalizados.

Esto ha permitido no sólo consolidar mi desarrollo en el campo docente, sino conocer la naturaleza e implicaciones desde la práctica docente y del sector público educativo. El trabajo desarrollado en la institución me ha puesto en contacto con estamentos de la comunidad educativa, llevando un trabajo de asesoría e intercambio permanente con los docentes de la institución, que me ha permitido dialogar y reflexionar con la práctica pedagógica desde las exigencias y requerimientos del proyecto del cual hago parte. El contexto, sus problemas y sus retos, atraviesan mi práctica profesional y han permitido construir algunos cuestionamientos alrededor de los fenómenos educativos y de la atención a los niños y niñas que hacen parte del sistema educativo oficial.

Contextualización de la institución pública con Modelo Educativo Bilingüe (MEB)

El Colegio San José Norte I.E.D, ubicado en la Localidad 10 de Engativá, al noroccidente de la Ciudad de Bogotá D.C., en la UPZ 'Boyacá Real', ofrece en la actualidad Educación inicial, Básica primaria, Básica secundaria y Media, tanto para la jornada de la mañana como de la tarde, contando con dos sedes; desde la educación inicial hasta grado cuarto de primaria en la sede B y desde grado quinto a undécimo en la sede administrativa-A.

Desde los diferentes documentos institucionales se han venido realizando ajustes y/o actualizaciones en torno a la cultura del bilingüismo en la IED, donde se contempla el perfil de los estudiantes desde el horizonte institucional; desde la misión y visión, expresado así en el Manual de Convivencia: "Comunicarse asertivamente, haciendo uso de la habilidades del Siglo XXI (Competencias de aprendizaje e innovación, competencias en manejo de información y competencias para la vida personal y profesional) en el que la habilidad comunicativa en un segunda lengua (inglés) se convierte aceleradamente en un requisito para la incorporación exitosa a la educación superior y el mundo laboral".

De esta manera, es a partir del año 2013 que la institución decide acogerse a las iniciativas de las políticas educativas del Distrito para ese año, encaminadas inicialmente a seleccionar 14 colegios que habían demostrado altos desempeños y/o resultados en las Pruebas Saber Once, particularmente en el área de inglés, donde en palabras de la actual rectora Marlen Martínez de Muñoz afirma que "la principal motivación fue impulsar a los estudiantes a seguir mejorando ya que en ese momento venían obteniendo buenos resultados en inglés y nos pareció interesante ayudarles a los muchachos a fortalecer esas habilidades" (SED, 2016).

La implementación del programa comenzó a andar a partir del 2013, cuando recibieron acompañamiento de la Universidad Distrital junto con la Secretaría de Educación. Dicho

acompañamiento consistió en un proceso de sensibilización y capacitación metodológica a la planta docente y la adquisición de un aula de inmersión en el 2014. También se hizo capacitación en inglés in situ, a docentes y administrativos, dirigido por el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD). Durante este periodo se diseñó un currículo integrado para ciencias e inglés, en compañía de otras instituciones y bajo la dirección del ILUD.

En la actualidad, este currículo sirve como guía para la programación de las clases de ciencias que se enseñan en inglés: tres horas de 1º a 5º de primaria. La institución ha adaptado este currículo al programa de 'Pequeños Científicos' para el área de ciencias, por lo que dos maestras especialistas en lengua extranjera enseñan esta clase en primaria y otras docentes de aula que no son especialistas en inglés pero que propenden por preparar parte de la clase en esta lengua para que los niños reciban las lecciones e instrucción en inglés.

El colegio también tiene intensificación en inglés: inicialmente solo había en bachillerato, con 5 horas de 6º a 8° y 4 horas de 9º a 11º, pero desde el 2015 se extendió a primaria, con 3 horas de clase de primero a quinto. Para lograr esta intensificación se decidió integrar el aula de inmersión con la clase de inglés. Es decir que en la jornada académica, los estudiantes tienen un bloque en el aula de inmersión, dentro de sus tres horas de clase semanales donde se desarrollan las diferentes competencias en inglés.

Por tal motivo, el colegio se vio en la necesidad de adaptar y actualizar algunos de sus documentos institucionales, tales como los planes de estudio para el área de Humanidades-Inglés y de Ciencias, para primaria inicialmente, así como su Proyecto Educativo Institucional (PEI), ajustados al perfil del estudiante actual y sus tres ejes institucionales; "Autoestima, Comunicación y Autogestión", concentrado así desde el PEI: "Autoestima y comunicación en la formación de bachilleres académicos bilingües con énfasis en autogestión empresarial". Estas

adaptaciones se realizaron bajo el acompañamiento y sugerencias desde estrategias del Proyecto de Educación en Segunda Lengua (PDSL) – SED, mediado por los roles de un líder de bilingüismo en la IED y un Gestor Pedagógico externo a la Institución.

La revisión y análisis de los documentos en la institución permitió ubicar que es solo a partir del año 2017, que se empiezan a contemplar en la institución didácticas específicas para la enseñanza de una lengua extranjera a niños y niñas del preescolar a través de un método más comunicativo, así como ampliar la intensidad horaria para el espacio académico de inglés en transición, puesto que para el año 2016 es que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), diseña y publica materiales específicos como un Currículo actualizado y Sugerido de Inglés para grado transición a quinto, junto con unas Mallas de Aprendizaje para el inglés en estos grados, así como unas orientaciones y principios pedagógicos para las instituciones educativas y secretarias de educación. Siendo así que para el 2017 se empiezan a generar estrategias financiadas desde el MEN con programas como "Colombia Bilingüe", cuyas acciones se enmarcaron "dentro del propósito de hacer de Colombia la mejor educada de la región para el año 2025" (MEN, 2014), por ende se constituye en directriz para los Planes de desarrollo Distritales en comunión con la Secretaria de Educación, para así generar recursos y estrategias para la difusión, entrega e implementación de dichos materiales. Pero es al año 2018 que en la IED objeto de estudio, se empiezan a intensificar (aunque en realidad de manera intermitente y limitada) el acompañamiento profesional y formación a las docentes de transición en la didáctica de la enseñanza de una L2, teniendo en cuenta que sus formaciones profesionales de base son en educación preescolar y sus estudios posteriores en otro tipo de especialidades.

Por lo anterior, surge mi interés investigativo sobre las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar y en particular desde las maestras de transición, las cuales han tenido que empezar

a implementar unas directrices a la luz de una política en particular, transformando sus prácticas del día a día y en cierta medida las formas de comunicarse y/o de relacionarse con los niños en lo referente a tener que generarles un ambiente bilingüe, es decir que desde lo comunicativo de acuerdo al enfoque institucional, conlleva esto a realizar unas acciones puntuales en su quehacer, sugeridas bajo el marco de las estrategias de los colegios focalizados con Modelo Educativo Bilingüe (MEB), tales como; desarrollar rutinas diarias en inglés, intensificar el uso de comandos o instrucciones dentro y fuera de las aulas a través de la segunda lengua, diseñar constantes actividades culturales, tanto curriculares como extracurriculares que involucren el uso de L2, entre otras actividades al interior de sus aulas que pongan en exposición un cierto manejo del segundo idioma pretendiendo que esto sea de manera natural.

Problematización

La enseñanza del inglés debe reconocerse como una práctica pedagógica que se desarrolla entre oportunidades y tensiones, derivadas de las pretensiones de los lineamientos y estándares curriculares, el ejercicio de la enseñanza propiamente dicho y los impactos que se dan en el proceso enseñanza - aprendizaje. Por ello es necesario ubicar el lugar del docente para articular los procesos formativos en la escuela, los mecanismos instructivos y las estrategias en el aula que se instauran en lo disciplinar y en la práctica docente. Así como la enseñanza de un segundo idioma a nivel nacional, no escapa de discrepancias, porque se enfrenta a imaginarios y directrices fortalecidas a partir de los lineamientos de las políticas educativas y del reconocimiento social de la segunda lengua.

Bajo esta mirada, la enseñanza de una lengua extranjera desde la educación inicial, a su vez plantea problemáticas al rol del docente de educación pre-escolar y primaria, por los siguientes factores: debido a las directrices y expectativas de la política pública en segunda lengua (PDSL)

que evidencia distancias con los diferentes escenarios presentados en el aula; por el afán de cualificar las instituciones , donde se privilegia el lugar de la L2 en los procesos de formación; debido al impacto frente a una lengua estándar homogénea; y desde construcciones culturales que tensionan el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Dentro del marco del presente proyecto se establece una relación estrecha con la investigación en el marco de la pasantía, perteneciente al grupo de investigación de INFANCIAS, ya que ambas propuestas tienen la intención de profundizar en la particularidad que adquieren las políticas educativas para la infancia al momento de ser aplicados en las prácticas educativas del contexto institucional donde se atiende, cuida, protege y educa a los niños y niñas, y que para la presente propuesta, se integra al análisis de las políticas del Plan Distrital de Segunda lengua, con el objeto de aportar elementos de reflexión, análisis y generación de propuestas concretas que aporten a lo ya establecido y que promueve la Política Educativa para la Infancia, y con ello mejorar las condiciones de vida de nuestros niños y garantizar efectivamente sus derechos.

Pregunta problema y preguntas orientadoras

Partiendo de la pregunta eje articulador de la pasantía de investigación, el cual desde allí se plantea: "¿De qué manera los principios, las significaciones imaginarias y las propuestas del discurso de la política educativa para la atención y educación de la infancia han sido incorporados en la práctica social y pedagógica de los agentes educativos y maestros, instaurando nuevas formas de relaciones con los niños para transformar la realidad y condiciones de vida de los niños y niñas de la ciudad?".

Se toman de allí ciertos elementos que son pertinentes para desarrollar y contribuir desde mi propuesta investigativa al objetivo macro del proyecto de la pasantía y desde la realidad institucional de la cual hago parte, formulando así la siguiente pregunta de investigación central:

¿Cuál es el impacto de las políticas educativas a partir de los lineamientos del Plan Distrital de Segunda Lengua en relación con las prácticas pedagógicas de las docentes de transición de la Institución Educativa Distrital San José Norte?

La pregunta se desarrolló en el marco del proyecto de investigación del grupo INFANCIAS, para comprender el alcance de las Políticas Educativas para la infancia, dentro del marco del PDSL, siendo necesario problematizar el tema de la política educativa pública y su implementación en la institución educativa y las prácticas pedagógicas de los maestros encargados de la atención y educación de la infancia, en este caso en grado transición. Por ello, surgen consecuentemente las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se constituyen las prácticas pedagógicas de los docentes de transición del Colegio San José Norte IED a partir de los lineamientos del Plan Distrital de Segunda lengua?

- ¿Cómo dialogan las prácticas pedagógicas de docentes de transición con los procesos de formación en inglés en la educación inicial?

De ahí la importancia de que el presente estudio contribuya a responder algunos de los interrogantes investigativos desde el proyecto de Infancias de la pasantía en la especialización, dónde allí a su vez se indaga sobre:

- ¿Cómo las propuestas, las significaciones e imaginarios que promueve la política educativa para la atención, cuidado y protección para la infancia han sido incorporadas en las instituciones que atienden a los niños y niñas?

- ¿de qué manera los agentes educativos y maestros han incorporado en sus prácticas sociales y pedagógicas los principios y propuestas de las políticas educativas para la infancia que se vienen promoviendo en Bogotá hace tres décadas?

- Y por último ¿sí la incorporación de los principios, significaciones imaginarias de infancia y propuestas para su educación han logrado transformar el desarrollo y las condiciones de vida de nuestros niños y niñas?

Objetivos General y Específicos

Objetivo General de la pasantía

Analizar la manera como los principios, las significaciones imaginarias y las propuestas del discurso de la política educativa para la atención y educación de la infancia han sido incorporados en la práctica social y pedagógica de los agentes educativos y maestros y si han permitido instaurar nuevas formas de relaciones con los niños para transformar la realidad y condiciones de vida de los niños y niñas de la ciudad.

Objetivo General del proyecto

Analizar el impacto de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua en las prácticas pedagógicas de las docentes de transición del Colegio San José Norte (IED).

Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de transición de la IED en la interacción con los niños y niñas de dicha institución, desde lo institucionalizado en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua.
- ✓ Ubicar las tensiones de las prácticas pedagógicas, en los escenarios de enseñanza de la segunda lengua en la educación infantil.

- ✓ Identificar elementos de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua que han permeado en las aulas y/o en las habilidades comunicativas en lengua extranjera de los niños y niñas del Colegio San José Norte IED.

JUSTIFICACIÓN

La selección del tema, parte de la relación que he tenido con los discursos y las prácticas del espacio escolar, al desempeñarme como docente líder en el desarrollo de un proyecto de bilingüismo al interior de la IED y desde las orientaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá. El integrar la planta docente de un colegio público de la localidad de Engativá desde hace tres años, mediante la implementación de medidas para fortalecer una segunda lengua en el Colegio San José Norte I.E.D., ha permitido no sólo consolidar mi desarrollo en el campo docente, sino conocer la naturaleza e implicaciones desde la práctica docente y del sector público educativo.

El trabajo desarrollado en la institución me ha puesto en contacto con los estudiantes, administrativos y padres de familia, pero es con los docentes que se ha llevado a cabo un trabajo de asesoría e intercambio de saberes, que me ha permitido dialogar y reflexionar con la práctica pedagógica desde las exigencias y requerimientos del proyecto del cual hago parte. El contexto, sus problemáticas y sus retos, atraviesan mi práctica profesional y han permitido construir algunos cuestionamientos alrededor de los fenómenos educativos y de la atención a los niños y niñas que hacen parte del sistema educativo oficial.

Desde el aspecto profesional, partiendo de la formación que he tenido como licenciada en lengua castellana e inglés, he encontrado un lugar de desempeño y acercamiento desde la práctica pedagógica al campo de la infancia, adelantando trabajos en el sector público, previamente en la Secretaría de Integración Social y actualmente en la Secretaría de Educación

del Distrito. Siendo parte del trabajo de implementación de políticas públicas sociales y educativas, he podido establecer vivencias con las comunidades, perfilar un rol como profesional mayoritariamente en el campo de la infancia, interactuar con diversos agentes de este campo y generar algunas inquietudes que se han podido desarrollar desde mi lugar de investigadora.

Por ello, la relación laboral que he tenido con diferentes campos del saber, ha generado interrogantes en relación con la política educativa, los entornos, las significaciones y en esencia los diversos cambios culturales promovidos por programas, que como el bilingüismo, establecen serios retos para la comunidad educativa y esencialmente un campo de reflexión en permanente experimentación.

Los agentes del campo educativo, se encuentran inmersos entre la rigidez de los lineamientos de la política educativa y su relación con la realidad diaria de los niños y niñas, por ello el cuestionamiento desde mi lugar profesional se puede fortalecer desde las lecturas que como profesora investigadora que implementa un proyecto, puedo realizar del papel de los docentes que deben impartir clases de inglés con una formación específica en educación preescolar o afines, más no en la enseñanza propiamente del inglés.

En este escenario, se hace necesario no solamente adentrarse a analizar y caracterizar el tipo de prácticas pedagógicas que se han desarrollado con los niños y niñas de la institución, sino que además se hace pertinente identificar y resaltar otras formas de relación con ellos, las prácticas actuales que se generan alrededor de la inclusión de una lengua diferente a la lengua materna (L1) o lenguas nativas, la participación que estos tienen dentro del currículo o políticas instauradas y propender por generar un impacto positivo sobre las prácticas y/o tensiones que se generan, a fin de establecer nuevas configuraciones de los niños y niñas en el contexto educativo, donde realmente se puedan transformar ciertas realidades y condiciones de vida de estos, así

como desde los aportes de este estudio se puedan sugerir puentes que minimicen las tensiones entre una política educativa en torno al bilingüismo y las prácticas pedagógicas.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Asumir como objeto de investigación las prácticas pedagógicas de maestros de transición encargados de la atención y cuidado de la infancia y que además se involucran en la enseñanza de una segunda lengua como lo es el inglés del Colegio San José Norte (IED), en el marco de lo establecido en la Política del Plan Distrital de Segunda Lengua y lo institucionalizado en el colegio desde el área encargada de la educación y cuidado de los niños y niñas, requiere tomar las prácticas pedagógicas como eje, por cuanto nos permite interrogar la realidad educativa en el presente proyecto pero sin negar que son el resultado de un proceso histórico determinado para analizar los alcances de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua para la infancia e interpretar las maneras como los diferentes actores han apropiado los principios, y propuestas de la política dando respuesta de cierto modo a las problemáticas de los niños y las niñas y con las cuales se ha propendido por la proyección de transformar esa realidad y las condiciones de vida de nuestra infancia.

El primer estudio que se referencia como directo antecedente es "*Hegemonía y Alternativas en las Políticas Educativas para la Infancia en Colombia: Discursos, sujetos y prácticas 1982 – 2015",* (Rincón C. y Triviño A., 2018). Documento correspondiente a una investigación de carácter histórico – interpretativo, desde la metodología cualitativa documental que centra la mirada en la producción discursiva de la política educativa, pedagógica y la educación en unos periodos establecidos. Discursos que se constituyeron en el archivo documental desde los cuales fue posible develar las intenciones, los sentidos y las significaciones de quienes los produjeron,

dando cuenta de las transformaciones y contribuciones alcanzadas en materia de la educación para la infancia en este período de tiempo.

La recolección de información que se establece allí, su sistematización y la interpretación de esta, son a su vez, desarrollados en el marco de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Maestría en Infancia y Cultura, desde la línea de investigación y énfasis Historia, Imaginarios y representaciones sociales de infancia.

Del mismo modo, el desafío de esta investigación fue "aproximarnos a los vericuetos de las dinámicas de la política que van desde el discurso a la conformación de sujetos, identidades políticas y al devenir cotidiano de las instituciones encargadas de atender y educar a la primera infancia" (Rincón C. y Triviño A., 2017).

De allí los valiosos aportes a este proyecto investigativo, ya que desde la historia interpretativa, donde se indagó por el significado, el sentido, las transformaciones y los alcances de la política educativa para la infancia, develan cómo las reformas educativas promovidas desde la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (115/94) y el Código de Infancia (1098 /2006), son discursos que se han ido configurando por las tensiones entre las propuestas hegemónicas y las construcciones alternativas lideradas por diferentes grupos sociales y políticos. Estas tensiones en clave de tiempo, mostraron que esos cambios educativos hunden sus raíces en propuestas alternativas que interpelan tanto los planteamientos hegemónicos como la realidad educativa del país. Siendo esto un insumo esencial para esta propuesta, donde se pretende identificar los alcances de las políticas del marco del PDSL materializados al interior del aula, y donde se evidencian en parte de las coyunturas que arrojaron los resultados de este primer antecedente investigativo.

De otro lado, se halló el artículo de la revista Educación y Educadores (Unisabana) presentado por el docente Yamith José Fandiño Parra, de la Universidad de La Salle y de La Sabana: *"Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar"* (Fandiño-Parra, Y. J., 2014), insumo a la presente propuesta investigativa, donde se abarcan referentes normativos y legales en torno al bilingüismo, dentro del marco del Programa Bogotá Bilingüe (PBB) establecido durante el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, a través del Acuerdo 253 de 2006, donde el Consejo de Bogotá institucionalizó dicho programa.

Este artículo hace un acercamiento histórico y conceptual al marco normativo, la política bilingüe y los lineamientos curriculares del Programa Bogotá Bilingüe y revisa la tensión entre política lingüística, lineamientos curriculares y las particularidades escolares.

Como resultado se propone la adopción de un modelo sociocultural crítico que permita reconfigurar procesos y prácticas bilingües, enfocado específicamente desde los grados de primaria, básica y media.

A su vez, en este contexto se toma como insumo macro, las directrices del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019) y que desde el año 2012 se denomina Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas, cuyas líneas de acción principales han buscado consolidarse como un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa; en particular, para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia.

Teniendo en cuenta el diseño y la implementación de las políticas y lineamientos curriculares que son retomados a través del artículo, en torno a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Colombia y en el contexto Distrital, se exponen los planteamientos de investigadores colombianos que han abordado de manera crítica la temática al respecto.

Por ejemplo, Cárdenas (como se citó en Fandiño, 2014), cuestiona la idoneidad de las condiciones del país para el bilingüismo, por cuanto se establecen pocas horas para la enseñanza del inglés, hay escasez de materiales y profesores calificados, el número de estudiantes por salón de clase es excesivo y, en general, existen pocas oportunidades para usar el inglés como comunicación auténtica. Al respecto, Usma (2009) afirma que al igual que otras reformas educativas, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) trae consigo oportunidades para algunos grupos e individuos, pero genera mayoritariamente procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social con los nuevos discursos y prácticas que se adoptan. Para él, la noción instrumentalista del bilingüismo español-inglés no solo excluye las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, sino que impone discursos y prácticas importadas al país en detrimento del conocimiento local.

De otro lado, retoma a Torres-Martínez (2009) quien sostiene que la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia está enmarcada por un conflicto entre lo legal y lo operativo. "Este enfrentamiento ha sido resultado de decisiones que se toman con base en estándares internacionales y que se operacionalizan a través de acciones locales sin medios y recursos suficientes para realizar cambios reales" (Fandiño, 2014). Para Torres-Martínez (2009) este conflicto se ha acentuado con una producción de programas, decretos y planes de desarrollo ajustados a los ideales de mejoramiento de los gobiernos nacionales y locales de turno. En consecuencia, según se afirma, la enseñanza de lenguas en Colombia necesita una reformulación apremiante de los paradigmas que han determinado sus construcciones culturales, sociales y políticas.

Ante este panorama de las lenguas extranjeras en Colombia y los acercamientos políticos y curriculares que se han hecho sobre educación bilingüe, vale la pena resaltar desde el artículo, la

aproximación histórica y conceptual que se expone allí de manera concreta, frente al marco normativo, la política bilingüe y los lineamientos curriculares de los proyectos educativos derivados del PNB; concretamente, del Programa Bogotá Bilingüe (PBB). Tal acercamiento puede permitir hacer una reflexión sobre los contextos y los retos que aún enfrentan las instituciones educativas distritales, teniendo en cuenta que las realidades en el contexto educativo donde se llevó a cabo la presente investigación, se ven permeadas por tensiones y en donde poco ha cambiado el panorama, desde que se publicó el artículo citado.

Las reflexiones suscitadas, pueden favorecer la toma de decisiones sobre acciones locales y regionales necesarias para superar o aliviar la tensión entre políticas y lineamientos bilingües basados en globalización y estandarización y las realidades de los salones de clase enmarcadas por los intereses y necesidades de profesores, estudiantes y demás comunidad educativa.

Como resultado y pretensión del artículo, frente a las políticas lingüísticas, los lineamientos curriculares y las realidades escolares, que como se mencionó anteriormente, pueda iluminar la toma de decisiones que permitan ajustar las acciones, los procedimientos y los mecanismos del PNB y el PBB. Tales mejoras requieren una reconfiguración de las relaciones entre las instituciones educativas, los responsables políticos y las partes interesadas. Igualmente, exigen un compromiso colectivo por trabajar con el fin de garantizar una enseñanza exitosa y un aprendizaje valioso de las lenguas extranjeras. Finalmente, el artículo contribuye a redireccionar perspectivas conceptuales, planteamientos formativos y metas institucionales para considerar:

> El bilingüismo no solo como una manera de preparar a los individuos para las exigencias y necesidades socioeconómicas de un mundo globalizado, sino como la posibilidad de promover hombres y mujeres conscientes de la variedad lingüística y cultural del mundo, ciudadanos respetuosos del otro e interesados en reconocer y proteger las diferencias y las particularidades de las lenguas y sus culturas. (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012, p. 377)

En esta dirección, se presenta como otro antecedente y aporte referente a la enseñanza de una segunda lengua, específicamente en contextos de educación preescolar, el artículo extraído de la revista Infancias Imágenes, 16(1), 72-82: "*Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar*" (Jaramillo, B.; Ramírez, L. E.; Quintero, S. R., 2017); producto derivado de la investigación denominada: "Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional". El proyecto se realizó por convocatoria externa de la Fundación Universitaria Luis Amigó y participaron la Universidad del Maule de Chile y la Red Iberoamericana de Pedagogía.

Este documento presenta la importancia que tiene el conocimiento teórico-práctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se definen conceptos concernientes al quehacer docente, retomando autores clásicos y contemporáneos para una mejor comprensión en torno a la enseñanza, métodos de enseñanza y la didáctica.

Consecuentemente, se exponen resultados de encuestas y testimonios provenientes de la aplicación de una entrevista semiestructurada y sesiones de grupos focales a las unidades de análisis que hicieron parte de la investigación anteriormente mencionada. Con base en el análisis de los resultados ligados a una de las categorías de esta investigación, se menciona una serie de teorías sobre el aprendizaje y enfoques sobre enseñanza de la lengua inglesa de forma general, las cuales pueden ser de guía a docentes de educación preescolar que deseen mejorar su práctica educativa, puntualmente, en relación con el inglés.

El método se desarrolló bajo un diseño de corte cualitativo. Sin embargo, entre todos los instrumentos de recolección de información se empleó la encuesta para recolectar datos cuantitativos. Así mismo, para organizar, analizar e interpretar la información, se elaboraron matrices categoriales y se llevó a cabo una triangulación de la información producto de la

observación participante, la encuesta, la entrevista y los grupos focales, al igual que las categorías iniciales y emergentes. De este modo, aunque no están intrínsecamente ligadas a la escritura de este texto se presentan algunas categorías para una mejor comprensión sobre la investigación en cuestión: "La formación sólida proporcionada por la universidad que le permite articular la teoría con la práctica a la maestra de educación preescolar" (Jaramillo, B.; Ramírez, L. E.; Quintero, S. R., 2017).

Teniendo en cuenta que fue una investigación conjunta entre dos países, tanto en Colombia como en Chile, se tomó como muestra grupos de maestras que debían cumplir con requerimientos como: tener de experiencia laborando como docente entre un año y no más de cinco, tener a cargo un grupo de niños entre dos y cinco años de edad y haberse graduado como profesional en una institución de educación superior posterior al año 2006.

Los resultados de la investigación y recopilados en el artículo, están ligados a la categoría "Maestra de educación preescolar o parvularia y su formación en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera", siendo esta la que se analizó y desarrollo en el artículo referenciado.

En primera instancia, según gran porcentaje de los participantes en la investigación, se evidencia de forma numérica no estar de acuerdo en que la universidad proporciona una formación suficiente a la maestra de educación preescolar o parvularia en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera. Así mismo, algunas universidades colombianas no han incluido aún una materia obligatoria de didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera para niños en los programas de estudio de profesionales en educación inicial. Para estas es solo un curso electivo u opcional, además en varias instituciones educativas que imparten educación preescolar llega a ser más útil que un profesor domine el inglés, aunque su especialidad no sea la enseñanza en las primeras edades.

Otro resultado relevante sobre las profesionales en educación preescolar que obtuvieron un certificado de nivel de inglés, pos-universidad, en centros de idiomas o academias, se afirma que "tampoco adquirieron —en esos lugares—conocimientos sobre didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera a niños y niñas" (p.82).

Y por último, los resultados develaron que los conocimientos sobre teorías pedagógicas generales no son herramienta suficiente para que una profesora de educación preescolar pueda enseñar el inglés como lengua extranjera a niños y niñas, siendo ellas quienes complementan este faltante buscando información en diversas fuentes.

De acuerdo a lo expuesto, considero que los aportes de este artículo investigativo, han sido pertinentes a la investigación, pues dan cuenta de las tensiones y ambientes que se presentan en las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar que deben impartir la enseñanza de una lengua extranjera, como lo es el inglés, siendo profesionales en educación inicial, más no cuentan con la formación adecuada y didáctica propia para la enseñanza de una LE, donde deben recurrir a fuentes externas para tratar de enseñar idóneamente el inglés y en muchos casos se desvirtúa su propia formación y experticia en la atención a la primera infancia. De manera que, es de destacar de esta investigación, la serie general de teorías y enfoques sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, las cuales pueden ser guía para docentes de educación preescolar que deseen mejorar su práctica educativa, específicamente en relación con el inglés.

En otra instancia, se encuentra el artículo de la Revista Lenguaje de la Universidad del Valle: *"Promoción de la diversidad de la lengua en contextos de homogeneidad*[2]*"*, realizado por

[2] Donde se presentan los resultados iniciales del proyecto: La comunicación adulto-niño en contextos regionales desarrollado en la Lic. en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El proyecto se inició en mayo de 2011 y culminó en el año 2012. En la fase de formulación del proyecto se contó con el apoyo del área de lenguaje de la Licenciatura, en especial con los aportes de la profesora Dinah Orozco y con la lectura y retroalimentación de la profesora Yamilet Angulo. El trabajo de campo contó con la

la profesora Omaira Tapiero Celis (2014) perteneciente a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, desde los resultados iniciales del proyecto: *La comunicación adulto-niño en contextos regionales* desarrollado en la Lic. en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el que se analiza, a partir de la noción de homogeneidad y transmisión, el impacto de las nociones normativas de la lengua de maestros en formación.

El trabajo de campo se inspiró en las investigaciones sociolingüísticas de variación. Los primeros resultados confirman la prevalencia de la formación lingüística basada en la norma de la lengua e inspirada en perspectivas etnocéntricas que nos permiten confirmar nuestra hipótesis de secularización de una lengua normativa como principio de formación. Las conclusiones parciales aportan elementos de comprensión sobre la estabilidad de la homogeneidad de una lengua en contextos escolares.

Respecto a la idea de promoción de la diversidad en contextos de homogeneidad, se considera y concluye en el artículo investigativo, que parte fundamental de esta promoción radica en la posibilidad de consolidación de procesos de alteridad y reconocimiento de sí mismo y del otro. "En efecto, el problema de la homogeneidad se consolida en una zona de confort relacionada con la invisibilidad del otro como sujeto al que desarrolla la experiencia formativa" (Tapiero, 2014, p.253).

Así mismo, de allí retomo la importancia de responsabilizarse sobre el aprendizaje y enseñanza de una segunda o tercera lengua, ya que esto implica aceptar su relación con una cierta cultura, y comprender el patrimonio identitario, social y cultural en que se inscribe, pues es así como en los contextos escolares evidenciados en ciertas experiencias pedagógicas, se observa

---

participación de 22 estudiantes de III, IV y VI semestre de la Licenciatura y el acompañamiento de las docentes Dinah Orozco, Yamilet Angulo y Alexandra Martínez. El proyecto fue financiado por la Facultad de Ciencias y Educación. En el año 2014 se inició la segunda fase del mismo.

que la enseñanza de una L2 o incluso de la propia, se imparte en muchas ocasiones de forma aislada en el sentido de transmitir solo de esa lengua sus aspectos gramaticales o lexicales.

Este artículo investigativo, aunque desarrolla sus planteamientos en torno a la diversidad lingüística en Colombia y la hegemonía que suscita la enseñanza de una sola lengua en nuestro país, como lo es el castellano, sin tener en cuenta las demás lenguas nativas, no obstante, aporta valiosos planteamientos respecto al impacto en los maestros frente a la normatividad en la enseñanza de una lengua, así como la evidente secularización de una lengua normativa como principio de formación, donde se hace pertinente a su vez, conocer sobre la cultura y contexto de esa lengua, reconociendo la diversidad de la misma.

Desde otra perspectiva, se encuentra la propuesta de Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; Villamizar, N. J. (2015). *Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia*. Expuesto y sintetizado a través del artículo de la revista Infancias Imágenes, 14(1), 112-124[3]. Investigación que surgió con el interés de evidenciar cómo dos instituciones, una de carácter público (Colegio El Porvenir IED) y otra de carácter privado (Gimnasio Fontana), de la Ciudad de Bogotá; mediante su currículo, se apropian de las actividades propuestas en la política pública de educación inicial basada en el Decreto 057 del 2009, que regula la atención de niños y niñas en su primera infancia.

En el marco de la investigación se propuso caracterizar el currículo operativo del grado transición para cada una de las instituciones mencionadas y contrastar estos elementos con lo propuesto por la política pública nacional para educación en primera infancia.

---

[3] Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. Infancias Imágenes, 14(1), 112-124.
DOI: http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08

Se realizó un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio; el análisis se hizo a través de cinco categorías: rol del docente, planeación, intencionalidad, interacción y recursos. Se encontró que en el currículo operativo de los dos colegios con ciertas diferencias, especialmente en la categoría de intencionalidad y en la de planeación.

Por otra parte, se retoma el informe por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), informe que hace una revisión sobre las políticas Nacionales de la educación en Colombia, donde evalúa las políticas y prácticas del país, en comparación con las mejores propuestas en educación y las competencias educativas de los países miembros de la OCDE.

En términos generales, este informe presenta ideas sobre la manera en que Colombia puede mejorar la calidad y la igualdad de su sistema de educación, al tiempo que aborda sus problemáticas de eficiencia. A su vez, se reconocen los avances que se han generado en el país durante las últimas décadas, donde a pesar de transformar significativamente su sistema de educación, aún enfrenta dos desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo (Schleicher, 2016).

Este documento se basó en observaciones de investigaciones internacionales, de donde se extraen las recomendaciones sobre la forma en que Colombia puede mejorar la calidad y la igualdad de su sistema educativo, a fin de alcanzar su meta de ser “el país mejor educado" de América Latina para el año 2025, conforme a la política educativa del Ministerio de Educación Nacional, cuyas líneas estratégicas establecidas “determinarán el rumbo de la educación en para los próximos años, donde se incluyen; Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad” (MEN, 2015).

Del reporte de la OCDE, se retoman algunos de sus planteamientos generales frente a la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI), expuesto a través del capítulo II del mismo informe, de donde considero puntualmente y pertinente para la presente investigación, tener en cuenta aspectos referentes a la educación y el acceso a la misma desde el grado transición, pues se expone allí que solo dos tercios de los niños entre 4 y 5 años son matriculados en el grado transición antes de iniciar la escuela primaria, siendo esto algo obligatorio bajo la legislatura colombiana. La escasa prestación y la falta de sensibilización sobre la importancia de la EIAIPI son los principales factores causantes de los porcentajes bajos de matrícula (Álvarez et al., próximo a publicarse; Bernal, 2014), siendo además este grado escolar imprescindible para continuar con la primaria y donde se ha comprobado que los niños que no pasan por este grado presentan dificultades en los siguientes grados de escolaridad.

Es paradójico que en el país se promueve un enfoque integrado de EIAIPI, pero el componente educativo está poco desarrollado. Los servicios públicos de EIAIPI se pueden clasificar en la enseñanza preescolar, cuyo enfoque es educativo, pero llega únicamente a una minoría de niños en muchos de los territorios.

Asimismo, se examinan los retos y las soluciones necesarios para desarrollar un sistema de EIAIPI equitativo y de alta calidad en el país. Además, analiza la importancia de actualizar la prestación de EIAIPI a fin de mejorar los beneficios educativos obtenidos a este nivel. Donde se expone que ello dependerá del desarrollo de expectativas de aprendizaje que establezcan lo que todos los niños y niñas colombianos deberían lograr a edad temprana, construyendo a la vez las competencias pedagógicas de la fuerza laboral de la EIAIPI y fortaleciendo el entorno de aprendizaje en el hogar (OCDE, 2016).

Luego se analiza de qué forma Colombia puede seguir ampliando el acceso y fortaleciendo la transición a la escuela mediante la promoción de la modalidad familiar en las zonas rurales y la utilización de la extensión para motivar la participación en la EIAIPI y crear conciencia sobre la importancia del grado de transición. A la vez, se sugiere coordinación entre las diversas partes interesadas, en particular el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Finalmente se examina de qué forma nuestro país puede consolidar todo el sistema de EIAIPI mediante el recaudo de los fondos suficientes y su inversión efectiva en la edad temprana y en mejorar el sistema de rendición de cuentas.

Los antecedentes mencionados llevan a cuestionarse, desde las preguntas orientadoras, lo siguiente: *¿cuáles son las formas de relación entre unas actividades-prácticas pedagógicas* (promotoras del desarrollo infantil y del Plan Distrital de Segunda lengua) *planteadas en la política pública Nacional del programa Colombia Bilingüe*[4] *y desde el Plan Distrital de Segunda Lengua para el grado transición con los docentes de educación inicial y niños entre las edades de 3 años y 11 meses a 5 años de edad de la Institución pública San José Norte?*

Para responder a ello, la investigación propone en un punto inicial, caracterizar la apuesta del Plan Distrital de Segunda Lengua, y así contrastar esos elementos con lo planteado por la política pública Nacional y Distrital para la educación integral en primera infancia y/o educación preescolar, tratándose del grado transición, dentro de un marco legal e histórico.

Así pues, las anteriores investigaciones aportan en gran medida a la construcción de mi propuesta investigativa ya que permiten estructurar el diseño, las herramientas, los medios y contenidos para la realización de la investigación que se llevó a cabo, teniendo todas una intención en común; presentar las políticas educativas en torno a la enseñanza de una segunda

---

4 M.E.N : http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689

lengua y la importancia de contextualizar los escenarios y tensiones suscitadas en las aulas donde se enseña inglés bajo una normatividad Nacional y/o Distrital.

2.2 Referentes teóricos

A continuación, se presentan los referentes teóricos que orientan este trabajo de investigación, desde el cual se construyen las categorías de análisis, el planteamiento del enfoque, la metodología y las estrategias de recolección de información, esto con el fin de dilucidar los referentes que se han trabajado en las categorías pertinentes a este trabajo de investigación.

Por un lado, se establece la categoría de práctica pedagógica, luego política pública, y posteriormente se cruzan las categorías de educación en segunda lengua en Colombia (bilingüismo y lengua extranjera), infancia, cultura y desarrollo, ejes transversales y esenciales en la presente propuesta.

2.2.1 Práctica pedagógica

Se asume la práctica pedagógica desde la perspectiva de Alberto Martínez Boom (1990) quien la reconoce como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: "una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino por el contrario, dinámica y cambiante" (p.11).

A su vez, Martínez (1990) precisa lo siguiente para clarificar y enlazar el rol que ejerce el maestro, soporte de esa práctica:

> Tomemos por ejemplo el caso del maestro: él es fundamentalmente el sujeto de esa práctica, pero también participan en ella otros sujetos, aquellos que fiscalizan la enseñanza, quienes la

reglamentan, además el niño, pero fijémonos en que el niño participa en esa relación no solo como sujeto, sino también como objeto de saber y al mismo tiempo la institución también se convierte en objeto del mismo. (p.11)

Los planteamientos del profesor Martínez Boom remiten a otros autores que citaré a continuación, ya que coinciden al abordar la 'Práctica pedagógica'; por lo que realizaré algunas precisiones en relación con la constitución del concepto y los énfasis teóricos que apoyan esta investigación.

Los planteamientos iniciales de las Prácticas pedagógicas, se pueden encontrar en las investigaciones de la profesora Olga Lucia Zuluaga Garcés y en la consolidación de los estudios realizados por el Grupo de Historia de la práctica pedagógica[5] al cual también pertenece el profesor Martínez B.

La profesora Zuluaga profundiza en la práctica pedagógica desde la misma práctica y el saber como categorías centrales a partir de los estudios realizados por el grupo de investigación, que son introducidos por ellos (GHPP, 2005) de la siguiente manera: "Un saber es de lo que se puede hablar en una práctica discursiva. No se puede entender la práctica pedagógica sin el saber y viceversa, es decir la práctica y el saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad". A ello, se agrega la noción de práctica pedagógica que presenta el profesor M. Boom, abordada como una categoría metodológica, en tanto se constituye en un objeto conceptual y también como una noción estratégica, ya que como práctica de saber articular los tres elementos metodológicos esenciales mencionados anteriormente; la escuela, el maestro y el saber pedagógico (Martínez, 1990).

[5] Trabajo producido en el proyecto "La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia". Financiado por Colciencias y la Universidad de Antioquia. Componente del proyecto interuniversitario Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia.

En esta dirección, el profesor Alberto Martínez Boom (2012), enfatiza que el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas asume la pedagogía como práctica relacionada con el discurso, es decir, como práctica de saber que da cuenta de la historia de unas prácticas discursivas en unas condiciones localizadas, singulares, especificas (Martínez, p. 62). Por ello considero, esta noción pedagógica permite situar conceptualmente las relaciones que se establecen en el aula, y que hace parte de unas coyunturas particulares que viabilizan el dialogo del maestro con la institución y el contexto que define sus directrices.

Bajo esta mirada, se reafirma que estos principios sobre la práctica designan modelos teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; conceptos de diversos campos aplicados por la pedagogía; el funcionamiento de los discursos en las instituciones; las características sociales que influyen en las prácticas y la manera como se asignan las funciones y los espacios para el desarrollo del saber pedagógico (Zuluaga, p.196). Esta noción contextualiza el entorno del desarrollo del saber, y configura un especial marco de análisis para el abordaje metodológico que se proyectó desde mi investigación.

Es necesario mencionar que la práctica pedagógica actúa como el vínculo de los maestros con los conocimientos (Zuluaga, p.10) y que la inclusión del término en su sentido más amplio tiene como pretensión recuperar la historicidad de la Pedagogía, algo que apuesta desde la perspectiva de la autora, a su análisis como saber y disciplina lo que "le da mayor polivalencia y le permite establecer múltiples interdisciplinariedades sin perder mínimos principios de agrupamiento, ni dejar de llevar a cabo, en determinadas regiones, nuevas reconceptualizaciones" (Zuluaga, p. 12). Como se evidencia una permanente interacción entre saberes y enfoques pedagógicos, que nos abre la posibilidad de contemplar la inserción de la

política de segunda lengua en las instituciones educativas distritales, desde el lugar central del maestro.

De otro lado, el trabajo a nivel discursivo de la pedagogía y la práctica del saber pedagógico en la sociedad, es fundamental en cuanto para la autora la práctica pedagógica no es la suma de disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, sino que se configura como parte de un proceso histórico en el cual se constituye un saber producto de la normatividad de su práctica y sujeto de la política de los saberes, además de concretarse como un saber de un sujeto históricamente definido en el maestro, que se ha encontrado socialmente marginado como portador y productor de saber (Zuluaga, p.13). Punto esencial cuando nos remitimos al marco de las directrices de política pública que integran el nervio de la investigación, pero que proponen un diálogo con la práctica del maestro y lo institucional en su sentido más amplio y que he venido abordando desde las tensiones y las posibilidades presentadas.

Este aspecto es remarcado por el profesor Martínez Boom cuando añade que la práctica pedagógica supone la educación y el Estado, pero no reduce la educación a lo que dice este último. Para el autor, la práctica pedagógica no se agota en el quehacer de los maestros, pensada en términos de relación, indaga por una posición más compleja y más política que se puede encontrar en las prácticas institucionales, las prácticas de saber y prácticas respecto a sí mismo (Martínez, p. 56); algo clave desde la perspectiva de mi investigación por los siguientes factores: la incidencia del marco de la política de bilingüismo, los avances y las resistencias frente a las pretensiones institucionales y la manera como finalmente se traduce la implementación de estas directrices en el aula.

Para Martínez (2012), el análisis de las prácticas no se encuentra en la actividad sintética realizada por el sujeto, sino en el análisis de los discursos cuando son enunciados, transmitidos, transcritos, escritos, legitimados o rechazados (p.58). En esta perspectiva remarca que la práctica pedagógica no se captura como una fotografía al interior de la forma escuela, sino que se constituye en el marco del afuera escolar, la ciudad, el sistema, el espacio y el tiempo virtual, la velocidad, y la apropiación que se han leído como cambio o re-ajustamiento (p.68). Así pues, la práctica queda mediada en su ámbito de implementación y la manera como el discurso que deviene de un contexto institucional y social, entrega elementos y posibilita las interacciones que dialogan con el maestro y su entorno.

Por lo anterior, desde el proyecto de grado, desarrollo las ideas o conceptos de *práctica pedagógica* como un escenario de intercambio de significados y de construcción de sentidos donde actúan sujetos que desde sus subjetividades, construyen realidades del aula. Siendo una acción intencionada, un contexto social esencial a través del cual se realizan reproducciones y producciones culturales. Es una noción metodológica que articula realidades tanto prácticas como conceptuales en el marco de las instituciones educativas, entra en relación permanente con el saber pedagógico, estableciendo la práctica pedagógica como una práctica de saber, por lo tanto, el docente es un sujeto poseedor de este saber, y este saber se refiere a la adecuación, enseñanza y organización de los conocimientos en la escuela y la formación de ciudadanos; lo que la hace así misma una práctica social.

2.2.2 Política pública

Al abordar la política pública como otra categoría central en este proyecto, es pertinente integrar algunos elementos propios de la conceptualización adelantada por algunos autores, así como las directrices de la política pública del sector educativo, donde se inscriben las líneas

definidas para darle marco al bilingüismo. La política pública no sólo establece una referencia clave para el contraste con la categoría de práctica cultural, sino que establece un referente especial para la reflexión del afuera escolar mencionado con anterioridad por el profesor Martínez Boom.

Para André Noel Roth (2014) una política pública "designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática" (p.38). Bajo esta consideración, es necesario comprender que una política pública involucra actores que buscan orientar algunas directrices institucionales, que tendrán que ser implementadas, y en segundo lugar, definir el sector de la población que será objeto de la política pública.

En este marco, se debe considerar que la política pública "existe siempre y cuando instituciones estatales, gubernamentales o públicas (u oficiales) asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos, estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático insatisfactorio" (Roth, p.37, 2014). Acercarse a cualquier política pública invita a considerar cuál es su origen, justificación, objetivos, resultados esperados, y ubicarla en un sector, que para este proyecto investigativo se encuentra delimitado por el campo educativo.

En esta misma perspectiva, se ubica el profesor Alejo Vargas (1999) quien remarca que la política pública se entiende "como el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables" (p.57). Un punto clave para la discusión del presente

proyecto de investigación, está relacionado, con determinar cuál es la problemática, reto, necesidad o carencia que se permite atender mediante la política pública. En esta perspectiva las formulaciones en torno a la relación existente entre la primera infancia y la implementación de estrategias del bilingüismo ofrecen algunas luces sobre la manera como desde el Estado se están afrontando los diversos retos existentes.

Algunos elementos presentados por Alejo Vargas para entender lo que concierne cuando se habla de política pública, se encuentra cuando reconoce que la política pública "no es una decisión aislada sino un conjunto de tomas de posición que involucran una o varias instituciones estatales. Pero igualmente significa la materialización de las decisiones tomadas en términos de acciones que producen resultados sobre la situación problemática y los actores involucrados con la misma" (Vargas, p.58, 1999). Aquí preguntarnos por la formulación y líneas de acción existentes entre los planes de desarrollo distritales, ubica el debate en términos de las variaciones que puede tener la implementación por parte del Estado, el diseño de las necesidades del sector, la apropiación y el interés que en este caso se tenga dentro y fuera de la escuela para la implementación de proyectos adscritos a la política.

Algo que denomina Pedro Medellín (2004), sobre la función estratégica de las políticas públicas, que definen los parámetros y las modalidades de interacción entre lo público y lo privado;

> concretan las condiciones para traducir los principios de flexibilidad y autonomía en ejes de una acción pública selectiva, eficaz y eficiente; definen cuáles son los asuntos que alcanzan el rango de interés público, para ser incluidos en la agenda de gobierno. (p.16)

Y que interesa en la medida de conocer cómo se posiciona dentro del sector educativo el asunto de bilingüismo como un asunto de la agenda del sector, y cuál ha sido la variación existente desde la política pública para atender los diversos retos existentes.

Finalmente es indispensable realizar una distinción conceptual en relación con la política pública del sector educativo y la manera como se aterrizan las nociones de bilingüismo y/o segunda lengua. Para ello, recurrimos nuevamente a lo señalado por André Noel Roth (2014), cuando hace la distinción entre política, programa y proyecto. Para el autor "por política pública se entiende tanto la orientación general – la cual puede corresponder en Colombia a los *Lineamientos de la política* – como al conjunto de las acciones llevadas a cabo en nombre de ésta. Estas acciones pueden llevar el nombre de política, programa o eje según las conveniencias o convenciones político-administrativas y organizativas" (p.46).

De esta manera, es esencial señalar sobre el actual Plan Distrital de Segunda Lengua 2016-2020, que se encuentra enmarcado en el Plan de Desarrollo "Bogotá Mejor para todos" y bajo el Proyecto 1057 – Competencias para el ciudadano de hoy. Desde esta perspectiva se plantea que el asunto de las competencias exige la formación de la ciudadanía y su inserción en el marco de la economía global a partir del fomento de procesos de comunicación y apertura cultural. El plan como estrategia de política busca "dotar de herramientas a la comunidad educativa para garantizar el fortalecimiento de las competencias comunicativas en una segunda lengua de los estudiantes y docentes, en todos sus niveles, con base en una propuesta que se fundamenta en la identificación y consolidación del inglés como el idioma de mayor uso a nivel mundial, particularmente en campos como la tecnología, las ciencias, el turismo y los negocios, preparando a los estudiantes de hoy para insertarse en la vida y el trabajo" (SED, 2017).

2.2.3 Conceptos institucionales sobre el bilingüismo en Colombia

Conforme al Ministerio de Educación Nacional (2016) "ser bilingüe es esencial en el mundo globalizado. Por ello, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, impulsa políticas educativas para favorecer, no sólo el desarrollo de la lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas, sino también para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés" (MEN, 2016).

Con el propósito de brindar un contexto amplio a la lectura del Plan Distrital de Segunda Lengua (PDSL) 2016-2020, conviene hacer algunas precisiones previas acerca de lo que el Ministerio de Educación entiende por bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua.

El *bilingüismo* se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona (Abouchaar y De Mejía, 2014, p17). Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera.

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

La *lengua extranjera*, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la

comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender esencialmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran.

En el contexto real colombiano y para los alcances del MEN, el inglés tiene más carácter de lengua extranjera. Dada su importancia como 'lengua universal', el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio).

Para el más reciente Plan Nacional de Educación, el MEN estableció el Programa Colombia Bilingüe 2014-2018, cuya meta planteada inicialmente era generar igualdad en el aprendizaje del idioma inglés y mover el indicador de bilingüismo desde todas las secretarias del país. A su vez, como lo menciona el MEN desde el portal web de Colombia Aprende; parte de la meta que trazó el Gobierno del Presidente Juan Manuel Santos es hacer de "Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, una de las prioridades es lograr que los niños, las niñas y los jóvenes matriculados en colegios oficiales cuenten con la oportunidad de aprender inglés desde pequeños" (http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689, s.f.)

De manera que desde el último Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se contempla a la educación inicial, desde orientaciones documentadas y/o más organizadas del inglés como segunda lengua a partir del grado transición, pues previamente era a partir de básica primaria que se obtenía material diseñado por el MEN o documentación dirigida a los niños de primero en adelante. Por lo cual, para los últimos dos periodos del gobierno se realizó una inversión

económica considerable en materia de bilingüismo hacia las Secretarias de Educación del país, a través de estrategias focalizadas en docentes e Instituciones Educativas oficiales, tales como; mayor formación docente en ámbitos curriculares especiales desde el grado transición y primaria (diseño del Currículo Sugerido de Inglés, MEN, 2016); así como la inversión respectiva en talleres de apropiación de dicho material digital, alineados al CSI y demás material adicional de apoyo con contenido pedagógico y didáctico virtual adaptado a las diferentes entidades territoriales. A su vez, se invirtió en el diseño de la estrategia de "Incentivos Docentes" con el fin de promover prácticas acordes que estimulen el desarrollo de cuatro habilidades en inglés: escribir, leer, escuchar y hablar, promovidas por las políticas del PDSL, donde se apunta esencialmente a mejorar en lo docentes sus niveles de comunicación en el segundo idioma y fortalecer las metodologías de enseñanza del mismo, brindando oportunidades de inmersión 100% en inglés a profesores colombianos; a nivel nacional (para docentes de grados transición y básica primaria) y a nivel internacional (básica secundaria y media). En esencia, se trata de la formulación de una política de Estado dirigida a fortalecer el bilingüismo año tras año.

Desde la perspectiva de Graddol (2006) con respecto a este fenómeno, expone que cada vez el inglés se acerca más a ser una "lengua global" y no a una lengua extranjera. Lo anterior, según el autor, se debe a distintos fenómenos sociales, políticos, demográficos y económicos que se están presentando en el mundo en las últimas décadas. En el ámbito de la educación, Graddol (2006) afirma que el uso del inglés en los sistemas educativos en muchos países se ha convertido en una estrategia educativa con el fin de llegar a ser competitivos en el mundo globalizado (p. 70). Así que, para Colombia las anteriores relaciones expuestas se han convertido en uno de los objetivos de la educación como se ha mencionado previamente con la implementación de Proyectos como Colombia Bilingüe y el de Fortalecimiento en Lengua Extranjera. Según

Abouchaar (2013) este programa planteó que para el año 2019 la mayoría de los estudiantes de grado 11 alcanzarían el nivel B1, para esto diferentes Secretarías de Educación en el marco del programa y posteriores, han llevado adelante proyectos de mejoramiento del inglés, tal es el caso para Bogotá desde el Plan Distrital de Segunda Lengua, pero donde todavía el objetivo de alcanzar el nivel B1 parece distante.

Comparando en Colombia se muestra en un nivel de aptitud aún bajo de proficiencia en inglés (del concepto en inglés 'Proficiency', remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular), según las pruebas English First - English Proficiency Índex (EPI, 2018), ocupando el lugar #60 (Tabla 1) comparado con 88 países o regiones más y respecto al posicionamiento en Latinoamérica se encuentra de lugar 11 de 17 (Tabla 2) como lo muestran las siguientes referencias:

Tabla 1

Tendencias del EF EPI

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
#50 / 54	#46 / 60	#42 / 63	#57 / 70	#49 / 72	#51 / 80	#60 / 88
Muy bajo	Muy bajo	Bajo	Muy bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo

*Tendencia anual en Colombia en los últimos años comparada con 88 países o regiones.
Fuente: https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/

Tabla 2

CLASIFICACIONES EF EPI

27	Argentina	57,58	59	Perú	49,32
36	Costa Rica	55,01	60	Colombia	48,90
37	República Dominicana	54,97	61	Bolivia	48,87
40	Uruguay	53,41	65	Ecuador	48,52
46	Chile	52,01	69	Honduras	47,80
53	Brasil	50,93	70	El Salvador	47,42
55	Guatemala	50,63	72	Nicaragua	47,26
56	Panamá	49,98	75	Venezuela	46,61
57	México	49,76			

BANDAS DE DOMINIO DEL IDIOMA: Muy alto · Alto · Moderado · Bajo · Muy bajo

*Clasificación Regional Latinoamérica-English Proficiency Índex, 2018.
Fuente: http://www.ef.com.co/epi/

De esto se puede concretar que, en nuestro territorio nacional, en los últimos periodos comprendidos entre el año 2012 a 2018, expuestos en la Tabla 1, aunque se tuvo un progreso valioso para garantizar que todos los niños tengan acceso a la educación, todavía se padecen altos grados de desigualdad económica, democracias frágiles y niveles de violencia altos, lo que debilita el desarrollo y capacitación laboral cualificada. El déficit de ciertas habilidades refleja problemas mayores dentro del sistema educativo lo que impacta la enseñanza del idioma inglés; además otros factores que afectan son: las escuelas sobrepobladas, salarios bajos de los maestros y su limitada formación en el segundo idioma, tal como lo plantea el documento más reciente de Education First en su Índice del Dominio del Inglés (EF-EPI, 2018).

2.2.4 Infancia

La infancia como categoría que deviene de una construcción histórica social, se ha definido desde tres perspectivas: la jurídica, la psicológica y la social (Casas F., 1998).

En la perspectiva jurídica se define a la infancia a partir de la idea de deberes y derechos tanto de los individuos (padres e hijos) como de la sociedad y del Estado. A nivel internacional, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (UNICEF, 2008) en su Artículo 1º considera como niño al ser humano menor de 18 años, a menos que bajo la ley aplicable su mayoría de edad se otorgue antes.

En Colombia es hasta 2006 con la creación del código de Infancia y Adolescencia, para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes que en el Artículo 3° señala que: “Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad”.

A manera amplía, la perspectiva psicológica toma en cuenta el conjunto de características psicológicas, sociales y biológicas de un grupo de sujetos en estado de desarrollo hasta que alcanzan las características de la etapa siguiente, resultando que la edad no es un indicador preciso. Cada una de las perspectivas psicológicas analiza e identifica cualidades y características de las diferentes etapas de la infancia, pero no manejan ni las mismas etapas ni los mismos rangos de edad al definir estas. Dentro de esta perspectiva, la idea de la infancia como una mera transición entre etapas o fases, no se toma en cuenta muchas veces, la posición de los niños en la estructura social de las diversas sociedades.

De manera que, los niños al tratar de ser 'conceptuados' (si así se pretende), debe ser como un grupo social distinto porque tienden a experimentar la vida a través de su propia cultura, con símbolos y rituales únicos, 'infancias diversas', que en algunos casos ha provocado que sean objeto de discriminación o segregación y hasta explotación. Tal como lo soporta el sociólogo Anthony Giddens (1995) donde la infancia se ha mostrado también como una construcción social; su experiencia, así como sus significados para la sociedad son diversos, dependiendo del período histórico, de la región geográfica y de la época.

La perspectiva social de la infancia presenta lo que las personas dicen o consideran que es, por lo que se convierte en una imagen colectivamente compartida, una representación social que evoluciona históricamente (Casas, 1998). Esta visión señala que la infancia se refiere a una fase específica del ciclo de vida humana, pero no existe una concepción unívoca o permanente, por lo que es una construcción social, histórica, diversa y siempre contrastada en relación con el adulto. Esto tiene gran relevancia ya que las formas de experiencia social (forma de vida) han redefinido y modificado históricamente la forma de construcción de la identidad de los niños, así como las formas en que transcurren las infancias de las diferentes generaciones.

Por lo anterior, se tomará en este proyecto el concepto de infancia como una construcción social que devela ciertas edades oportunas y sensibles en cada niño y niña para estimular y desarrollar el aprendizaje de un idioma, así mismo como desde el grupo social en su momento histórico, define lo que considera es un niño o niña y que en nuestra sociedad, la infancia debe ser considerada como una etapa primordial dentro del ciclo vital de todo ser humano, con unas capacidades diversas y extraordinarias para estimular y potencializar, y que dado lo anterior no se puede hablar de infancia (como única) sino de 'infancias', considerando que éstas son las experiencias que la sociedad les ha permitido vivir, les ha permitido ser de alguna manera, por ello son experiencias diferentes socio-culturalmente entre unos y otros.

Desde esta mirada, considero además que las infancias son la lógica del afecto y del juego, por ende, es de vital importancia desde cualquier tipo de práctica pedagógica hacia ellos, el verlos y asumirlos como una oportunidad transformativa, donde se evidencie un sujeto niño y niño contextualizado con su realidad. De manera que es tarea imprescindible de cada maestro o agente educador, dinamizar cada proceso por medio del juego y el afecto constante hacia los niños y las niñas.

Bajo esta línea, desde el trabajo investigativo de la pasantía, al cual se inscribe el presente proyecto y compartiendo una misma mirada a la luz de las políticas públicas para la infancia, se contempla a esta como la **posibilidad de poner la política en diálogo con los maestros de esa práctica para que su vez, "esta pueda ser alimentada desde su saber y desde su experiencia,** enriqueciendo así la construcción del campo de estudios de la infancia desde diversos ámbitos metodológicos y epistemológicos y reivindicando el lugar del investigador como transformador de esos discursos y prácticas que, finalmente condicionan el desarrollo de los sujetos niño y niña" (Rincón C.; Triviño A.; Pinilla N.; Corrales M. y Marulanda L., 2018).

2.2.5 Cultura

Como ha sido mencionado, el referente cultural establece un elemento constitutivo de la perspectiva social de la infancia, en cuanto define elementos que consolidan las simbologías, ritualidades, creencias, costumbres, normas, entre otros elementos, que regulan lo concerniente a los discursos y prácticas de dicha interacción. La conceptualización de la cultura ha tenido lugar desde diversas disciplinas, por lo que señalaré algunos de los elementos que en relación con la infancia aportan algunos insumos analíticos para tener en cuenta.

Para Néstor García Canclini (2004) estudiar lo cultural, abarca el conjunto de procesos a través de los cuales los grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, establecen el orden, las zonas de disputa, y los actores que delimitan aquellos sentidos (García, p.40). En este orden es necesario entender que las perspectivas de la infancia, en cuanto lo jurídico, lo psicológico y lo social tiene un componente cultural trasversal que se puede encontrar en los procesos de construcción de la categoría de infancia, su representación social, algunos acuerdos colectivos en relación con las responsabilidades del Estado y los sectores de la población, los alcances y limitantes de la noción de derecho, solo por dar algunos ejemplos.

La relación infancia y cultura atraviesa encuentros, intercambios y tensiones que se manifiestan en diversos ámbitos de interacción social, y que para el caso de la escuela involucran elementos esenciales para analizar la práctica pedagógica en cuánto la cultura no es neutral sino que hace parte de los sentidos que se desenvuelven al interior de las aulas. Por ello, es importante retomar que desde la perspectiva de García Canclini, lo cultural debe ser entendido en el marco de un universo específico de sentido, que abarca el conjunto de procesos

sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García, 2004).

2.2.6 Desarrollo humano

De otro lado, se aborda la categoría de desarrollo a partir del filósofo y economista indio Amartya Kumar Sen, quien muestra que el concepto de capital humano es un avance teórico y práctico, pero aún insuficiente puesto que concibe al ser humano como mero instrumento y no como fin en sí mismo (Sen, 1999).

Plantea desde variadas definiciones del concepto de desarrollo que abarcan una amplia gama de dimensiones, tanto políticas, sociales, biológicas, como económicas. En términos generales, expone que éste concepto hace referencia a factores y cambios cualitativos en la vida del ser humano y de la sociedad en la que habita, aunque algunos autores se detienen en el aspecto meramente material (cuantitativo) del cambio.

En este contexto, Amartya Sen (1999) expresó que para hablar del desarrollo de una sociedad hay que analizar la vida de quienes la integran, que no puede considerarse que haya éxito económico sin tener en cuenta la vida de los individuos que conforman la comunidad. El desarrollo es entonces el desarrollo de las personas de la sociedad. Por este motivo define concretamente: "El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutan los individuos" (Sen, 1999).

De allí que, el desarrollo y el ejercicio responsable de los derechos, implica un despliegue de las capacidades de las personas para hacerse corresponsables, lo cual señalo que, para la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, esas capacidades en formación puedan actuar sobre un conjunto de opciones disponibles durante la infancia y la adolescencia. En cuanto que

opciones, para que puedan ser elegidas por los niños, las niñas y los adolescentes, requieren que ellos y ellas tengan ciertas condiciones de acceso a bienes y servicios, así como posibilidades de transformación o conversión de estas condiciones en aquello que efectivamente logran hacer o ser durante el curso de su crecimiento.

Desde esta óptica, no se trata únicamente de que tengan las condiciones materiales para su desarrollo sino también de que tengan la posibilidad de ser activos y partícipes en el disfrute de las mismas, de modo que puedan desarrollarse integralmente y ejercer sus derechos responsablemente. En consecuencia, sus potencialidades se reconocen por relación a esas posibilidades de transformación de las condiciones de acceso a bienes y servicios. Las potencialidades se definen por comprometer, motivar y movilizar a las personas hacia la satisfacción de sus necesidades y a la realización de sus opciones de ser y hacer. El fin de las políticas tiene que ver estrechamente con el desarrollo esperado para los pueblos y las personas. La realización de los sueños, el cumplimiento de las expectativas individuales y colectivas, el despliegue de las potencialidades y el fortalecimiento de las capacidades se reflejan en los estados de desarrollo alcanzados; la calidad de vida lograda en el ejercicio de los derechos, es una expresión de desarrollo.

En este sentido se trabaja por la garantía de los derechos humanos bajo la perspectiva de alcanzar un desarrollo apropiado, equitativo, basado en el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas. La Política Pública de Infancia y Adolescencia visibiliza o explicita en esta versión el concepto de desarrollo, como un complemento necesario del enfoque de derechos y de la calidad de vida. Hace que emerja con el fin de que acompañe y fortalezca el sentido que tiene y se le viene dando a los esfuerzos por garantizar y lograr el ejercicio de los derechos por parte de los niños, las niñas y adolescentes.

2.3 Referentes legales

Partiendo de la Ley 115, *Ley General de Educación de 1994*, tras reconocer la importancia de incorporar el inglés en la educación en Colombia, en julio de año 2013 se da a conocer la Ley 1651, con la cual se modifican los Artículos 13, 20, 21, 22 y 38 de la Ley general de educación. En su Artículo 2: adición al Artículo 20 de la ley general de educación, en los cuales se incorpora el desarrollo de competencias y habilidades, para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua extrajera. En el Artículo 6: adiciones al Artículo 38, por lo tanto, las instituciones educativas que ofrezcan programas de idiomas deben tener una certificación de calidad, de la institución y del programa que se oferte y a través de su Artículo 8: siendo así el gobierno Nacional financiará los costos que ley acarree, estas modificaciones, para cumplir con los objetivos propuestos.

Esta Ley General de Educación, además de estipular la organización del sector educativo y el lugar de diversos actores inmersos en la función educativa, se encarga de puntualizar lo referente a la educación preescolar definiéndola en su Artículo 15 como aquella que corresponde a la ofrecida al niño menor de seis años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, y que el nivel comprende mínimo un grado obligatorio llamado de Transición y dos grados anteriores se denominan respectivamente pre-jardín y jardín. El artículo además puntualiza la necesidad de la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo, para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.

En relación con el marco legal que regula la educación preescolar es importante mencionar las siguientes directrices para entender la configuración y el posicionamiento desde lo normativo. A nivel internacional es prioritario citar la Convención sobre los Derechos del Niño de la Unicef

del año 1989, donde se posicionan las responsabilidades de los Estado miembro en relación con la obligatoriedad, gratuidad y permanencia como retos centrales de los procesos de escolarización, además de algunos énfasis que deben orientar en los procesos formativos del niño.

En segundo lugar, la *Constitución Nacional de 1991* puntualiza algunos aspectos de los derechos fundamentales de los niños y lo relacionado con el derecho a la educación, definiendo responsabilidades y las funciones delegadas a la escuela como espacio de formación básico y esencialmente por la expectativas del entorno, el acceso a la misma, la distinción entre lo público y lo privado, la infraestructura escolar, los modelos pedagógicos, la inspección y vigilancia, e incluso la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

La *Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia*, fortalece la noción de los derechos, la obligación ética fundamental de los establecimientos educativos en cuanto las responsabilidades en su aspecto formativo, además de la obligatoriedad y compromiso por parte del Estado, en su fase inicial, donde en su Artículo 28 establece que dentro de los derechos a la educación de los niños, las niñas será imperativo que el Estado garantice un año de preescolar y nueve de educación básica y en su Artículo 29 que son "derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial".

En relación con los planteamiento de la política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia" estipulada en el documento CONPES Social: Consejo Nacional de Política Económica Social, se enfatiza en las líneas estratégicas que privilegian el fortalecimiento de la cobertura de las modalidades de atención integral en los entornos comunitario, familiar e institucional, la sostenibilidad financiera de los programas de atención

integral, la promoción del desarrollo integral de la primera infancia y el acceso con calidad a los servicios que garanticen el desarrollo integral de la primera infancia, mediante la implementación de la política de educación inicial como una estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, en las modalidades de entorno familiar, comunitario e institucional establecidas por el MEN y el ICBF.

Se estipula en este marco la implementación de la política de educación inicial con los niños y niñas de 3 a 4 años y la garantía a todos los niños y niñas de 5 y 6 años el acceso al grado de transición y desarrollar acciones de articulación educativa, interinstitucional e intersectorial que permitan el adecuado tránsito de los niños y las niñas a la básica primaria y su permanencia en el sistema educativo.

Consecuentemente, *la Ley de primera infancia*, 1804 de 2016, formaliza la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, posicionando las directrices de obligatoriedad en términos de demanda y oferta, las responsabilidades directas por parte de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF, para construir referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos para implementar la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

Ahora bien, en relación con el marco que determina las directrices de la política nacional que ha venido posicionando pautas para la implementación del bilingüismo y educación en segunda lengua, es esencial situar las siguientes normativas. La Ley General de Educación contempló en sus objetivos para la educación Básica y Media, "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera".

En esta dirección es necesario situar lo definido por la Ley 1651 de 2013 cuando establece en sus Artículos 2 y 3 la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera y el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. Asunto fundamental para pensar nuevamente la configuración de las prácticas docentes cuando mencionamos por una parte los retos de la implementación de la política pública de atención a la primera infancia y otros retos que desde la normatividad nacional exigen parámetros de atención y respuestas a las necesidades del sector. Por ejemplo, en su Artículo 8 establece la prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales, sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales, tensión propia de la multiculturalidad que se presenta en el campo educativo y que se ha señalado anteriormente.

Es necesario ubicar tres instrumentos de política que han incidido en la consolidación de las directrices del bilingüismo: Primero, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 que establece los lineamientos para la educación preescolar definiendo su currículo, sus objetivos y sus metas; segundo, el Programa Nacional de Bilingüismo que establece los referentes para a la formulación, publicación y socialización de los Estándares Básicos de competencia en lenguas extranjeras y tercero, el Sistema Nacional de Evaluación en lo concerniente a las pruebas de inglés Pro-saber, la formación docente y el uso de medios y nuevas tecnologías (Decreto 3870, 2016), que desde los Estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, expedido por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, define los criterios y estándares de inglés, especificando las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los estudiantes de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento Visión Colombia 2019.

En el ámbito distrital es fundamental tomar los marcos normativos y los planes sectoriales que han venido constituyendo los últimos gobiernos y autoridades de la ciudad. En primer lugar el Acuerdo 253 de 2006 del Consejo de Bogotá que fomentó el "Programa Bogotá bilingüe" contempló la intensificación de la enseñanza del inglés y tuvo dentro de sus objetivos liderar una estrategia concertada entre los sectores público y privado para alcanzar niveles de dominio del idioma inglés en los niveles educativo, empresarial, de comunicaciones y urbano – institucional y garantizar la competencia comunicativa bilingüe de los estudiantes y docentes de la ciudad, en todos sus niveles.

En segundo lugar, los Planes sectoriales de los últimos cuatro gobiernos, permiten referenciar el alcance de la discusión y las respectivas estrategias que impactaron las orientaciones del bilingüismo para la escuela. El Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008 "Bogotá una gran escuela" contempló la difusión y fortalecimiento, entre estudiantes y maestros, el aprendizaje del inglés y otros idiomas, mediante la actualización de metodologías que contemplaran la creación de centros de recursos especializados; el plan sectorial de Educación 2008 -2012 "Educación de calidad para una Bogotá positiva", apostó por la intensificación de la enseñanza del inglés a través de insumos materiales, capacitaciones y proyectos para los miembros de la comunidad educativa; el Plan de desarrollo 2012 -2016 "Bogotá Humana" en materia de educación, planteó como una de sus metas 100 colegios con centros de idiomas y/o aulas de inmersión e intensificación del aprendizaje de una segunda lengua desde preescolar; y el actual Plan de desarrollo 2016 – 2020 "Bogotá mejor para todos" que dentro de sus estrategias de los programas del sector educación, del "Plan Bogotá, ciudad educadora" se encuentra el PDSL, que contempla mediante el esquema de focalización diversas líneas estratégicas donde se considera la certificación continuada de docentes para la enseñanza del inglés, acompañamiento,

modelo pedagógico y formación docente; ambientes de aula, voluntarios extranjeros; y materiales de calidad.

III. REFERENTES METODOLÓGICOS

La elección de los referentes metodológicos para el proyecto de investigación, corresponde a tres perspectivas que permiten atender las siguientes proposiciones investigativas: la necesidad de establecer un puente adecuado para consolidar el diálogo con las docentes, al tener la posibilidad de adentrarse en el aula al ser el campo ideal para observaciones permanentes que soportan la investigación desde las prácticas de las docentes y a partir de la construcción de ese diálogo desde mi lugar en la institución como docente e investigadora, bajo la compresión del problema o tensión surgida al interior de las aulas y de unas directrices trazadas por el PDSL.

En este marco los objetivos sirvieron para demarcar lo metodológico. Por ello, la elección metodológica, en lo referido a las entrevistas semiestructuradas, indagó por dicha relación en esta perspectiva, considerando a la práctica pedagógica de las docentes como el insumo principal para realizar una lectura de los impactos de la política pública, tanto por la apuesta teórica en la centralidad de la categoría, la posibilidad de realizar una lectura testimonial y presencial de cada una de las entrevistadas y la posibilidad de adelantar un dialogo que permitiera fortalecer algunos elementos recopilados durante la observación y elegidos mediante la metodológica desarrollada. En este orden, los objetivos específicos soportaron la concepción de los impactos considerando que: la caracterización estableció un acercamiento a la relación que establecen las rutinas de las docentes en el aula de cara a los estudiantes y las adhesiones y resistencias que en este marco se producen frente a lo institucional, las tensiones de la práctica como referencia de la materialización de algunos de los impactos que fueron ubicados, y la relación de los elementos de la política educativa con las habilidades desarrolladas por los niños y niñas de la institución.

Es necesario explicar que la perspectiva de triangulación elegida, tuvo en cuenta el marco teórico, las herramientas metodológicas establecidas, que tuvieron como objeto fortalecer los hallazgos al interior de la institución frente a la práctica pedagógica.

Como fue mencionado, los referentes teóricos apuntaron a la construcción de las categorías de análisis, una metodología acorde con el escenario y las estrategias de recolección de información que permitieran confrontar los hallazgos desde la siguiente perspectiva; la lectura que se hiciera del testimonio, confrontara tanto el referente conceptual de política pública como el referente normativo que regula los planes institucionales de segunda lengua; que la concepción de práctica pedagógica estuviera enmarcada tanto por el saber pedagógico y el rol estipulado del docente, como por sus resistencias y adhesiones frente a las políticas, y que las diversas discusiones al interior de lo institucional, la práctica; estuvieran dando algunas luces sobre otras categorías como infancia, cultura y desarrollo.

Por consiguiente, la investigación se enmarca desde el paradigma de investigación cualitativo, de corte interpretativo, en concordancia con el referente del proyecto eje de la pasantía, en el cual se inscribe la presente propuesta; desde la línea de “Imaginarios y representaciones sociales de infancia” de la facultad de Ciencia y Educación, ya que a través de este enfoque se permite profundizar en la realidad de las participantes para esclarecer sus prácticas, discursos y relaciones con un programa distrital de bilingüismo acogido en la institución, y a su vez la relación que genera esto con los niños y niñas a través de la enseñanza de una L2 en la cotidianidad de sus clases. Este proceso requirió a su vez una participación conjunta con el investigador donde se desarrollaron escenarios de diálogo continuo con las docentes participantes en la investigación

En lo referente a la investigación cualitativa se asumió lo expuesto por Vasilachis (2006) citando a Denzin y Lincon (1994, p.2) quienes describen la investigación cualitativa como multimetódica, que involucra un enfoque naturalista e interpretativo del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian cosas en sus entornos naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les atribuyen (p.2).

Por su parte, Vasilachis (2006) apunta a través de los planteamientos de Marshal y Rosman (1999) que:

> la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está basada en las experiencias de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobres sus propios mundos y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (p. 2)

En este sentido, el proyecto asume el enfoque que considera la práctica pedagógica como una praxis histórica y social, resultado de constructos culturales y políticos que orientan la acción de los sujetos en el marco de los contextos institucionales. Es decir, una práctica que se configura desde el decir (discurso de política) al hacer (práctica) y que está determinada de una manera u otra por las significaciones imaginarias sociales, por los saberes, la experiencia y la vida cotidiana, de los maestros encargados de implementar los principios y propuestas de las políticas educativas para la infancia en Bogotá (Rincón C.; Triviño A. y Pinilla N., 2018), y para esta

propuesta, específicamente desde las políticas del marco de bilingüismo en la ciudad (SED, 2017).

Para el desarrollo del proyecto, se toma el referente etnográfico, especialmente desde lo sugerido por la etnografía educativa, para el abordaje de los siguientes elementos: el énfasis en las relaciones maestro - estudiante bajo los espacios de desarrollo de una práctica docente en particular, el énfasis en la descripción de las actividades en torno a la practica en inglés, más que de un análisis detallado de los actores, contextos y creencias de los participantes, y la pretensión de realizar un diagnóstico sobre los elementos que estructuran el proceso saber- enseñanza ceñido al bilingüismo.

Debido al enfoque de la investigación, no se ahondó en la caracterización de algunos factores desde la cotidianidad, que solo lo permite un ejercicio de observación sostenido en el tiempo, pero sí se pudieron tener en cuenta los referentes de las prácticas pedagógicas y la manera como las categorías elegidas realizan una mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la observación adelantada apoyó el diagnóstico de la práctica permitiendo constituir algunas sugerencias a las mismas, más allá de pretender posibles transformaciones al interior de los lineamientos y/o estrategias contempladas desde el Plan de Segunda Lengua.

Por ello es clave definir que se pretendió observar, y en ese orden de ideas el énfasis estará centrado en el sujeto pedagógico que desarrolla su trabajo en transición en el Colegio San José Norte IED, donde considero que ser docente activa de la misma institución y conocer estos procesos, me permitieron afinar el desarrollo de las técnicas y el uso de las herramientas de sistematización que posibilitaron acercarse a las categorías elegidas.

La indagación se realizó a partir de los procesos que desarrollan y alimentan la práctica pedagógica de las docentes de transición del Colegio, involucradas no sólo en la atención y

educación de los niños y niñas sino además en el marco de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Así pues, tanto la práctica pedagógica para la infancia, como los discursos que las instituciones de atención y educación han instalado hacia los niños y las niñas, son fuente de información, los cuales permiten develar las intenciones y sentidos, describir las prácticas y las propuestas alternativas de atención y educación a estos que se da en la institución, no solamente desde la enseñanza de una segunda lengua, sino además desde su atención integral, incorporando el discurso, los principios y propuestas de la política educativa para la infancia acorde a las necesidades reales de los niños y su contexto.

En consecuencia, algunos de los elementos mencionados que se toman de la etnografía educativa, se consideran como posibilitadores de construcción de conocimiento y saber pedagógico, donde permite interrogar el aula de clase sobre las relaciones interpersonales (maestro – estudiante) y las relaciones con el conocimiento; componentes de la práctica pedagógica, así desde sus técnicas e instrumentos de recolección se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. Permitiendo al docente desde la reflexión crítica, configurar un saber propio que deviene de su experiencia y la resignificación que en ella se da de los referentes pedagógicos; invitándolo a dejar el papel de instructor y asumiendo un papel de creador y mediador entre el conocimiento y aprendizaje (Rincón C. y Triviño A., 2013).

Bajo esta perspectiva, la observación no participante es la técnica privilegiada para realizar una lectura de la cultura y la cotidianidad de las clases de inglés en grado transición. Esta observación se realiza con todos los sentidos y con ella las experiencias y testimonios surgen de forma espontánea; siendo así el instrumento de recolección de la observación, algunas notas de campo, materia prima de la observación (Taylor y Bogdan, 1980), teniendo en cuenta la relación

con los niños y niñas en sus clases en lengua extranjera y a su vez, desde sus consideraciones e inclusión al aula de algunas de las estrategias propuestas por los lineamientos del PDSL.

Paralelamente se realizaron entrevistas semi-estructuradas dentro del marco de la etnografía educativa, a los docentes que atienden la población anteriormente mencionada, definiendo las categorías de *practica pedagógica* en inglés específicamente y la de *política pública*, a la luz del PDSL, que han permitido develar cierta información referente a los elementos acoplados de las políticas educativas del PDSL y los alcances que se han materializado en las aulas y en el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera de los niños del Colegio San José Norte IED, permitiendo a su vez, ubicar las tensiones que esas políticas de bilingüismo han generado dentro de las prácticas pedagógicas.

Como se expuso previamente, el instrumento que consideré afín para el desarrollo metodológico, contiene la entrevista semi-estructurada como elemento de acercamiento directo con el docente y la permanente observación y diálogo con las docentes desde mi propia practica y campo de acción del día a día, como insumo de apoyo en el desarrollo de la metodología, delimitando así las preguntas en torno a las dos categorías eje al momento de realizar las entrevistas, las cuales responden y entran en constante dialogo con los objetivos del proyecto.

Las preguntas realizadas, articuladas a los objetivos, apuntan a la lectura de la práctica desde las siguientes perspectivas: la pretensión de establecer e interpretar una perspectiva del conocimiento del docente frente a la política pública, reconocer la perspectiva del mismo frente a los alcances de la relación de la política de segunda lengua e infancia, la manera como asume y enuncia su rol desde lo institucional y lo pedagógico, e indagar permanentemente cómo asume la noción de impacto claramente perfilada en los objetivos. Se apunta a que estas respuestas delimiten un discurso, que de frente a las categorías, permita analizar y perfilar algunos de los

resultados de la investigación y como se ha mencionado; contrasten lo inherente al marco otorgado por la etnografía educativa.

A continuación, se transcriben las preguntas que se propusieron para llevar a cabo las entrevistas a las cuatro docentes de la IED, teniendo en cuenta que estas preguntas están atravesadas por las dos categorías eje, previamente mencionadas. Cabe aclarar que por el reducido periodo académico durante el segundo semestre del año 2018 y por ende para una investigación a profundidad, se requería de periodos de tiempo y espacio más prolongados. Así pues, la entrevista se concretó en cinco preguntas:

1. ¿Qué conoce acerca de los componentes y/o estrategias del Plan Distrital de Segunda Lengua en el marco del Plan sectorial de Educación actual?
2. ¿Considera que los lineamientos del PDSL, responden y/o difieren de los retos del proceso de formación que promueve la primera infancia?
3. ¿Cómo han dialogado sus actividades diarias dentro del aula, con las directrices del PDSL?
4. ¿Considera que las políticas del PDSL tienen un impacto favorable en el desarrollo de los niños y niñas de la institución?
5. ¿Considera que la práctica pedagógica en inglés, tiene un impacto favorable en el desarrollo de los niños y las niñas de la institución y en sus condiciones de vida?

A partir de esta última pregunta, surgió una alternativa a la respuesta frente al impacto de la práctica pedagógica en inglés, refiriéndose a las habilidades comunicativas en lengua extranjera que han desarrollado los niños y niñas de la IED, siendo esto un factor notorio por parte de las docentes al evidenciar que sí han afianzado dichas habilidades de manera paulatina al ver a la generaciones de sus estudiantes en grados inmediatamente posteriores, dando cuenta de las

lecciones y/o estrategias que ellas implementaban desde sus prácticas en inglés, lo cual se transcribe en las categorías respectivas de la matriz desarrollada.

3.1 Caracterización de las participantes

Respecto a la caracterización de las docentes que participan como sujetos de estudio en la presente investigación; son cuatro maestras de ciclo inicial, específicamente del grado transición del Colegio San José Norte IED, en la localidad de Engativá, institución de carácter público; docentes y directoras de grupo, dos pertenecientes a la jornada mañana y las otras dos respectivamente a la jornada tarde. Las cuatro docentes obtuvieron el cargo a través del nombramiento en propiedad por parte de la Secretaria de Educación de Bogotá, por medio de un proceso de selección denominado concurso por méritos. Cuentan con formación profesional en licenciatura en Educación Preescolar, educación infantil y en Pedagogía Infantil, además dos de estas pertenecientes al Decreto 2277 de 1979 y las otras dos al Decreto 1278 de 2002, cuentan con estudios de postgrado no formales y formales como lo son Especializaciones en lúdica y recreación, Esp. en orientación educativa y desarrollo humano; Esp. en educación sexual, así como dos de ellas realizaron cursos para el ascenso del escalafón, en Ética y estética, pedagogía en danza y formación en evaluación y PEI.

Por lo cual se puede evidenciar que las docentes participantes en la presente investigación visibilizan la infancia y su educación desde sus múltiples dimensiones, considerando su formación profesional y pos gradual. Cabe mencionar, que ellas manifestaron en uno de los diálogos sostenidos durante el año, que aunque recibieron una formación integral para la enseñanza y atención a la primera infancia, en cuanto a la formación en la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, recibieron solo algunas clases a través de sus pregrados, como una asignatura más en sus carreras, donde se les recalcó sobre la enseñanza de una segunda

lengua (L2) a través del juego, rondas y canciones, pero considerando que las clases referentes al idioma extranjero, fueron muy limitadas, no muy prácticas y poco estructuradas para lo que demanda la enseñanza de una L2 en la escuela. A su vez, dos de estas maestras del decreto anterior, mencionaron que decidieron formarse y tomar algunos cursos de inglés por su cuenta o aprovechando la formación temporal que ofrecía la SED muchos años atrás para docentes del Distrito.

IV. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para la sistematización de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a las docentes de grado transición, en primera instancia se transcribieron cada una de estas entrevistas (ver *Anexo 1*), para luego ubicar las respuestas suscitadas en dos de las categorías eje; práctica pedagógica en inglés y política pública (desde el PDSL), definidas desde el sustento teórico, por ende incorporadas en la construcción de las preguntas, así como para el diseño de la matriz de análisis que se presentará a continuación (Matriz 1). En esta matriz se presentaron las respuestas de las docentes en las dos categorías delimitadas, dando cuenta de su pertinencia y el develar de sus intervenciones; esto facilitando entrever unos hallazgos frente a cada categoría y respondiendo de manera directa, desde sus apreciaciones, a los objetivos planteados al inicio de esta investigación y contribuyendo así mismo, a parte de los objetivos de la investigación en el marco de la pasantía.

Tabla 3. *Matriz 1*

DOCENTES DE TRANSICIÓN	PRÁCTICA PEDAGÓGICA -INGLÉS	POLITICA PÚBLICA - PDSL
AMALIA PINILLA (Jornada mañana)	La pretensión es que los niños desde pequeños se empiecen a familiarizarse con el inglés, por lo que las estrategias procuran que el niño cuando mencione su nombre e implemente el saludo, la despedida, los comandos, la rutina del calendario, de manera de que el niño se vaya sintiendo agradado manejando la segunda lengua y que vaya familiarizándose para que cuando esté en curso primero ya tenga algunas estrategias acerca del área.	La estrategia del gobierno distrital actual pretende que todos los colegios distritales en el 2025 sean bilingües, así se está aportando un granito de arena para lograrlo, aunque no creo que sea tan rápido, ya que se necesita una continuidad. Por ejemplo en el colegio Champagnat, no se recibe a un niño en tercero si no empezó en transición.
	Las profesoras de preescolar no tenemos apoyo ni para danzas, ni para educación física ni para inglés. Nosotras hacemos lo que esté a nuestro alcance de acuerdo a lo que nos hemos interesado por aprender. Es más, cuando estudiamos la carrera de pregrado en preescolar esta materia de inglés no se incluyó dentro de nuestro estudio en la universidad. En el colegio ni en el distrito, nosotros no tenemos ningún apoyo para podernos capacitar dentro de la jornada, hace falta que una persona preparada en el idioma que nos apoye más así como otros cursos de primaria y bachillerato tienen apoyo en danzas, informática, educación física, porque nosotros en preescolar somos "las maestras orquesta", ya que tenemos que saber absolutamente de todo, además de ser primer respondiente, saber enfermería y medicina y no está tampoco a nuestro alcance ser profesionales de todas las áreas. Además de ser quienes dictamos a los niños, tenemos que repartirles el refrigerio y si es jornada completa también van a pretender que seamos meseras, disfrazarnos, ponernos guantes. Así sinceramente uno no trabaja con tanto gusto.	Falta una persona que sea especializada que domine el idioma inglés y que diseñe metodologías para hacer las clases llamativas y que les llame la atención a los niños tanto como las clases de educación física, para que les guste tanto como la lúdica. Se debe promover más capacitación pero no en la jornada contraria porque tenemos nuestras familias a quien atender.
	Aquí en el colegio cuando el niño está recibiendo la clase pueden que tengan algún impacto favorable, el problema está cuando en la casa los padres no están capacitados para dirigirles las tareas porque sino están capacitados para dirigirles las tareas en español, mucho menos para dirigirles las tareas en inglés. Si ellos no comprenden tareas tan sencillas como las que se les dejan a los niños en preescolar, no va a ser muy favorable en la casa para el niño, porque los papás se van a desesperar. Tocaría primero capacitar a los papás para que puedan orientar las tareas de los niños en la casa. Y en cuanto al impacto en su vida, sinceramente desilusiona lo mal pago que está el profesional en inglés, lo que le hace pensar que por el inglés se vaya a tener un impacto personal y una estabilidad económica es de dudar.	
OLGA PLAZAS (J.M.)	En lo que conocemos de grado cero que se inician con unas sugerencias del programa bilingüismo es ir fortaleciendo de acuerdo al ambiente y al proyecto del aula, ir vinculando palabras y comandos dentro de nuestra aula. Tenemos varias estrategias como la presencial, videos, los comandos visuales y la rutina diaria.	Las políticas del Plan Distrital de Segunda lengua, tienen un impacto desde el momento en que ellos se motivan por las palabras y el inglés, y a los padres les agrada y piden que haya una materia o un horario especifico para esta materia. Pero en realidad lo que se hace en preescolar es muy poco, porque las políticas del distrito no son muy claras, en cuanto a la capacitación constante a los maestros. En los niños si se vé la motivación y algunos resultados. Si es favorable para los niños.
	Que más no quisiéramos las profesoras de primera infancia, pero están muy lejanas en cuanto la política, ya que no tenemos ningún apoyo y no estamos capacitadas en este idioma y nos falta mucho apoyo. Una persona que nos guie en la pronunciación y en los comandos. Y en la integración y en el ambiente para que esto sea más ameno para los niños , con una metodología acorde a su edad. Se debe promover más capacitación para los profesores.	
	La verdad no nos ponemos de acuerdo, ya que no somos especializadas en la lengua inglés y por eso la dificultad y un poco de temor al iniciar a profundizar el plan o el programa de inglés y las pocas capacitaciones son cortas y no son constantes.	
PILAR CANO (Jornada tarde)	Este año desde el English Day se evidencia cómo efectivamente al ponerle más atención a la parte bilingüe, los chicos que han pasado por ese proceso con nosotras en los grados iniciales, se van destacando en las exposiciones y en su fluidez verbal (o habilidades comunicativas en inglés), lo que genera un impacto que no solo repercute en los niños y niñas del colegio de manera generacionalo sino también en los papás que se proponen un nivel de exigencia personal cada año escolar.	Dentro de ese marco del Plan sectorial se ve una preocupación real para que los colegios de Bogotá, muestren en cierta manera mejores resultados en el área del bilingüismo. Ya que se le ha puesto el logo y más atención a transición que antes no se veía y evidenciaba, obviamente tiene un impacto diferente en las familias y en la institución. Se inicia un proceso y si se tiene la suerte de tener continuidad con el, se van a ver los resultados.
	Es bonito ver que ese proceso trasciende y todos se contagian de bilingüismo. Otra cosa que se ve en la institución es que otros agentes se involucran en el proceso, como el caso de las señores de los servicios generales y la vigilancia que también están atentos a ese proceso y atentos a incluirse.	Responden y difieren a los retos: Responden porque como bien sabemos, la primera infancia se enfoca en las dimensiones del ser, la dimensión del niño, la comunicativa, cognitiva, corporal, artística y estos lineamientos quieren apuntarle de una manera integral, recogiendo todo el ser, por lo que se apunta de una manera correcta. Difieren, porque así como hay una integralidad, también es importante generar espacios donde se pueda compartir muchos saberes que permitan enriquecer el trabajo del otro, aportar el trabajo del otro, construir, por lo que difiere ya que va dirigido a unos y no a todos, y se deberían unir más integrantes al proceso.
		No se puede olvidar que la primera infancia parte de los intereses de los niños, el incluir la segunda lengua, tiene como estrategia crear una necesidad en los niños del uso de la segunda lengua, se parte de su interés, de crear la necesidad y a partir de eso seguir las directrices.
MARICEL VEGA (J.T.)	Un día se puede, en la medida que se domine el idioma, manejar un cuento en inglés pero bien elemental, y mirar cuál es la intención. Si la intención es sensibilizar al niño con el idioma extranjero ese es el objetivo de la clase. Empezar por sensibilizar, luego ya se puede pasar a las matemáticas. El lineamiento del PDSL no choca con la formación, si responde a los procesos de formación de la primera infancia.	Conozco que se está aplicando en 17 colegios de Bogotá, con capacitaciones a rectores, coordinadores, docentes, para que enseñen ciencias naturales, matemáticas, diferentes áreas en ingles, desde preescolar hasta once. Y corresponde a una política publica, pero esas políticas cambian según el gobernante de turno. Existe un vacío en relación con la aplicación de la estrategia de bilingüismo en Bogotá, ya que no nos capacitan a todos los docentes, por lo tanto no tiene el impacto que debería tener. Desde el punto de vista humano se está manejando pésimo, es una política mal manejada.
	Eso está articulado a la enseñanza de los números, los colores, las operaciones, los animales, los cantos, los días de las semana, dónde se ve mucho vocabulario que se va articulando con las diferentes actividades que uno hace.	Si lo tiene pero desafortunadamente depende de la política de turno, en la administración pasada hubo una real intención de un rubro económico, para que tuviera un impacto en los niños y sus hogares y en todo el sistema educativo. Con el aula de inmersión, el material didáctico, con nativos que vinieron para que tuviera mayor impacto. Desafortunadamente este año se ve el corte económico y cómo se debilita el proyecto de manera que no capacitan a todos los docente y toman lideres, y así no se tiene el mismo impacto que capacitar a todos los docentes.
	Desde la práctica tiene un impacto muy positivo porque es brindarle al niño un mundo de alternativas de diferentes lenguajes, el niño aprende a escucharlo y hablarlo, desarrolla otras habilidades y se despierta ese interés en él y en las familias, es un mundo muy enriquecedor. Y lo más importante, es que busca de una u otra forma igualar también las clases sociales, porque hay colegios privados dónde se enseña el inglés, y no debe haber discriminación en la enseñanza.	
	Material didáctico de mi sueldo he comprado, fotocopias e impresiones. Eso no debería ser así, es el Estado el que debería poner eso. Pero el docente tiene ese interés y esa preocupación de igualar la educación y ver la necesidad de enseñar ese lenguaje, y hacer lo que está a su alcance. El docente se encuentra solo con el material didáctico, a pesar de toda la intención que tiene por realizar actividades, el Estado debería estar como en la "Bogotá Humana" con "todos los juguetes", con capacitaciones, con material didáctico, y no dejando solo al maestro al invirtir en educación.	

4.1 Interpretación y análisis de resultados

Teniendo en cuenta que el presente proyecto al estar adscrito a la pasantía de investigación "Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas

institucionales", ha propendido durante el proceso investigativo por contribuir paralelamente al objetivo macro de la mencionada investigación; donde se ha analizado en cierta medida como los principios y las propuestas del discurso de una política específica en torno al bilingüismo, y en relación con la atención y educación de la infancia, han sido incorporados en la práctica pedagógica, para este caso, de las maestras de transición y sí han permitido instaurar nuevas formas de relaciones con los niños para transformar la realidad y condiciones de vida de los niños y niñas de la ciudad a largo plazo. A su vez, dentro de los objetivos específicos de la pasantía, se fueron develando y confirmando más respuestas a estos, ya que en mi investigación se pudieron ubicar esas tensiones entre la practica pedagógica y la política educativa, de manera que se pudo caracterizar la practica en inglés específicamente, de las maestras en la interacción con los niños, desde lo instituido por las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua, así como al identificar elementos particulares como son las estrategias de fortalecimiento del idioma sugeridas desde PDSL y los alcances que han permeado en las aulas, en el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños y en la proyección de mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas de la IED a través de la adquisición de una L2.

Al articular esto con cada uno de los objetivos planteados, se perfilan los hallazgos definidos a través de las entrevistas, atravesadas por las dos categorías eje que consideré compactar de la siguiente manera:

- ✓ Impacto de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua en las practicas pedagógicas de las docentes de transición del Colegio San José Norte (IED).
- ✓ Interacción de las maestras con los niños y niñas, desde lo institucionalizado en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua.

- ✓ Tensiones y confluencias de las prácticas pedagógicas, en los escenarios de enseñanza de la segunda lengua-inglés en la educación infantil.
- ✓ Alcances de la política educativa desde el PDSL que han permeado en las aulas, en las habilidades comunicativas en lengua extranjera y en la proyección de mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas del Colegio San José Norte IED.

Impacto de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua en las prácticas pedagógicas de las docentes de transición del Colegio San José Norte (IED).

Para abordar el impacto de las políticas educativas del PDSL deben ubicarse los factores internos y externos, ya que conforman diversos ámbitos que se encargan de poner a dialogar las prácticas pedagógicas, y en esencia, articular ese ámbito de interacción que da vida y potencia el lugar del docente.

En primer lugar, ubiqué lo interno como aquel lugar donde el docente estructura su práctica en relación con el conocimiento y desarrolla su saber como elemento indispensable en el proceso de formación. Allí, para el caso de transición, el docente estructura una relación transversal a diversas disciplinas y desarrolla las habilidades de los niños a través de unas dimensiones específicas, generando los diálogos necesarios para atender los fines de formación dentro del aula. Desde esta perspectiva, se halló que los lineamientos del Plan Distrital de Segunda Lengua, han impactado en los discursos y las rutinas de las docentes al establecer unas necesidades e institucionalizar el inglés como un proceso mediador en el aprendizaje, evidenciando una ruptura y a su vez una paulatina aceptación.

Ello se puede encontrar en los siguientes elementos: las maestras propician estrategias para atender las directrices de la política que se evidencian en la inclusión y transformación de dinámicas propias de su práctica para el apoyo de la política pública a través del despliegue de

múltiples actividades, muchas de ellas producto de su experticia y puestas al servicio de la política. De ahí que la noción de "maestra orquesta" mencionada por una de las docentes entrevistadas, permite ilustrar las múltiples responsabilidades de la práctica pedagógica particularmente en la primera infancia, que ya no solo atiende los retos concernientes a la labor sugerida dentro de un currículo, las necesidades de los niñas y niñas y las múltiples ofertas que se atienden institucionalmente, sino desde la construcción de una referencia interna propia de las responsabilidades que va más allá del proceso enseñanza – aprendizaje y generan un relato del papel de las docentes al interior de la institución, que se traslada en muchas ocasiones a una dimensión logística y administrativa.

Esto hace que se requiera de mayor esfuerzo y preparación en sus clases y dinámicas diarias, para propender por generar un ambiente bilingüe para los niños, teniendo en cuenta que las docentes no tienen una formación suficiente en la didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera y sus conocimientos sobre pedagogía y atención a la primera infancia, no son herramientas suficientes para que una profesora de educación preescolar pueda enseñar y comunicar el inglés como una segunda lengua a niños y niñas. Ellas deben resolver esta carencia buscando información en varias fuentes, muchas veces apoyadas en mi rol de líder del proyecto de bilingüismo al interior de la I.E.D. u otros docentes de lengua, pero limitadas a los tiempos y responsabilidades de los otros maestros.

De otro lado, es evidente que estrategias amparadas en lo didáctico, lo lúdico, lo persuasivo en la relación docente – estudiante, son herramientas de respuesta frente a las directrices del procedimiento, el manual y la guía, y que las contradicciones entre el "aportar el granito de arena" para el fomento del bilingüismo mencionado por una de las docentes, chocan con algunas de las realidades presupuestales y las posibilidades de gestión que se enfrentan a las múltiples

exigencias del entorno, evidenciando un progresivo involucramiento en el proceso que se funde con las distancias frente a la materialización de las propuestas.

En segundo lugar, para entender el impacto de lo externo es necesario retomar la concepción de práctica pedagógica como un escenario activo en el cual el docente responde, transforma y posiciona las funciones y espacios delegados para el desarrollo de su saber pedagógico. De esta manera rompe con la perspectiva del docente como un ejecutor de las directrices institucionales y curriculares al interior del aula, estableciendo por el contrario unos parámetros que tienen aceptaciones y resistencias en relación con las pretensiones y los alcances. Se halló que los impactos de las orientaciones de la política, también se ubican desde las quejas o malestares constantes que se presentan en relación con las intermitencias de la política pública y en otra de las responsabilidades que han institucionalizado las tareas de la enseñanza de L2 como otro de los procesos que determinan la manera como el maestro organiza y dinamiza sus actividades y sus tiempos.

En este marco, fue relevante encontrar como las docentes entrevistadas, reflexionan sobre el lugar de la escuela en el marco de las directrices de política pública, al hacer algunos comentarios sobre los cambios en los gobiernos distritales y cómo ello impacta en la formulación de programas que debiesen ser sostenidos independiente de los gobiernos. De otro lado sugieren, y ello es importante desde la percepción de los impactos, que los cambios en el modelo de inversión y dotación puede explicarse desde las evidentes variaciones de los programas y la priorización de otros ámbitos de intervención. Los impactos se pueden medir también desde la incidencia que tienen las variaciones de este tipo de factores externos, que son los que determinan permanencias y continuidades, y por ende la construcción de una opinión en relación con las políticas construidas por los gobiernos.

Por último, se encuentran los impactos a nivel externo desde la concepción de los padres de familia, que según las docentes, reconocen los avances en bilingüismo desde la gestión adelantada para el colegio, en el marco de las actividades y tareas que se desarrollan en el aula y en otros espacios del colegio. El bilingüismo es aceptado como parte fundamental del currículo y cualquier variación o limitación, afectaría la percepción externa que se tiene de la labor que se desarrolla al interior de la institución.

Interacción de las maestras con los niños y niñas, desde lo institucionalizado en el marco del Plan Distrital de Segunda Lengua.

Desde la caracterización de las prácticas pedagógicas es importante señalar lo siguiente; se reconoce que el Plan Distrital de Segunda Lengua se ha instalado progresivamente en el currículo de los colegios públicos distritales respondiendo a unas expectativas y líneas de políticas de las diversas administraciones distritales, asunto que sin lugar a dudas ha demarcado una responsabilidad en el quehacer docente influyendo en las prácticas pedagógicas de los maestros de transición. De igual manera, es importante reconocer que las entrevistas demuestran que las docentes han asumido progresivamente la responsabilidad de implementación y ajustes de los diversos programas de la Secretaría de Educación Distrital como una parte integral de su práctica, ante la cual responden favorable o negativamente, dependiendo lo 'invasiva', organizada o sostenida que pueda ser.

Otro aspecto interesante que se pudo hallar, es que los docentes reconocen que su práctica se encuentra adscrita a un saber y a un proceso de formación que delimita no sólo su lugar en el aula sino un lugar de enunciación desde el cuál declaran sus alcances y posibilidades no solo en la implementación de las directrices de la segunda lengua, sino desde la constitución de los roles dentro del aula y la institución, así como en las relaciones con los demás estamentos de la

comunidad educativa. Los docentes tienen delimitadas sus rutinas, espacios e interacciones con sus alumnos, por ello nuevas directrices o programas de la institución establecen retos progresivos en la implementación y obedece a procesos de reglamentación frente a los cuáles el docente debe responder permanentemente.

Tensiones y confluencias de las prácticas pedagógicas, en los escenarios de enseñanza de la segunda lengua-inglés en la educación infantil.

Aquí fue necesario ubicar tres niveles en las tensiones que se presentan para las prácticas pedagógicas. Un primer nivel inherente al saber de las docentes, que evidencia una innegable distancia entre las prácticas que existen en sus campos de formación y las responsabilidades que asumen en los procesos de implementación de la política. En este marco se generaliza la percepción de las limitantes en el desarrollo de su labor en el aula, la falta de acompañamiento y capacitación permanente que viabilice las intenciones de la política y además una percepción de que los procesos de segunda lengua en la IED son invasivos y hasta punitivos para su evaluación docente y sobre todas las actividades desarrolladas en la institución.

Un segundo nivel, relacionado con los recursos asignados en el proceso de la implementación de las directrices de enseñanza de segunda lengua, son claras las referencias a las distancias que tienen con la asignación de los recursos humanos y financieros con que cuenta el proyecto, lo que deja percibir por un lado que la consideración con la capacidad instalada de la institución no puede responder a los requerimientos de la política y que los gobiernos distritales presentan diferencias significativas entre sus expectativas y sus posibilidades. Unas de las constantes referencias de las entrevistadas, se focaliza en la carencia de un reconocimiento salarial, dotaciones de material didáctico en inglés para la primera infancia e infraestructura

suficiente para atender las necesidades de los estudiantes, actualizar y potenciar procesos de formación e intercambio para los docentes y los estudiantes.

Un tercer nivel ligado a la constitución y los lineamientos de la política, que varían de un gobierno a otro, y a pesar del acuerdo en relación con las necesidades de impulsar un proceso de formación y/o cualificación en segunda lengua para los docentes que hacen parte de los colegios bajo el marco del proyecto, dejan entrever diferentes estrategias cuyos cambios al interior de la escuela afectan la maniobrabilidad de los docentes. Este asunto, se ha venido presentando en los procesos de focalización de la población objeto de la política, ya que muchas veces no ha tenido esfuerzos sostenidos que permitan consolidar los resultados esperados, y que para el caso de la primera infancia, ha delegado a un segundo plano a esta población, privilegiando los resultados inmediatistas en el grado once, desconociendo las posibilidades de formación que tiene el desarrollo de estos procesos desde grado transición.

Alcances de la política educativa desde el PDSL que han permeado en las aulas, en las habilidades comunicativas en lengua extranjera y en la proyección de mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas del Colegio San José Norte IED.

Las entrevistas dejan percibir que las docentes tienen las suficientes claridades en relación con los elementos básicos de las pretensiones de las políticas educativas, al ubicar la relación entre la institución, el docente y los alumnos. Se entiende cuáles son los mecanismos más expeditos y en esencial un reconocimiento generalizado de cuál es el aporte del bilingüismo en la formación de los niños. Ahora bien, dicho reconocimiento es una proyección que parte de un supuesto basado en la continuidad, que no necesariamente pueda ser medible en un proceso de formación de corto plazo. Se evidencia que existen acuerdos en relación con los alcances, pero

ello puede ubicarse desde la justificación de la política y desde la idea generalizada de la necesidad de una segunda lengua en los procesos de formación.

De otro lado, es importante establecer que para las docentes, los procesos formativos y los impactos de los mismos, van más allá de la escuela, se ubican en los ámbitos del hogar y los espacios de formación de la familia para así generar una cultura en torno a esa lengua extranjera. Las dinámicas promovidas por las diversas actividades dentro del aula, exigen la creación de estrategias que involucren un dialogo constante con los padres de familia, los docentes y los estudiantes en relación con los lineamientos básicos y aplicación del bilingüismo. En esta medida la institución atiende las necesidades del entorno inmediato en el proceso educativo, pero los impactos se contemplan a largo plazo en la proyección que tengan los estudiantes.

V. CONCLUSIONES, ALCANCES E IMPACTOS

Las distancias y desencuentros entre las expectativas de los lineamientos de las políticas educativas del Plan Distrital de Segunda Lengua y la implementación que se realiza en la Institución Educativa Distrital, podrían disminuir si son atendidas las diversas necesidades de recursos, espacios y sostenibilidad de las actividades y lineamientos proyectados por la Secretaría de Educación del Distrito. En este marco es esencial que se establezcan no solo procesos de formación sino de participación y diálogo continuo con todos los docentes que implementan las iniciativas al interior de la institución.

La práctica pedagógica de las docentes de transición dialoga entre los roles asumidos por el cargo, las nuevas directrices de los programas desarrollados, y las tensiones que se generan al interior del aula producto de las experticias, saberes, novedades y expectativas. En este marco la dualidad entre los factores externos e internos, es clave para entender las confluencias en la aceptación de los retos que impone la política educativa, y las críticas que se tienen en relación

con la materialización de los procesos dentro del aula. Una de las demandas clave, parte de considerar que la existencia de un agente líder de procesos en la IED y de un gestor pedagógico (presentado por el convenio con el British Council), no permite cubrir todas las necesidades, pues aunque estos roles son determinantes en el accionar al interior de la IED; el acompañamiento pertinente y la gestión que demanda una cultura bilingüe en la institución requiere de mayor apoyo y capital humano, debido a la multiplicidad de agendas y la cantidad de actividades que deben desarrollar tanto el líder de bilingüismo como el gestor pedagógico. De ahí la importancia de generar un trabajo en equipo con los docentes y demás entes de la comunidad educativa, donde se puedan sugerir grupos focales para aportar y/o desarrollar acciones puntuales desde las diferentes áreas en torno al proyecto de bilingüismo, donde a su vez, puedan tener estos un acompañamiento y formación constante por parte de la SED.

Como se ha mencionado, existe un criterio unificado sobre las virtudes de los procesos de formación de la segunda lengua, y su impacto en la población estudiantil. Sin embargo, el desarrollo del proyecto arroja unas luces importantes sobre los énfasis que debe tener la implementación de este proceso en el aula y la necesidad del fortalecimiento de la atención en algunos grados, para que la focalización de la población en sus primeros años constituya una base y prioridad para posicionar los escenarios de enseñanza de la segunda lengua.

De otro lado, la elaboración y direccionamiento de la política pública evidencia algunas coyunturas y ámbitos de construcción de directrices, que hacen parte de apuestas que han venido impactando los diseños y las orientaciones al interior de las instituciones. Tal es el caso del diseño del programa Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional que determinó que desde el año 2017 se haya empezado a contemplar de manera oficial unas Mallas de aprendizaje del inglés, un Currículo particular y demás material sobre la didáctica para la

enseñanza de una segunda lengua intensificada a partir del grado transición. La formalización de esta directriz desde el ámbito nacional, consolida unas líneas que pueden impactar favorablemente en la institucionalización de esta intervención en los colegios.

La práctica pedagógica está mediada por los procesos de formación y la constitución de un perfil profesional que determina las capacidades básicas de las docentes, y que según lo validado en la investigación, permite encontrar algunas carencias y dificultades en relación con el manejo del idioma. Se debe tener en cuenta, que algunas de las profesionales en educación preescolar obtuvieron un certificado de nivel de inglés, posterior a la universidad, en centros de idiomas o academias, que no les permitió adquirir sólidos conocimientos sobre didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera a niños y niñas. Por ello, uno de los énfasis permanentes de los docentes establece la necesidad de procesos de formación, que aparte de incluir elementos básicos en relación con la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de los elementos planteados por el Plan Distrital de Segunda Lengua.

Ello lleva a plantear una discusión en términos de las expectativas y prioridades al interior de las instituciones, y tiene que ver con la funcionalidad de la formación de los docentes para implementar los procesos de enseñanza de segunda lengua. Por eso es determinante preguntarse si para la IED llega a ser más útil en algunos casos que un profesor que imparte educación en preescolar domine el inglés, aunque su especialidad no sea la enseñanza en las primeras edades o si por el contrario atenderá las necesidades de formación de un capital humano que posee una experticia y un perfil profesional con otro tipo de fortalezas. Discusión que debe estar mediada por los lineamientos de la Secretaría de Educación, las prioridades de capacitación y el manejo adecuado del recurso humano en cada una de las plantas docentes de las instituciones.

En relación con los impactos de los procesos de formación de una segunda lengua para los niños y niñas de las instituciones, se encontró que los procesos de formación generan dinámicas de enseñanza – aprendizaje que posibilitan que los objetivos básicos de la política se cristalicen en el aula a pesar de las limitantes ya mencionadas. En este orden, y bajo el marco de la dinámica interna – externa que he propuesto, es fundamental que los espacios de divulgación, actualización, formación y de participación exigidos por los docentes de transición incluyan a todos los niños y sus familias, en todo lo referente al proyecto y fortalecimiento de L2. Es esencial que la dinámica generada al interior de la escuela, esté proyectada en espacios externos de fortalecimiento de estos escenarios, considerando la confluencia de actores y de los diálogos a partir de la constitución de diversas dinámicas de saber y aprendizaje.

Otro de los aspectos claves para entender la intencionalidad de la enseñanza de una segunda lengua, tiene que ver con la pretensión de enfocar el proceso de aprendizaje y enseñanza, desde sus aspectos gramaticales o lexicales, o ampliar el marco de reconocimiento de la lengua en sus aspectos patrimoniales, identitarios, sociales y culturales. Proceso que demanda a su vez un acuerdo que considere nuevamente las pretensiones de la política y los alcances de la implementación, considerando las limitantes mencionadas, además de aspectos de formación que exigen directrices básicas para mediar en los diálogos culturales.

De esta manera, se encuentra que el proceso de enseñanza en segunda lengua para transición se encuentra en formación, y sus expectativas dependen del manejo efectivo que se hagan de los recursos existentes, la confluencia de iniciativas internas y externas, la participación de diversos actores, la revisión de las cantidades y perfiles asignados para la implementación del proceso y en esencia la constante revisión del proceso al interior de las instituciones que también permita medir los alcances reales que se pueden tener en la implementación.

Bajo estas confluencias, es de resaltar desde los escenarios y categorías abordadas, que a través de los resultados y conclusiones surgidas; son aportes o insumos analíticos para lo planteado y trabajado desde las líneas de investigación del proyecto: "Imaginarios y representaciones sociales de infancia", así como para la investigación de la pasantía "Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales", pues desde un escenario que permite ubicarme como investigadora y como colega que conoce y también hace parte de los procesos de implementación y de configuración de la práctica docente situada desde las líneas de una política pública educativa de la ciudad.

ANEXOS

Anexo 1. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES

Entrevista a docentes de la jornada mañana - Transición

Pregunta 1: ¿Que conoce acerca de los componentes y/o estrategias del Plan Distrital de Segunda Lengua en el marco del plan sectorial de educación actual?

- *Olga Plazas:* En lo que conocemos de grado cero que se inician con unas sugerencias del programa bilingüismo es ir fortaleciendo de acuerdo al ambiente y al proyecto del aula, ir vinculando palabras y comandos dentro de nuestra aula. Tenemos varias estrategias como la presencial, videos, los comandos visuales y la rutina diaria.

- *Amalia Pinilla:* La pretensión es que los niños desde pequeños se empiecen a familiarizar con el inglés, por lo que las estrategias procuran que el niño cuando mencione su nombre e implemente el saludo, la despedida, los comandos, la rutina del calendario, de manera de que el niño se vaya sintiendo agradado manejando la segunda lengua y que vaya familiarizándose para que cuando esté en curso primero ya tenga algunas estrategias acerca del área.

Pregunta emergente: ¿Y sobre el plan sectorial de educación actual dentro de las estrategias del Plan de desarrollo?

- *Amalia Pinilla:* La estrategia del gobierno distrital actual pretende que todos los colegios distritales en el 2025 sean bilingües, así se está aportando un granito de arena para lograrlo, aunque no creo que sea tan rápido, ya que se necesita una continuidad. Por ejemplo, en el colegio Champagnat, no se recibe a un niño en tercero si no empezó en transición.

Pregunta 2: ¿Considera que los lineamientos del Plan Distrital de Segunda Lengua responden o difieren de los retos del proceso de formación que promueve la primera infancia?

- *Olga Plazas:* Que más no quisiéramos las profesoras de primera infancia, pero están muy lejanas en cuanto la política, ya que no tenemos ningún apoyo y no estamos capacitadas en este idioma y nos falta mucho apoyo. Una persona que nos guie en la pronunciación y en los comandos. Y en la integración y en el ambiente para que esto sea más ameno para los niños, con una metodología acorde a su edad. Se debe promover más capacitación para los profesores.

- *Amalia Pinilla:* Falta una persona que sea especializada que domine el idioma inglés y que diseñe metodologías para hacer las clases llamativas y que les llame la atención a los niños tanto como las clases de educación física, para que les guste tanto como la lúdica. Se debe promover más capacitación, pero no en la jornada contraria porque tenemos nuestras familias a quien atender.

Pregunta 3: ¿Cómo han dialogado sus actividades diarias dentro del aula con las directrices del plan distrital de segunda lengua?

- *Olga Plazas:* la verdad no nos ponemos de acuerdo, ya que no somos especializadas en la lengua inglés y por eso la dificultad y un poco de temor al iniciar a profundizar el plan o el programa de inglés y las pocas capacitaciones son cortas y no son constantes.

- *Amalia Pinilla:* Las profesoras de preescolar no tenemos apoyo ni para danzas, ni para educación física ni para inglés. Nosotras hacemos lo que esté a nuestro alcance de acuerdo a lo que no hemos interesado por aprender. Es más, cuando estudiamos la carrera de preescolar esta materia de inglés no se incluyó dentro de nuestro estudio en la universidad. En el colegio ni en el distrito nosotros no tenemos ningún apoyo para podernos capacitar dentro de la jornada, hace falta que una persona preparada en el idioma nos apoye así como otros cursos de primaria y bachillerato tienen apoyo en danzas, informática, educación física, porque nosotros en preescolar somos las maestras orquesta, ya que tenemos que saber absolutamente de todo, además de ser primer respondiente, saber enfermería y medicina y no está tampoco a nuestro alcance ser profesionales de todas las áreas. Además de ser quienes dictamos a los niños, tenemos que repartirles el refrigerio y si es jornada completa también van a pretender que seamos meseras, disfrazarnos, ponernos guantes. Así sinceramente uno no trabaja con tanto gusto.

Pregunta 4: ¿Considera que las políticas del Plan Distrital de Segunda lengua tienen un impacto favorable en el desarrollo de los niños niñas o en sus condiciones de vida?

- *Olga Plazas*: Las políticas del plan distrital de segunda lengua, tienen un impacto desde el momento en que ellos se motivan por las palabras y el inglés, y a los padres les agrada y piden que haya una materia o un horario específico para esta materia. Pero en realidad lo que se hace en preescolar es muy poco, porque las políticas del distrito no son muy claras, en cuanto a la capacitación constante a los maestros. En los niños si se ve la motivación y algunos resultados. Si es favorable para los niños.

Pregunta 5: ¿Considera que las prácticas pedagógicas en segunda lengua tienen un impacto favorable en el desarrollo de los niños niñas de la institución y/o en sus condiciones de vida?

- *Amalia Pinilla*: aquí en el colegio cuando el niño está recibiendo la clase pueden que tengan algún impacto favorable, el problema está cuando en la casa los padres no están capacitados para dirigirles las tareas porque si no están capacitados para dirigirles las tareas en español, mucho menos para dirigirles las tareas en inglés. Si ellos no comprenden tareas tan sencillas como las que se les dejan a los niños en preescolar, no va a ser muy favorable en la casa para el niño, porque los papás se van a desesperar. Tocaría primero capacitar a los papás para que puedan orientar las tareas de los niños en la casa. Y en cuanto al impacto en su vida, sinceramente desilusiona lo mal pago que está el profesional el inglés, lo que le hace pensar que por el inglés se vaya a tener un impacto personal y una estabilidad económica es de dudar.

Entrevista a docentes de la jornada tarde – Transición

Pregunta 1: ¿Que conoce acerca de los componentes y/o estrategias del Plan Distrital de Segunda Lengua en el marco del plan sectorial de educación actual?

- *Maricel Vega:* Conozco que se está aplicando en 17 colegios de Bogotá, con capacitaciones a rectores, coordinadores, docentes, para que enseñen ciencias naturales, matemáticas, diferentes áreas en inglés, desde preescolar hasta once. Y corresponde a una política pública, pero esas políticas cambian según el gobernante de turno. Existe un vacío en relación con la aplicación de la estrategia de bilingüismo en Bogotá, ya que no nos capacitan a todos los docentes, por lo tanto, no tiene el impacto que debería tener. Desde el punto de vista humano se está manejando pésimo, es una política mal manejada.

- *Pilar Cano:* Dentro de ese marco del plan sectorial se ve una preocupación real para que los colegios de Bogotá, muestren en cierta manera mejores resultados en el área del bilingüismo.

Pregunta 2: ¿Considera que los lineamientos del Plan Distrital de Segunda Lengua responden o difieren de los retos del proceso de formación que promueve la primera infancia?

- *Pilar Cano:* Responden y difieren a los retos. Responden porque como bien sabemos, la primera infancia se enfoca en las dimensiones del ser, la dimensión del niño, la comunicativa, cognitiva, corporal, artística y estos lineamientos quieren apuntarle de una manera integral, recogiendo todo el ser, por lo que se apunta de una manera correcta. Difieren, porque así como hay una integralidad, también es importante generar espacios donde se pueda compartir muchos saberes que permitan enriquecer el trabajo del otro, aportar el trabajo del otro, construir, por lo que difiere ya que va dirigido a unos y no a todos, y se deberían integrar más integrantes al proceso.

- *Maricel Vega:* Un día se puede, en la medida que se domine el idioma, manejar un cuento en inglés, pero bien elemental, y mirar cuál es la intención. Si la intención es sensibilizar al niño con el idioma extranjero ese es el objetivo de la clase. Empezar por sensibilizar, luego ya se puede pasar a las matemáticas. El lineamiento del PDDSL no choca con la formación, si responda a los procesos de formación de la primera infancia.

Pregunta 3: ¿Cómo han dialogado sus actividades diarias dentro del aula con las directrices del plan distrital de segunda lengua?

- *Maricel Vega:* Eso está articulado a la enseñanza de los números, los colores, las operaciones, los animales, los cantos, los días de las semana, dónde se ve mucho vocabulario que se va articulando con las diferentes actividades que uno hace.

- *Pilar Cano:* No se puede olvidar que la primera infancia parte de los intereses de los niños, el incluir la segunda lengua, tiene como estrategia crear una necesidad en los niños del uso de la segunda lengua, se parte de su interés, de crear la necesidad y a partir de eso seguir las directrices.

Pregunta 4: ¿Considera que las políticas del plan distrital de segunda lengua tienen un impacto favorable en el desarrollo de los niños niñas o en sus condiciones de vida?

- *Pilar Cano:* Ya que se le ha puesto el logo y más atención a transición que antes no se veía y evidenciaba, obviamente tiene un impacto diferente en las familias y en la institución. Se inicia un proceso y si se tiene la suerte de tener continuidad con él, se van a ver los resultados. Este año desde el English Day se evidencia cómo efectivamente al ponerle más atención a la parte bilingüe, los chicos que han pasado por ese proceso con nosotras en los grados iniciales, se van destacando en las exposiciones y en su fluidez verbal (o habilidades comunicativas en inglés), lo que genera un impacto que no solo repercute en los niños y niñas del colegio de manera generacional o sino también en los papás que se proponen un nivel de exigencia personal cada año escolar.
Es bonito ver que ese proceso trasciende y todos se contagian de bilingüismo. Otra cosa que se ve en la institución es que otros agentes se involucran en el proceso, como el caso de los señores de los servicios generales y la vigilancia que también están atentos a ese proceso y atentos a incluirse.

- *Maricel Vega:* Si lo tiene, pero desafortunadamente depende de la política de turno, en la administración pasada hubo una real intención de un rubro económico, para que tuviera un impacto en los niños y sus hogares y en todo el sistema educativo. Con el aula de inmersión, el material didáctico, con nativos que vinieron para que tuviera mayos impacto. Desafortunadamente este año se ve el corte económico y cómo se debilita el proyecto de manera que no capacitan a todos los docentes y toman líderes, y así no se tiene el mismo impacto que capacitar a todos los docentes.

Pregunta 5: ¿Considera que las prácticas pedagógicas en segunda lengua tienen un impacto favorable en el desarrollo de los niños niñas o en sus condiciones de vida?

- *Maricel Vega:* Desde la práctica tiene un impacto muy positivo porque es brindarle al niño un mundo de alternativas de diferentes lenguajes, el niño aprende a escucharlo y hablarlo, desarrolla otras habilidades y se despierta ese interés en él y en las familias, es un mundo muy enriquecedor. Y lo más importante, es que busca de una u otra forma igualar también las clases sociales, porque hay colegios privados dónde se enseña el inglés, y no debe haber discriminación en la enseñanza.
Material didáctico de mi sueldo he comprado, fotocopias e impresiones. Eso no debería ser así, es el Estado el que debería poner eso. Pero el docente tiene ese interés y esa preocupación de igualar la educación y ver la necesidad de enseñar ese lenguaje, y hacer lo que está a su alcance. El docente se encuentra solo con el material didáctico, a pesar de toda la intención que tiene por realizar actividades, el Estado debería estar como en la "Bogotá Humana" con "todos los juguetes", con capacitaciones, con material didáctico, y no dejando solo al maestro e invirtiendo en educación.

BIBLIOGRAFÍA

Abouchaar, A., & De Mejía. (2014). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales. Ministerio de Educación Nacional.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación del Distrito. (2017). Plan sectorial 2016-2020 «Hacia una Ciudad Educadora» Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/.../2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf

Alzate Piedrahita, Maria Victoria. (2003). La Infancia: Concepciones y Perspectivas - Historia, educación. Pereira: Papiro.

André-Noël Roth Deubel. (2014). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora.

Baker, C (2001). Foundations of Bilingual Education and bilingualism. New York: Multilingual Matters Ltd.

Barragan D., Gamboa A., Urbina J. (Eds.). (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En Universidad Francisco de Paula Santander. En A. Martínez B., *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2012_Practica_pedagogica_Historia_y_presente_de_un_concepto.pdf

Casas, F. (1998) Infancia y representaciones sociales. Revista Política y Sociedad. Vol. 43. Número 1. 2006. p. 29.-61. Universidad de Girona.

Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. Infancias Imágenes, 14(1), 112-124. Recuperado de https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8214/10432

CONPES, Social 109. (2007). Política Pública Nacional De Primera Infancia, Colombia Por La Primera Infancia. Septiembre 2007. Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. Revista Educación y Educadores-Unisabana: 17 (2), 215-236.

García Canclini, Néstor. (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona. Editorial Gedisa.

Giddens, Anthony (1995 [1984]). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.

Graddol, D. (2006). English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'. London: British Council.

Jaramillo, B.; Ramírez, L. E.; Quintero, S. R. (2017). Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar. Infancias Imágenes, 16(1), 72-82.

Martínez B. Alberto. (2012) Practica pedagógica: Historia y presente de un concepto. En Barragan G. Diego, Gamboa S. Audin y Urbina C. Jesús (comp.), *Práctica Pedagógica:*

perspectivas teóricas (pp. 55-68). Bogotá, Colombia: Educación y Pedagogía. Universidad Francisco de Paula Santander. Ecoe Ediciones

Martínez B., Alberto. (1990) Una mirada arqueológica a la pedagogía. En revista: Pedagogía y Saberes. N. 1. DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13

Medellín Torres, Pedro. (2004) La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad. Naciones Unidas, CEPAL. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos-Currículo sugerido de inglés. Transición a 5° de primaria, cartilla para docentes. Recuperada de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/94013

OCDE. (2016). *Revisión de las políticas Nacionales de la educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2016. OECD Publishing, París. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Quiñonez, Y. (2015). *Concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y maestro en la licenciatura de pedagogía infantil de Uniminuto* (Tesis maestría en educación). Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Recuperado de https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3270/1/Concepciones_pedagogia_practica_palomeque_2015.pdf

República de Colombia, Ley 115 de febrero 8 de 1994 - Ley general de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Rincón V. Cecilia y Triviño R. Ana Virginia (2018) Informe final de investigación Hegemonía y Alternativas en las Políticas Educativas para la Infancia en Colombia: Discursos, sujetos y prácticas 1982 – 2015. CIDC – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rincón C.; Triviño A.; Pinilla N.; Corrales M. y Marulanda L. (2018) Informe de investigación Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rincón V. Cecilia y Triviño R. Ana Virginia (2013). Ensayo La observación como herramienta para la transformación de las prácticas pedagógicas. Grupo de Investigación INFANCIA. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rincón, V Cecilia, Hernández Daniel, Triviño Ana Virginia, et al (2008). Imaginarios de Infancia y la Formación de Maestros. Editorial Magisterio. Bogotá.

San José Norte IED. (2018). Manual de Convivencia. Bogotá.

San José Norte IED. (2017). Autoestima y Comunicación en la formación de bachilleres académicos bilingües con énfasis en autogestión empresarial. PEI. IED Colegio San José Norte. Bogotá.

Secretaria de Educación del Distrito. *Red Académica*. Bogotá. Recuperado de https://www.redacademica.edu.co/estrategias/segunda-lengua

Sen, Amartya (2003) Teorías del Desarrollo a principios del siglo XXI. En www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth=342.html

Tapiero Celis, Omaira (2014). Promoción de la diversidad de la lengua en contextos de homogeneidad. Lenguaje, [S.l.], v. 42, n. 2, oct. 2014. ISSN 2539-3804. Recuperado de <http://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4986>

Torres-Martínez, Sergio, Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. Diálogos Latinoamericanos [en línea] 2009, (Sin mes). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004> ISSN 1600-0110

UNICEF (2005) Convención sobre los Derechos de los niños y las niñas, Oficina de área para Colombia y Venezuela. Recuperado de https://www.unicef.org/colombia/pdf/CDNparte1.pdf

Vargas V., Alejo (1999) Notas sobre el Estado y las Políticas Públicas. Editorial Almudena, Capítulo II. Bogotá.

Vasilachis, I. (coord.) (2006) Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona España. Editorial Gedisa.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber / Olga Lucía Zuluaga Garcés. - Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.