

# Factores que inciden en la realización de experiencias pedagógicas bilingües exitosas: breve revisión

Por Rafael Reina Tocora y Viviana Román González - Grupo de Investigación INES

---

## Introducción

Durante los últimos años, el bilingüismo ha llegado a tener una gran preponderancia, ya que en Colombia se ha visto la necesidad de implementar este tipo de formación como base para el avance productivo del país. Actualmente, muchos colegios e instituciones a nivel nacional han evolucionado en este sentido y han adoptado el bilingüismo como parte fundamental de su formación. Asimismo, el Gobierno colombiano ha logrado durante estos últimos años que más y más colegios se estén acogiendo a los objetivos del programa Colombia Bilingüe, logrando así que mucha parte de la población sea cada día más desuelta a la hora de hablar una segunda lengua que es el inglés, en este caso.

Dentro de los proyectos vislumbrados por la LI Bilingüismo del Grupo INES se tuvo a bien analizar casos particulares de colegios bilingües catalogados como “exitosos”, con el

fin de contrastar los factores hallados en la indagación teórica con sus razones reales de éxito. Sin embargo, por razones de tiempo y cobertura, el proyecto fue reorientado hacia un solo aspecto y con otra población, dejando como resultado preliminar la información que será presentada a continuación. Se aclara que, en un futuro cercano, aspiramos a realizar el proyecto, cuyos resultados sin duda tendrán gran valor tanto para las instituciones bilingües como para aquellas que deseen realizar la transición hacia este tipo de educación.

Criterios que determinan una experiencia pedagógica bilingüe como exitosa

Antes de analizar los factores que inciden en el éxito de una experiencia pedagógica bilingüe, es necesario delimitar los criterios que permiten señalar lo positivo de un programa bilingüe (Baker, 1993; Alatis, 2000; Gutiérrez, 2009; Blázquez, 2010).

1. Un buen nivel de desarrollo lingüístico: Muchos especialistas del lenguaje ven la mezcla de dos idiomas como una riqueza estilística y de vocabulario, ya que permite expresarse de manera más variada en comunicación, transmisión de información, comprensión, verbalización, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potenciales artísticos, contraste contextual, acceso a la interacción e individualización. En la gran mayoría de instituciones educativas se promueven la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado, en relación con las destrezas innatas de escuchar, hablar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas y por supuesto, la alternancia de código según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción. En cuanto a la expresión oral se toman como indicadores exitosos: el manejo de la intencionalidad, naturalidad, precisión y fluidez.

2. Unos resultados académicos adecuados abordando los dos idiomas como instrumento de comunicación, evitando la dispersión y el fraccionamiento de los conocimientos transmitidos y propiciando las transferencias de lo aprendido en forma bilingüe. Entre los aspectos que se pueden observar al momento de abordar los resultados académicos están:

a. La adecuación de los objetivos generales del programa bilingüe a las características de la institución y

del alumnado, así como a la forma en que se reflejan las finalidades educativas del plantel.

b. La idoneidad de las decisiones metodológicas.

c. La validez de los criterios de evaluación programados para verificar el proceso educativo.

d. La validez de los criterios aplicados en las adaptaciones curriculares.

e. La idoneidad de la distribución de espacios, recursos y organización de horarios.

f. Por otro lado están los resultados que arrojan los exámenes estandarizados (Pruebas SABER, de dominio de la lengua extranjera) que son fiables ante el MEN y permiten comparar el rendimiento de los alumnos y a las instituciones entre sí.

3. Una conducta psicosocial pragmática basada en competencias actitudinal e intercultural de las que parten los escolares y que se encuentran unidas a los idiomas que aprenden, como por ejemplo: normas de cortesía, la forma de dirigirse a una persona mayor; tono de la voz en diferentes circunstancias: en la iglesia o en una fiesta, imitar o introducir un toque de humor; indicar un cambio de tema o de actividad; seleccionar un destinatario en un grupo de oyentes; crear un juego de palabras; citar (estilo directo o indirecto); hacer un comentario marginal; matizar o enfatizar; o alardear de un buen nivel de dominio de la lengua.

El manejo de dos sistemas lingüísticos le otorgan al alumno

la posibilidad de otros medios para desarrollarse integralmente en actividades que son indicadores de logros como el acercarse a otros conocimientos para construir su visión del mundo de forma más amplia; para promover su crecimiento intelectual y creativo animándolo a ir más allá de sus fronteras; y permitir una “plasticidad” mental que se manifiesta, por ejemplo, en la temprana conciencia metalingüística y la capacidad de análisis. Además, permite comprender mejor su contexto multicultural por medio del contacto de su mundo bilingüe a través de los medios de comunicación o las visitas a otras comunidades.

4. La permanencia y vigencia del programa de bilingüismo puesto que se trata un proyecto a largo plazo que se crea con la finalidad de conseguir determinados objetivos. Podemos decir que dicho programa tiene éxito si está logrando, de forma continuada y a cabalidad aquello que pretendía conseguir a través de las diferentes condiciones de metodología, adaptación del currículo, las características de la institución, el plan de inmersión o de intensificación, el apoyo del hogar y la comunidad, la formación del profesorado y el sistema de evaluación, entre otras.

Es importante plantear que en estos momentos la formación bilingüe de las nuevas generaciones de líderes hace parte determinante de un proceso de globalización vertiginoso que conduce a cambios que afectan las naciones y a los individuos como integrantes de una sociedad multicultural, ya

que su vigencia y expansión se expresan en cuatro dimensiones interrelacionadas: una económica (mundialización del mercado de capitales, de la organización del trabajo y de las denominadas industrias de la inteligencia); una cultural (influenciada por los efectos de las TIC y demás avances científicos); una geopolítica (un nuevo balance del poder político a nivel internacional, debilitamiento de sistemas gubernamentales tradicionales y replanteamiento de la noción conservadora de “fronteras”) y una dimensión social que plantea nuevos valores y nuevas escalas estructurales a nivel de empleo, seguridad, pobreza versus riqueza, bienes y servicios, etc.

Con el fin de alcanzar una competencia suficiente para comunicarse en la L2, estos estudios formulan que los programas deben durar de 4 a 6 años. Esta afirmación está respaldada por una cantidad significativa de trabajos en torno a programas tanto de inmersión en la lengua mayoritaria como de mantenimiento en la lengua minoritaria (Swain, 1984; Cummins, 1981; Sánchez, 1998, citados por Alatis, 2000).

Factores incidentes en la realización de Experiencias Pedagógicas bilingües exitosas

Para determinar los factores sociolingüísticos y pedagógicos comunes que influyen en la implementación del bilingüismo es necesario analizar aquellos recursos, componentes, causas y características que al ser empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyen al éxito de dicha experiencia y además

son importantes a la hora de diseñar, aplicar y evaluar un programa de educación bilingüe.

Así, los factores clave de éxito son un determinante de qué tan positivo o negativo puede resultar el impacto de un programa bilingüe, y distinguen a la institución de otras haciéndola única. Cada iniciativa tiene diferentes puntos clave que se convierten en ventajas en los aspectos cognitivos y académicos del aprendizaje, pero, también permite observar los elementos críticos en razón de tiempo, espacio, recursos y de resultados no contemplados en la implementación del programa. Los siguientes factores serán analizados a la luz de los planteamientos de diversos autores (Fonseca y Truscott, 2006; Caballero, 2007; Guerrero, 2008; Quintero, 2009; Colombia Bilingüe, 2009; y Blázquez, 2010).

#### Características de la institución

##### Colegios bilingües internacionales

En Colombia existen varias instituciones acreditadas o en proceso de acreditación por agencias de un país extranjero, tales como SACS (Southern Association of Schools and Colleges), asociación regional a la que le corresponde acreditar universidades y escuelas en el sureste de los Estados Unidos y Latinoamérica. Otras han adoptado la visión educativa y los programas desarrollados por la International Baccalaureate Organization (Organización del Bachillerato Internacional, IBO), de los cuales siete colegios ofrecen el Programa de la Escuela Primaria, cinco colegios ofrecen el Programa de los Años Intermedios y 25 colegios

ofrecen el Programa del Diploma.

Para las instituciones que quieren adoptar un currículo internacional, el programa CIE de la Universidad de Cambridge ofrece un plan bien estructurado, balanceado y muy compatible con el modelo actual de enseñanza en Colombia. También es la oportunidad de realizar una transformación gradual de institución bilingüe a colegio reconocido a nivel internacional. CIE es un programa flexible y adaptable, con todos los recursos y materiales necesarios para alcanzar un diploma internacional.

Council of International Schools es la primera organización en educación internacional para la acreditación de escuelas y el desarrollo de las mejores prácticas. CIS es una organización sin ánimo de lucro de la comunidad educativa internacional, abarca cerca de 600 escuelas miembro y 450 universidades. Tiene la experiencia de la educación K-12 en más de 100 países. El propósito central del CIS es permitir a organizaciones miembros, alcanzar los mayores niveles de la educación internacional y mejorar permanentemente el resultado del aprendizaje del estudiante. En Colombia siete instituciones educativas ostentan esta acreditación.

Estos colegios bilingües de clase internacional son fundados en las principales ciudades generalmente por extranjeros y son de calendario completo y calendario B. Tienen relaciones cercanas con un país extranjero generalmente norteamericano o europeo y muchas veces reciben apoyo financiero y logístico directo o intercambio de

profesores extranjeros para trabajar en el colegio; los materiales y textos son importados. Promueven un contacto directo de sus estudiantes con el país extranjero a través de intercambios o pasantías durante su escolaridad; además un número significativo de sus estudiantes tiene como meta cursar estudios superiores en el exterior. Requieren que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional (Comprensión Oral / Estructura y Expresión Escrita / Comprensión escrita y Vocabulario / Redacción), además de aprobar el currículo colombiano. Promueven una orientación bicultural o intercultural (Caballero, 2007; Quintero, 2009; Colombia Bilingüe, 2009).

Dentro de esta categoría están los que se han creado por convenios de educación entre el Estado colombiano y otros Estados. Estos colegios suelen recibir docentes y aportes de parte de los gobiernos de los otros países. Para el país de origen son establecimientos públicos, y para Colombia se clasifican en la categoría “No Oficial”, se denominan Colegios Internacionales y se rigen por el capítulo VI del Decreto 2832 de 2005. En este nivel se encuentran los establecimientos creados en convenios con Alemania, España, Francia e Italia.

Los colegios bilingües nacionales

La mayoría de las instituciones son de jornada completa, pertenecen al sector privado, son de calendario B y fueron fundadas por colombianos en las principales capitales; al observar el listado de colegios podemos observar que son de carácter confesional-

mixto, y los directivos de los planteles, generalmente son nacionales; en cuanto a los profesores, son bilingües colombianos con apoyo de algún extranjero. Promueven una orientación intercultural, es decir, un análisis comparativo crítico de aspectos de la cultura propia y aspectos de las culturas extranjeras. Los textos pueden ser importados o son producciones de importantes editoriales internacionales.

Al igual que los demás graduados es prerequisite que los graduandos de estas instituciones aprueben un examen de lengua extranjera internacional, además de aprobar el currículo colombiano. La mayoría de sus estudiantes pretende ingresar a la educación superior colombiana, aunque hay un buen porcentaje que tiene como meta cursar estudios superiores en el exterior (Guerrero, 2008).

Colegios con un programa de intensificación en la enseñanza-aprendizaje del inglés

La gran mayoría de las instituciones fueron fundadas por colombianos, los directivos son nacionales y la mayoría de los profesores son hablantes monolingües de español, quienes imparten sus áreas en lengua castellana, excepto los profesores de inglés, que son, en su mayoría, bilingües colombianos. Frecuentemente,

la adopción de una modalidad de intensificación lingüística caracteriza a los planteles que se encuentran en tránsito hacia la creación de un programa de educación bilingüe. La mayoría de sus estudiantes se proyectan para ingresar a la educación

superior colombiana y requieren que sus estudiantes certifiquen un examen de lengua extranjera al terminar su carrera escolar (Quintero, 2009; Blázquez, 2010).

Intensidad horaria de los programas  
Ofrecer una formación sólida bilingüe exige una alta intensidad de contacto horario con la lengua extranjera en el pensum académico. Algunos colegios asocian el bilingüismo con el 80% o más de las materias que los alumnos deben tomar, dictadas en inglés desde temprana edad, y acostumbran denominarlo como “inmersión total temprana” en la lengua extranjera. Los programas de inmersión bilingüe desarrollan el bilingüismo mientras los estudiantes aprenden a leer, escribir, traducir, escuchar y hablar, en español e inglés. Es común que en las instituciones se hable de bilingüismo solamente haciendo relación con la intensidad (más del 50%) y comienzo temprano del uso de la lengua extranjera. Se presentan situaciones en las que el plantel tiene una tendencia a destacar el alto nivel de contacto con el inglés más que una atención igual al español, y desde el preescolar los niños van adquiriendo la segunda lengua; a partir de primero y hasta undécimo grado, el 80% de las clases son dictadas en inglés.

Hay gran consenso como parte de la concepción de bilingüismo con respecto a la relación entre la programación de materias en inglés en sus diferentes actividades y el currículo. Algunos directivos afirman que sus colegios son bilingües porque

dictan materias en inglés. Las materias más populares para ser dictadas en la lengua extranjera son ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales, computadores (informática), filosofía y economía.

Otros colegios no aprueban el uso de dos lenguas al mismo tiempo, lo que podemos denominar “inmersión parcial”, que se aproxima más a la idea de los programas canadienses, puesto que habla de un 50% de contacto equitativo con ambas lenguas en el currículo, o en algunos planteles se evidencia menor presencia de la lengua extranjera. Por otro lado, la “inmersión tardía” con aplicación en edades y niveles más avanzados dentro de la escolaridad, comienza la inmersión en los últimos años de la escuela primaria, y los esfuerzos iniciales se centran en la comprensión y entendimiento de los mensajes antes que en la producción de los mismos.

Y están los colegios con un programa de intensificación que ofrecen un promedio de diez a quince horas semanales, dedicadas a conocer y utilizar adecuadamente el sistema de la lengua extranjera como asignatura y con el fin de comunicarse apropiadamente de manera oral o escrita, sin que ésta se use como medio de enseñanza-aprendizaje en ninguna área curricular (Baker, 1993; Cansigno, s. f.; Mayor, 1994).

#### Apoyo del hogar y la comunidad

La decisión de ingresar a los niños en colegios con formación bilingüe es muchas veces el resultado de situaciones como la elección de emigrar, aceptar una buena oferta de

trabajo en el extranjero, tener una pareja proveniente de otro país o la existencia familiares residentes en países extranjeros.

La estrategia que se adopta en el hogar, la escuela, la comunidad y la realidad del entorno determinan el punto de partida del aprendizaje de los hijos. Este puede favorecer o desfavorecer el bilingüismo y la interculturalidad, y hacer que los mismos se desarrollen desde el comienzo a diferentes ritmos (Cansigno, s. f.; Mayor, 1994; Gutiérrez, 2009). Existe infinidad de posibilidades del bilingüismo, se presentan a continuación las más comunes:

- Ambos padres hablan diferentes idiomas. El idioma del entorno es uno de los idiomas hablados por los padres, el idioma dentro de la casa puede ser uno de ellos o una mezcla de los dos.
- Ambos padres hablan el mismo idioma. El idioma del entorno es un segundo idioma. El idioma dentro de la casa es el idioma de los padres o una mezcla de los dos idiomas.
- Ambos padres hablan diferentes idiomas. El idioma del entorno es un tercer idioma. El idioma de la casa puede ser cualquiera de ellos o un cuarto idioma.
- Ambos padres hablan el mismo idioma. El idioma del entorno es el mismo de los padres, a excepción del colegio donde se habla otro idioma.
- Ambos padres hablan el mismo idioma, que a la vez es el idioma del entorno, pero uno de ellos se comunica con su hijo en un idioma que aprendió posteriormente de

adulto. El idioma de la casa es uno o ambos.

- Tanto los padres como el entorno hablan dos o tres idiomas. Los idiomas se mezclan dentro y fuera de la casa.

#### Aptitud y motivación

También se ha señalado con frecuencia la importancia de las actitudes positivas y de las motivaciones adecuadas. Desde los años sesentas viene Gardner tratando de fundamentar su modelo de aprendizaje de L2 basado sobre características actitudinales y motivacionales (véanse Gardner y Lambert, 1972; y Gardner, 1985, citados por Mayor, 1994). Entre las primeras, propone las actitudes hacia la comunidad y la gente que habla la L2, así como hacia el aprendizaje en sí mismo, hacia la clase y hacia el profesor, o bien hacia las lenguas extranjeras en general; entre las motivaciones, destaca las que llama orientación integradora: deseo de aprender una lengua para conocer otros grupos e identificarse con ellos, y orientación instrumental: interés por conocer una lengua para obtener ciertas ventajas como conseguir trabajo, realizar un viaje, o reconocimiento social. Últimamente se reconoce de una manera generalizada que los factores afectivos y motivacionales contribuyen al aprendizaje de una L2 tanto o más que los factores cognitivos (Stern, 1991), centrándose la investigación en distinguir entre los factores afectivos y motivacionales que preceden a la adquisición, los que se engendran en la experiencia del aprendizaje y los que resultan como consecuencia de los

logros alcanzados.

En palabras de Siguan (2001), el papel capital de la motivación resulta evidente, y también que la primera motivación es el deseo o la necesidad de comunicar. Incluso, el niño que en su casa aprende a hablar en una sola lengua puede sentir posteriormente esta necesidad si en su entorno social se habla otra lengua o si su familia emigra a un país extranjero. También en estos casos, que son frecuentes, el niño puede verse llevado a adquirir espontáneamente otra lengua movido sólo por su deseo de comunicar. Pero este deseo es muy distinto según las situaciones en las que se produce el contacto. En unos casos el sujeto podrá elegir la lengua de comunicación y en otros casos sólo podrá comunicar en la del interlocutor; en unos casos se sentirá en posición de superioridad frente a los que no hablan su lengua, y en otros casos ocurrirá a la inversa y se sentirá inferior mientras no logre dominar la lengua del país al que ha llegado. En muchos casos también a los hablantes de otra lengua les parecerá formar parte de un grupo distinto del de los que hablan su primera lengua, y las relaciones entre los grupos les parecerán de otra forma, influidos por las ideas de sus mayores, como cordiales o como hostiles. De manera que en estas situaciones de adquisición espontánea el deseo de comunicar sigue siendo el motivo fundamental, pero es un motivo que toma formas muy variadas y que es, en gran parte, un producto social (pág. 96).

Características del programa de formación

Skutnabb-Kangas (1988) considera que hay unos modelos educativos que pretenden el bilingüismo aditivo, esto es, que tienen por objetivo dotar a los aprendices de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (modelos pluralistas), y otros que pretenden lo contrario, es decir, fomentan el bilingüismo sustractivo o asimilación del aprendiente a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y su cultura (modelos asimilacionistas). En realidad, la educación bilingüe sólo tiene lugar cuando efectivamente se fomenta el uso de las dos lenguas, como ocurre en los programas de mantenimiento y de inmersión, y no el de una sola en detrimento de la otra, como se potencia en los programas de segregación y submersión. Puede leerse una caracterización básica de cada uno de estos modelos en los párrafos que siguen.

#### Modelos asimilacionistas

##### Programas de segregación.

Se emplea la L1 como lengua de instrucción; la L2 se enseña como materia. De este modo, difícilmente los estudiantes consiguen integrarse en el programa regular. Por ejemplo, un grupo de inmigrantes inician su escolarización en la L1. La L2 del país de llegada se enseña como lengua extranjera, por lo que difícilmente podrán llegar a incorporarse, por un falta de dominio de la L2, en la dinámica regular del resto de los estudiantes que tienen esa L2 como lengua materna. Se crea necesariamente una segregación del grupo que pretendidamente sigue una enseñanza bilingüe.

Programas de submersión. Son programas vehiculados a través de la lengua y cultura dominante y tienen como objetivo social y lingüístico la asimilación de L2 y la pérdida de la propia lengua y cultura. Es el tipo de programa que suele implantarse en países colonizados o, en el caso inverso, en países con población inmigrante que pasa a escolarizarse totalmente en la lengua del país de llegada, con sólo algunas horas de refuerzo en la lengua meta.

#### Modelos pluralistas

Programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura. Programa de educación en dos lenguas, primero en la L1 del alumno, sin introducción inmediata de la L2 como lengua de instrucción. Cuando se introduce la

L2, se mantiene el uso de la L1 en todo momento. Se inicia la escolaridad en L1 y los alumnos reciben clases de L2 para que desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas en esta lengua. Se fomenta el bilingüismo aditivo. Por su parte, los programas de inmersión se imparten en dos lenguas, en las que se buscan un contexto natural de adquisición y uso simultáneos de la L2 para alumnos que la desconocen o conocen poco, según el principio de que una lengua se aprende cuando existen contextos que posibilitan su adquisición.

De esta manera, es posible distinguir entre cuatro modelos o tipos de educación en contextos bilingües. Entre ellos, los primeros dos son modelos de asimilación a la lengua mayoritaria, mientras que los otros dos

Tipo de programa	Lengua materna de los alumnos	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Sumersión	Lengua minoritaria	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo en lengua mayoritaria
Transitorio	Lengua minoritaria	Pasa de lengua minoritaria a mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo (bilingüismo substractivo)
Inmersión	Lengua mayoritaria	Bilingüe, con importancia inicial de L2	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento	Lengua minoritaria	Bilingüe, con peso en L1	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad

tienen un objetivo de multilingüismo y multiculturalidad.

#### Calidad del profesorado

En las diferentes instituciones bilingües se mantiene la discusión entre contratar profesores nativos o no. Algunos defienden la posición del profesor nativo de la lengua en la que enseña; si es bilingüe, debe asumir el papel de

monolingüe en la clase. Por supuesto, también se debe tener en cuenta el componente pedagógico

o “saber enseñar”, como complemento indispensable para alcanzar los resultados esperados. Sin duda, gran parte de los fracasos de los programas de enseñanza de una L2 o bilingües se deben a una preparación deficiente del profesorado (falta fluidez, mala pronunciación, vocabulario escaso, etc.). Los principios que parecen guiar las decisiones de un profesor de una segunda lengua son nociones como por ejemplo: lenguaje planeado, contraste contextual, comprensión, verbalización, acceso a la interacción e individualización. Se cree que este tipo de reflexión podría resultar en mejoramientos curriculares en los contextos de inmersión (Guerrero, 2008; Cely, 2009; Gutiérrez, 2009).

Para los colegios bilingües las certificaciones son garantías de que sus docentes tienen dominio de competencias lingüísticas, comunicativas y metodológicas para alcanzar los objetivos del programa bilingüe; para cumplir con efectividad los estándares indicados por el Ministerio de Educación Nacional y para contratar los servicios profesionales de docentes o de personas interesadas en la enseñanza se señalan los siguientes criterios:

1. Docentes nativos que necesitan

un certificado como requisito laboral.

2. Docentes que enseñan una lengua foránea, con experiencia y que buscan obtener un certificado o título en el área con reconocimiento bilingüe internacional.

3. Docentes con título universitario en otras áreas distintas al inglés y que desean enseñar sus conocimientos y mejorar sus habilidades lingüísticas y metodológicas en instituciones bilingües.

Entre las certificaciones más reconocidas en Colombia están: TOEFL, MICHIGAN (MELICET), CPE (Certificate of Proficiency in English), CAE (Certificate in Advance English), FCE (First Certificate in English), PET (Preliminary English Test), KET (Key English Test), TEFL y TKT.

Al llegar a este punto de la indagación, es posible tener un panorama más o menos abarcador de los factores que, según estudios científicos, influyen en el éxito de las instituciones bilingües. De esta manera, se pretende hacer un modesto aporte sobre el tema, que merece desde luego un desarrollo mucho mayor en posteriores proyectos de investigación desde los cuales la caracterización de experiencias positivas bilingües y las causas que condujeron a ello podrá verse confirmada, contrastada o complementada.

## Referencias

- Alatis, C. and Staczek, J. (2000). Perspectives on bilingualism and bilingual education. *Tesol Journal*.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Blázquez, A. (2010). Análisis del bilingüismo. Recuperado el 2011 de marzo de 20, de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_31/ANTONIO\\_BLAZQUEZ\\_ORTIGOSA\\_01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf)
- Caballero, C. (2007). El Plan Decenal de Educación. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de Plan Decenal de Educación: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-130640.html>
- Cansigno, Y. (s. f.). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de [http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/bilinguismo\(Yvonne\).html](http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/bilinguismo(Yvonne).html)
- Cary, R. (2009). Perfil del docente bilingüe. Recuperado el 2011 de agosto de 2011, de [http://congresonacionaldebilinguismo.com/memorias/29-09\\_08-45.rosamariacelyh-perfildeldocentedeingles.pdf](http://congresonacionaldebilinguismo.com/memorias/29-09_08-45.rosamariacelyh-perfildeldocentedeingles.pdf)
- Colombia Bilingüe. (2009). Acciones claves del proyecto. Recuperado el 18 de julio de 2011, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html#h2\\_4](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html#h2_4)
- Fonseca, L. y Truscott de Mejía, A. (2006). Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación.
- Guerrero, C. (2008). Colombia bilingüe: ¿Qué significa ser bilingüe en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo? Recuperado el 19 de febrero de 2011, de Universidad Nacional de Colombia: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902008000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Gutiérrez, A. (2009). El bilingüismo y la sociedad. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg.pdf>
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/.../04\\_0021.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../04_0021.pdf)
- Quintero, A. (2009). Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de [http://www.eeducador.com/col/documentos/5587\\_Bilingue.pdf](http://www.eeducador.com/col/documentos/5587_Bilingue.pdf)
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. *Tesol Journal*.
- Stern, N. (1991). The determinants of growth. *Economic Journal*. 101(404), 122-133. Recuperado de <http://ideas.repec.org/a/ecj/econjl/v101y1991i404p122-33.html>