



# Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano<sup>1</sup>

## Language Policy, Bilingualism, and the Role of the English Teacher: A Scientific Literature Review from the Global Dimension to the Colombian Context

Reinelio Morales Llano<sup>2</sup>

**Citation/ Para citar este Artículo:** Morales-Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro del inglés: una revisión de la literatura científica. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 24(2), pp. 203-218.

**Received:** 29-Jun.-2021 / **Accepted:** 12-May.-2022

**DOI:** <https://doi.org/10.14483/22487085/18130>

### Resumen


Una política lingüística es un medio por el cual se puede influir en la estructura, función, uso o adquisición de una lengua. Esta, además, se compone de un conjunto de elementos implícitos y explícitos, como las prácticas del lenguaje, las creencias e ideologías lingüísticas y los documentos o normativas oficiales. Dado que este es un tema de creciente interés para la comunidad académica y científica, este artículo busca hacer una revisión de la literatura sobre políticas lingüísticas del idioma inglés, lo cual se lleva a cabo en dos momentos. Primero, se hace una búsqueda en la base de datos Scopus para identificar tendencias y perspectivas teóricas mediante el uso de herramientas bibliométricas. Luego, se hace una selección de artículos y tesis doctorales para analizarlos e identificar su abordaje teórico y metodológico sobre política lingüística en los contextos internacional, latinoamericano y colombiano. Los hallazgos sugieren cuatro perspectivas teóricas sobre política lingüística: estructural, imperialismo lingüístico, sociocultural y multicapas. En Colombia existe una clara tendencia hacia estudios basados en las perspectivas teóricas del imperialismo lingüístico y el enfoque sociocultural, con metodologías basadas en el análisis crítico del discurso y el análisis interpretativo.

*Palabras clave:* bilingüismo, Colombia, EFL, maestro de inglés, política lingüística

### Abstract

A language policy is a means by which the structure, function, use, or acquisition of a language can be impacted. In addition, it is composed of a set of implicit and explicit elements, such as the practices of the language, linguistic beliefs and ideologies, and official documents or regulations. Given that this is a topic of growing interest to the academic and scientific community, this article seeks to review the literature on English teaching language policies in two steps. First, a search is made in the Scopus database to identify trends and theoretical perspectives through the use of bibliometric

<sup>1</sup> El artículo hace parte de la tesis doctoral El maestro de inglés como agente de política lingüística. Una mirada desde el currículo sugerido (Universidad Católica de Manizales).

<sup>2</sup> Candidato a Doctor en Educación Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente de Lengua Extranjera Inglés en la I.E. San Francisco de Paula de Chinchiná Caldas. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7424-4978>. reineliomll@gmail.com.

tools. Then, a selection of articles and doctoral theses is made in order to analyze them and identify their theoretical and methodological approach of the studies in international, Latin American, and Colombian contexts regarding the field under study. The findings suggest four theoretical perspectives on language policy: structural, linguistic imperialism, sociocultural, and multilayer. In Colombia, there is a clear trend towards studies based on the theoretical perspectives of linguistic imperialism and the sociocultural approach, with methodologies based on critical discourse and interpretive analysis.

*Keywords:* bilingualism, Colombia, EFL, English teacher, language policy

## Introducción

Desde hace más de seis décadas, las políticas lingüísticas educativas del idioma inglés han despertado el interés de los investigadores en el campo de las ciencias sociales y las humanidades (ver [Rabin, 1956](#)). No obstante, es a partir de la última década que aumenta el número de estudios sobre el tema, sumado a indagaciones sobre asuntos conexos como el bilingüismo, la formación del maestro de inglés y su rol frente a estas políticas.

Las políticas lingüísticas se entienden como un conjunto de disposiciones, planes y acciones explícitas e implícitas, ya sea de orden gubernamental, escolar o personal, que tienen como fin el aprendizaje o adquisición de un idioma ([Johnson, 2013](#)). El bilingüismo, por su parte, es el resultado de incorporar una segunda lengua o una lengua extranjera al repertorio lingüístico de una persona, lo que puede implicar diferentes grados de dominio y contextos de uso ([Snow, 1999](#)). Los programas de fortalecimiento de lengua extranjera son acciones en pro de alcanzar o fortalecer los procesos de bilingüismo y se enmarcan dentro de una determinada política lingüística. El maestro de inglés es entendido como un agente con un rol activo en la construcción y ejecución de las políticas lingüísticas.

A partir de lo anterior, se hace una revisión de la literatura para identificar perspectivas teóricas y tendencias en investigación a nivel internacional,

latinoamericano y particularmente en Colombia, en relación con los asuntos de políticas lingüísticas del idioma inglés, el bilingüismo y el maestro de inglés.

Para realizar el rastreo bibliográfico, se parte de preguntas orientadoras como ¿cuáles son las tendencias e indicadores de producción en cuanto a la investigación sobre políticas lingüísticas para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés?, ¿cuáles enfoques teóricos sustentan las investigaciones en este ámbito de estudio?, ¿cómo se está desarrollado la investigación en materia de políticas lingüísticas del idioma inglés a nivel global, latinoamericano y nacional?, ¿cuáles son los principales asuntos y enfoques metodológicos que abordan este tipo de investigaciones en Colombia? y, por último, ¿cuál ha sido el rol o los roles que ha asumido el maestro de inglés como lengua extranjera en la construcción, formulación e implementación de las políticas de bilingüismo español-inglés en Colombia?

Para dar respuesta a las preguntas orientadoras, se definieron dos etapas. La primera consistió en un rastreo general a partir de artículos de investigación indexados en la base de datos Scopus. En la segunda etapa, se hizo una revisión en otras bases de datos como Eric, Dialnet, SciELO y Google Scholar, y se seleccionaron 52 documentos para analizar en profundidad, de manera crítica y reflexiva.

A partir de este ejercicio de rastreo bibliográfico emergieron varias perspectivas teóricas en cuanto a políticas lingüísticas del idioma inglés, algunas desde una postura crítica como la perspectiva del imperialismo lingüístico, según la cual el idioma inglés se convierte en un eje de dominación que pone en riesgo las lenguas minoritarias (de Mejía, 2017), y por otro lado, desde un enfoque sociocultural, que entiende las políticas lingüísticas como un proceso en el que intervienen las ideologías lingüísticas, las actitudes y las prácticas de una comunidad lingüística ([Johnson, 2013](#)).

## Metodología

El presente es un artículo de revisión con un alcance descriptivo y analítico. Dicha revisión consiste en examinar bibliografía relevante sobre

un tema específico, sintetizarla mediante criterios de exclusión e inclusión, y clasificar, comparar y analizar la información obtenida para identificar tendencias en la literatura (Vera, 2009).

Los descriptores que orientaron la búsqueda inicial en Scopus fueron “language education policy” [política lingüística educativa], “bilingualism” [bilingüismo], “English or ESL or EFL” (idioma inglés o inglés como segunda lengua o inglés como lengua extranjera) y “English teacher” [maestro de inglés]. A partir de estos descriptores se aplicó una ecuación de búsqueda utilizando operadores booleanos, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión que se muestran en la [Tabla 1](#).

**Tabla 1.** Criterios de inclusión y exclusión primera etapa

Criterios de inclusión y exclusión primera etapa	
Año de publicación	2005-2020
Tipo de documento	Artículos
Área	Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Autor	Todos
País	Todos
Fuente	Todas
Afiliación	Todas
Idioma	Todos
Ecuación de búsqueda	TITLE: "language policy*" AND TITLE-ABS-KEY "English" OR "ESL" OR "EFL" OR "bilingualism policy*" OR "English teacher"
Total de artículos	331

Para el análisis de los artículos se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores bibliométricos, de acuerdo con lo planteado por [Zupic y Čater \(2015\)](#):

1. Indicadores de producción con respecto al número de documentos por año, países donde se han llevado a cabo las investigaciones, autores y revistas con mayor índice de publicación.

2. Indicador de análisis a partir de redes de cocitación entre países, fuentes bibliográficas, autores y autores citados, con el fin de identificar tendencias y perspectivas teóricas. Para la creación de estas redes, se emplea la herramienta VOSviewer, con un criterio de mínimo 5 referencias compartidas para las redes de cocitación entre países, fuentes y autores. Para el caso de la red de autores citados, se fijó un mínimo de 50 referencias.
3. Indicador de análisis con base en la coocurrencia de palabras clave que se repitan mínimo 5 veces, con el fin de identificar las temáticas más relevantes asociadas al ámbito de estudio.

En la segunda etapa, además de Scopus, se utilizaron otras bases de datos como Eric, Dialnet, SciELO y Google Scholar, y se restringió el margen de búsqueda a los últimos cinco años, como se muestra en la [Tabla 2](#). Por otra parte, se incluyó el descriptor “English teacher agency” (agencia del maestro de inglés), el cual resultaba relevante para lograr el objetivo de identificar las investigaciones que abordaran el rol del maestro frente a las políticas lingüísticas del idioma inglés.

Al incluir el nuevo descriptor y agotar la ecuación de búsqueda, se seleccionaron un total de 49 artículos y 3 tesis doctorales para analizar en profundidad, a partir de los criterios de inclusión y exclusión que se muestran en la [Tabla 2](#).

Ya que los documentos seleccionados procedían de diferentes bases de datos, el uso de herramientas bibliométricas no fue posible. Entonces, se diseñó una matriz de análisis en Excel, en la cual se registró la información de los artículos y tesis doctorales leídas. Los criterios que se tuvieron en cuenta dentro de la matriz fueron: año, país, tipo de documento, autor o autores, título, fuente, asuntos y pregunta de investigación, metodología, hallazgos, vacíos y bibliografía relevante.

## Resultados de la primera etapa

A partir de la primera búsqueda en Scopus emergieron un total de 2035 documentos, de

**Tabla 2.** Criterios de inclusión y exclusión segunda etapa

Criterios de inclusión y exclusión segunda etapa					
Año de publicación	2016-2020				
Tipo de documento	Artículos y Tesis doctorales				
Área	Ciencias Sociales, Artes y Humanidades				
Autor	Todos				
País	Todos				
Fuente	Todas				
Afiliación	Todas				
Idioma	Todos				
Ecuación de búsqueda	KEY: "English language policy*" AND "English teacher agency" AND TITLE-ABS-KEY "English as a second language" OR "ESL" OR "English as a foreign language " OR "EFL" OR "bilingualism policy*"				
Base de datos	Scopus	Eric	Dialnet	SciELO	Google Scholar
Documentos por base de datos	33 artículos	9 artículos	4 artículos y 1 tesis doctoral	3 artículos	2 tesis doctorales
Total de artículos	49				
Total de tesis doctorales	3				
Total de documentos analizados	52				

los cuales 1560 eran artículos. Por otra parte, se identificó que desde el año 1956 se empezaron a publicar artículos en Scopus sobre la temática de estudio (ver [Rabin, 1956](#)). Sin embargo, la investigación en este campo solo empezó a aumentar de manera significativa a partir del año 2005, con más de 50 artículos por año.

### Análisis de producción

En primer lugar, se evidencia que la producción de artículos por año ha ido en aumento de manera progresiva. Mientras, en los primeros cinco años, la

curva se mantiene casi estable, con una producción de 37 artículos en total, la curva muestra un crecimiento de producción significativo en los últimos cinco años, ya que se publicaron un total de 191 artículos entre 2016 y 2020, siendo este último el de mayor producción (51 artículos). Esto quiere decir que las políticas lingüísticas educativas para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés son un tema de investigación que cada vez cobra mayor relevancia.

En segundo lugar, con respecto al análisis de producción por país, la [Figura 2](#) muestra los países con un mínimo de 10 artículos indexados en

Scopus. Se aprecia que países angloparlantes como Estados Unidos, el Reino Unido y Australia son los que tienen un mayor número de artículos sobre el ámbito de estudio. Un segundo grupo lo conforman países asiáticos como Hong Kong, China, Japón, Malasia y Singapur y, por último, se destacan dos países suramericanos: Colombia y Brasil, con 11 y 10 artículos respectivamente. En total, estos países suman 271 artículos de los 331 analizados, *i.e.*, el 89 % de la producción está concentrada en solo 13 países.

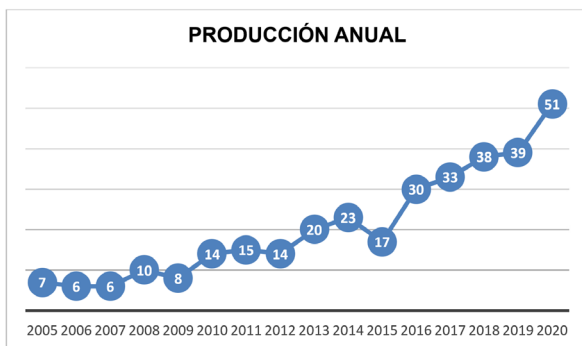


Figura 1. Producción anual

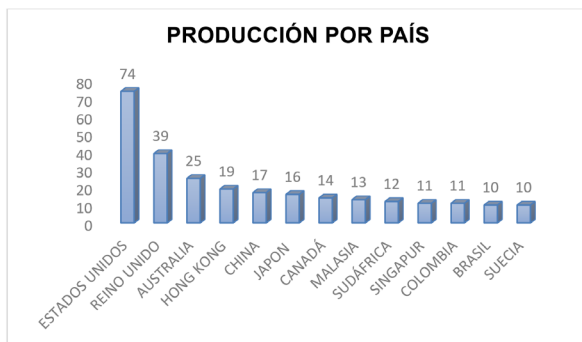


Figura 2. Producción por país

En tercer lugar, para el índice de producción por autores, se tuvo en cuenta a quienes tuvieran un mínimo de tres artículos. En la Figura 3 se observa que hay 11 autores que tienen entre 3 y 5 artículos, para un total de 38 artículos de 331 analizados. Esto quiere decir que no se cumple la ley de Lotka en este caso, según la cual un gran número de publicaciones se concentra en un reducido número de autores (Ardanuy, 2012).

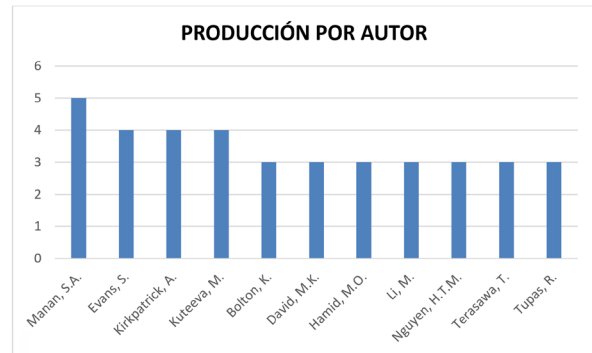


Figura 3. Producción por autor

Como último indicador de producción, se tuvieron en cuenta las fuentes con mayor número de artículos publicados, siendo las revistas *Language Policy* y *Current Issues in Language Planning* las de mayor productividad, con 36 y 32 artículos respectivamente (Figura 4). Se debe remarcar que la mayoría de revistas pertenece al Reino Unido, mientras que los Estados Unidos, a pesar de tener el mayor índice de producción por país, solo cuenta con una revista en este listado.

Por otro lado, de un total de 124 fuentes, casi la mitad de artículos publicados están contenidos en tan solo diez revistas, es decir, se cumple la ley de Bradford, según la cual un gran número de artículos se concentra en un reducido número de revistas (Ardanuy, 2012).

## Análisis de redes de citación y cocitación

La primera red analizada fue la de cocitación entre países, teniendo como criterio un mínimo de 5 referencias compartidas. A partir del análisis de los nodos y aristas de la Figura 5, se evidencia que Estados Unidos es el país con mayor índice de citación, así como el de mayor influencia, ya que sus aristas están conectadas con todos los otros nodos de la gráfica. Luego, se infiere que Estados Unidos tiene un control hegemónico sobre el ámbito de estudio.

Adicionalmente, los nodos y aristas indican que el Reino Unido y Australia también son altamente referenciados, y, aunque no tienen la misma

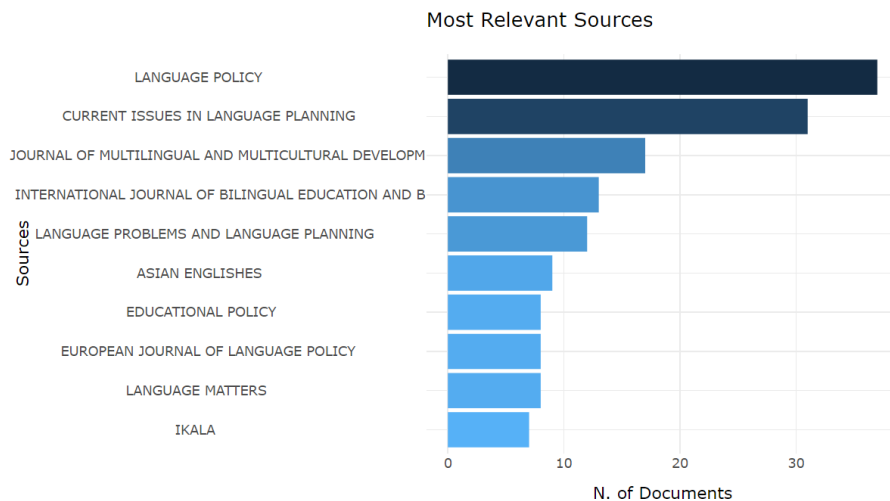


Figura 4. Producción por revista

expansión que ha logrado Estados Unidos, sí se destacan unas aristas muy robustas, interconectadas con países asiáticos, algunos países europeos y, evidentemente, con Estados Unidos.

Esta tendencia de la red de cocitación entre países coincide con el índice de producción descrito en la Figura 2. A partir de esto, se concluye que los países angloparlantes –Estados Unidos, Inglaterra y Australia– no solo son los de mayor productividad, sino también los más referenciados y los que lideran los diferentes focos de citación.

En cuanto a la red de citación entre fuentes, también se tuvo como criterio un mínimo de 5 citas compartidas. Los nodos muestran que las revistas más citadas son *Language Policy*, *Current Issues in Language Planning* e *International Journal of Bilingualism*, lo cual coincide con el índice de producción reflejado en la Figura 4. En la red se distinguen cuatro focos integrados por revistas de diferentes países. No obstante, predominan las revistas británicas, que tienen un mayor impacto e índice de citación.

Igual que en las redes de citación entre países y la red de citación entre fuentes, se estableció como criterio un mínimo de 5 citas compartidas para la red de citación entre autores. No obstante, esta red no fue tan nutrida como las anteriores,

evidenciando que la citación entre autores apenas se está empezando a consolidar.

En cuanto a la red de cocitación de autores, se tuvo como criterio un mínimo de 50 citas compartidas. Como se refleja en la Figura 5, hay tres focos que marcan diferentes perspectivas teóricas sobre políticas lingüísticas. El primero muestra una perspectiva histórico-estructural a partir de Baldauf y Kaplan (1997, citados por Johnson, 2013), quienes definen la política lingüística como el conjunto de normas y regulaciones promulgadas por un gobierno o una entidad con autoridad, con el fin de alcanzar un cambio lingüístico a nivel social o grupal.

En el foco verde resalta el nodo de Phillipson (2003, citado por Johnson, 2013), quien, desde la perspectiva crítica del imperialismo lingüístico, considera que la expansión del inglés y las políticas monolingües son un riesgo para las lenguas minoritarias, ya que estas últimas tienden a desaparecer. Por su parte, Tollefson (1991, citado por Johnson, 2013) coincide con Phillipson al considerar la política lingüística como un mecanismo de poder y control hegemónico sobre las demás lenguas, lo que genera profundas inequidades y desigualdades sociales.

En tercer foco se sitúan dos perspectivas. Por un lado, desde una postura sociocultural, Spolsky



(2009, citado por [Johnson, 2013](#)) sostiene que la política lingüística tiene tres componentes: las prácticas lingüísticas de una comunidad, las ideologías lingüísticas de los sujetos implicados y la planificación lingüística intencionada que busca intervenir o modificar cualquier práctica o ideología lingüística. Por otra parte, en el último foco, también están [Johnson \(2013\)](#), [Ricento y Homberger \(1996\)](#), según los cuales la política lingüística es una construcción con varias capas en la cual intervienen diferentes agentes, niveles y procesos que interactúan entre sí de múltiples formas ([Johnson, 2013](#)). Además, estos autores sitúan al maestro en el centro de la política lingüística como un agente de cambio y transformación.

En lo que respecta al análisis de la nube de las palabras clave, la [Figura 6](#) muestra que “English” es la más recurrente, enlazando los descriptores “language policy” [política lingüística], “bilingualism” [bilingüismo] y el descriptor “Teacher” [Maestro]. En

cuanto al descriptor “language policy”, se destacan las palabras “language education policy”, “language planning” y “language policies”, que constituyen el foco de estudio de la mayoría de las investigaciones.

En lo que tiene que ver con bilingüismo, emergen los términos “bilingualism” y “bilingual education”. No obstante, aparece con mayor relevancia la palabra “multilingualism”, lo que denota un interés en el estudio de políticas que no solo promuevan el aprendizaje del idioma inglés, sino también de otras lenguas. Sin embargo, en la nube también son recurrentes palabras como “English-only” “EFL”, “global English”, “internationalisation” y “globalisation”. Esto denota el carácter hegemónico y dominante de las políticas lingüísticas de este idioma.

Por último, en cuanto al descriptor “English Teacher”, únicamente aparece el término “Teacher agency”, el cual coincide con la perspectiva teórica de [Johnson \(2013\)](#), [Ricento y Homberger \(1996\)](#),

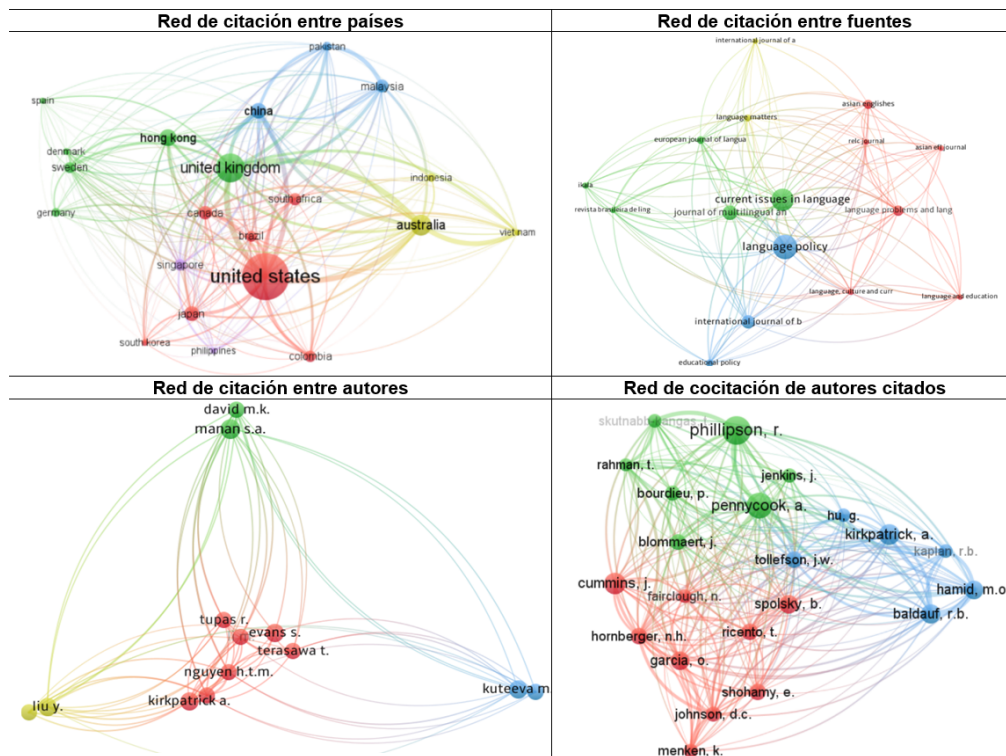


Figura 5. Redes: a) citación entre países, b) citación entre fuentes, c) citación entre autores, d) cocitación entre autores

destacando el rol preponderante que tiene el maestro como agente de políticas lingüísticas. Teniendo en cuenta lo anterior, se tomó este descriptor para la segunda etapa de la búsqueda bibliográfica.

## Resultados de la segunda etapa

Luego de hacer el rastreo y análisis general con base en los 331 artículos referenciados en Scopus, se analizaron 49 artículos y 3 tesis doctorales, teniendo en cuenta los descriptores iniciales de búsqueda (“política lingüística”, “bilingüismo” y “maestro de inglés”).

## Políticas lingüísticas educativas y enfoques de investigación

El abordaje de las políticas lingüísticas educativas en la investigación se ha hecho desde varios enfoques, lo que coincide con los hallazgos de la primera etapa, especialmente en lo que concierne a las perspectivas que emergieron a partir de las redes de cocitación. Por un lado, desde la perspectiva teórica histórico-estructural, algunos investigadores han optado por hacer un análisis crítico a partir de textos, regulaciones y normas de políticas lingüísticas gubernamentales mediante

análisis documental e intertextual y estudios comparativos.

Por otro lado, las investigaciones bajo la perspectiva teórica del imperialismo lingüístico cuestionan las inequidades e injusticias sociales que generan las políticas lingüísticas hegemónicas de lenguas mayoritarias y dominantes como el inglés. Entre tanto, quienes se ubican en el enfoque teórico sociocultural, emplean el análisis interpretativo para develar las comprensiones o interpretaciones de los sujetos implicados en la acción o implementación de estas políticas.

Por último, algunos investigadores parten de una perspectiva multinivel o multicapas ([Ricento and Homberger, 1996](#); [Johnson, 2013](#)), centrando sus estudios en el análisis del rol de agencia que tiene el maestro de inglés en la creación, interpretación, apropiación y ejecución de políticas lingüísticas. No obstante, solo se identificaron 4 estudios adscritos a esta perspectiva teórica en el ámbito internacional ([Tarnanen and Palviainen 2018](#); [Hurdus, 2018](#); [Yang and Jang, 2020](#); [Liu et al., 2020](#)), ninguno en el contexto latinoamericano o el colombiano.

Desde las perspectivas histórico-estructural y del imperialismo lingüístico, se identificó que en el ámbito internacional han surgido varias



Figura 6. Coocurrencia de palabras clave



investigaciones sobre programas y currículos que hacen parte de una política gubernamental, por ejemplo, el inglés como lengua adicional (English as Additional Language, EAL) ([Flynn and Curdt-Christiansen, 2018](#)), el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) ([van Kampen et al., 2020](#)) y los programas de educación bilingüe en contextos de inmigrantes, especialmente en Estados Unidos ([Galvis, 2018](#)), Reino Unido ([Flynn and Curdt-Christiansen, 2018](#)) y algunos países asiáticos ([Motobayashi, 2020](#); [Lau, 2020](#)).

Estas investigaciones abordan tres aspectos relevantes a partir del análisis textual y discursivo sobre las políticas lingüísticas: primero, la manera burocrática en que se planifican y formulan ([Flynn and Curdt-Christiansen, 2018](#); [Motobayashi, 2020](#); [Lau, 2020](#)); segundo, el desconocimiento de las minorías lingüísticas y la tendencia a procesos de aculturación ([Galvis, 2018](#)); y tercero, la evaluación estandarizada del aprendizaje ([Flynn and Curdt-Christiansen, 2018](#)). Lo anterior puede relacionarse con los índices de producción que se muestran en la primera etapa de esta revisión, pues son los países angloparlantes los que tienen un control hegemónico sobre todo lo relacionado con la planificación e investigación en políticas lingüísticas.

En el contexto latinoamericano se distinguen tres tipos de políticas lingüísticas, sobre las cuales se basan las investigaciones. La primera es una política para migrantes mexicanos llamada *Dual Language Bilingual Education* (DLBE, o en español, educación bilingüe en dos idiomas) ([Zuniga et al., 2018](#); [Ostorga and Farruggio, 2020](#); [Christiansen et al., 2018](#); [Martínez-Prieto and Lindahl, 2020](#)). La segunda es una política brasilera sobre la cual han surgido varias investigaciones y discusiones académicas, llamada *English without Borders* [*Inglés sin fronteras*], que busca promover el desarrollo de competencias en inglés para que los estudiantes universitarios puedan acceder a programas de movilidad internacional ([Passoni, 2019](#)). Por último, están los programas o políticas educativas de países como Brasil, Argentina, Chile y Colombia, que promueven la enseñanza y el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera dentro del ámbito escolar

([Fortes, 2017](#); [Lizasoain, 2018](#); [Lucena and Torres, 2019](#); [Porto, 2016](#)).

En Colombia, varias investigaciones se sitúan dentro de la perspectiva estructural y sociocrítica, a partir del análisis textual y el análisis crítico discursivo de las diferentes políticas y programas nacionales ([Bonilla and Tejada-Sánchez, 2016](#); [Correa and González, 2016](#); [Robayo and Cárdenas, 2017](#); [De Mejía, 2017](#); [Mackenzie, 2020](#); [Hurie, 2018](#); [Miranda and Valencia, 2019](#)). Dos de estas investigaciones señalan, a partir de un análisis documental, que desde hace casi dos décadas han sido varios los programas, normas y lineamientos curriculares que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha formulado e impulsado para el fomento del bilingüismo inglés-español en el contexto académico, entre los cuales se destacan el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB), los estándares básicos de competencia en lengua extranjera (inglés), el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014 (PFDCLE), la ley de bilingüismo de 2013, el Programa Nacional de Inglés: *Colombia Very Well 2015-2025* (PNI) y *Colombia Bilingüe 2014-2018* ([Bonilla and Tejada-Sánchez, 2016](#); [Correa and González, 2016](#)).

Por otra parte, desde la perspectiva del imperialismo lingüístico, y con un enfoque basado en el análisis discursivo, algunos investigadores indican que las políticas lingüísticas colombianas para el bilingüismo inglés-español son excluyentes e inequitativas porque desconocen las minorías lingüísticas, las personas con barreras para el aprendizaje y la población vulnerable que vive en zonas de pobreza y violencia ([Robayo and Cárdenas, 2017](#); [de Mejía, 2017](#); [Mackenzie, 2020](#); [Miranda and Valencia, 2019](#); [Hurie, 2018](#)).

Desde la mirada de [Robayo y Cárdenas \(2017\)](#), las políticas lingüísticas colombianas funcionan como moldes externos impuestos que regulan la enseñanza del idioma inglés, sin tener en cuenta las necesidades particulares del contexto y de quienes aprenden. Según [Mackenzie \(2020\)](#), esto es violencia epistémica, ya que organizaciones internacionales como el Consejo Británico o la embajada de los Estados Unidos son las encargadas de regular los diferentes programas de bilingüismo en Colombia.

Desde la perspectiva sociocultural, hay investigaciones que han puesto su foco en lo que [Johnson \(2013\)](#) llama la *política lingüística implícita*, que surge a partir de las comprensiones o interpretaciones que hacen los sujetos que están directamente implicados en ella, *i.e.*, los maestros, los estudiantes, las familias, los directivos, entre otros. En este tipo de estudios, los investigadores usan diseños metodológicos como la etnografía y el diseño interpretativo, además de técnicas como entrevistas semiestructuradas, observación directa, diarios de campo y encuestas.

Siguiendo con la dinámica deductiva del análisis, se observa que en el orden internacional hay una tendencia creciente a realizar investigaciones sobre la manera en que los agentes involucrados interpretan las políticas lingüísticas desde el aula, desde la familia, o desde el contexto donde estas involucran procesos de comprensión e interpretación (van Kampen *et al.*, 2020; [Flynn and Curdt-Christiansen, 2018](#)).

Por otra parte, algunas investigaciones remarcan unas tensiones entre los discursos e intenciones de las políticas lingüísticas gubernamentales y las comprensiones e interpretaciones que hacen los maestros de las mismas ([Kirsch, 2018](#); [Sah, 2020](#); [Lau, 2020](#); [Liu et al., 2020](#)); mientras las políticas lingüísticas gubernamentales son pensadas de forma lineal, de arriba hacia abajo, y en su mayoría apuntan al monolingüismo, promoviendo únicamente la enseñanza del inglés como una lengua de apertura global y desarrollo económico, los maestros, por su parte, están a favor del multilingüismo y son conscientes, cada vez más, de su rol de agencia o capacidad de decidir sobre las políticas gubernamentales.

En Colombia también se han realizado varios estudios desde la perspectiva teórica sociocultural, con el fin de saber cómo interpretan los docentes de inglés las políticas lingüísticas, especialmente el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB). Los resultados de estas investigaciones señalan que los docentes perciben las políticas lingüísticas como discursos abstractos, desconectados de sus realidades y que difícilmente se pueden aplicar en sus contextos ([Sierra and](#)

[Giraldo, 2020](#); [Sierra and Echeverry, 2020](#); [Cruz-Arcila, 2020](#); [Peláez and Usma, 2017](#); [Torres-Rocha, 2017](#); [Gómez and Guerrero, 2018](#)).

Por el contrario, son escasos los estudios desde la perspectiva teórica multinivel o multicapas, en la cual el maestro tiene un rol preponderante en el agencia de las políticas lingüísticas a nivel de apropiación y ejecución, siendo este quien las negocia y las adapta a la luz de sus creencias, experiencias, prácticas pedagógicas y al contexto en el que está inmerso ([Tarnanen and Palviainen 2018](#); [Hurdus, 2018](#); [Yang and Jang, 2020](#); [Liu et al., 2020](#)). Cabe mencionar que no se encontraron estudios desde esta perspectiva en Latinoamérica y Colombia.

## Idioma inglés y bilingüismo

El rol que juega el idioma inglés dentro de las políticas lingüísticas educativas y los tipos de bilingüismo dependen del contexto donde estas se planifiquen y ejecuten. Por ejemplo, en países angloparlantes como Estados Unidos, Reino Unido y Australia, las políticas de educación bilingüe para migrantes apuntan a un bilingüismo sustractivo ([Galvis, 2018](#); [Flynn and Curdt-Christiansen, 2018](#)), es decir, el inglés, como lengua dominante, desplaza el uso de la lengua materna mediante las políticas educativas de educación bilingüe transitoria.

En otros casos, el inglés se aprende como segunda lengua o lengua adicional, y las políticas lingüísticas favorecen un bilingüismo aditivo, donde el inglés simplemente es una lengua más que está en el repertorio del hablante. Tal es el caso de Holanda (van Kampen *et al.*, 2020), Finlandia ([Tarnanen and Palviainen, 2018](#)) y Camerún ([Takam and Fassé, 2020](#)).

En contraste, en el ámbito latinoamericano, los estudios sugieren que en la mayoría de países adopta políticas educativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que incluyen el inglés como una materia o asignatura dentro de los pénsum académicos de escuelas, colegios y universidades. Esto quiere decir que, en este contexto, el bilingüismo se enmarca dentro del

ámbito académico, y el uso del inglés se limita al aula de clase.

De igual modo, las políticas lingüísticas colombianas están orientadas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera, y, de acuerdo con de Mejía (2017), el bilingüismo se entiende únicamente como el dominio del inglés y el español, un fenómeno que ella llama *bilingüismo de élite*, que desconoce incluso el inglés criollo que se habla en la Isla de San Andrés y las otras lenguas indígenas de diferentes territorios nacionales. Desde esta perspectiva, en la que las políticas de un país multilingüe como Colombia únicamente apuntan al aprendizaje de una lengua extranjera, estudios como los de [Mackenzie \(2020\)](#), [Bonilla y Tejada-Sánchez \(2016\)](#) y [Galindo y Moreno \(2019\)](#) coinciden en afirmar que esta es una política monolingüe, estratificada y excluyente, en la cual el idioma inglés es visto como una lengua de poder y prestigio, y como medio de comunicación global.

Según de Mejía (2017), [Torres-Rocha \(2017\)](#) y [Mackenzie \(2020\)](#), muchos hablantes de lenguas nativas han optado por aprender inglés y español, dejando de lado su lengua materna, lo cual resulta en un bilingüismo sustractivo como el que se mencionaba más arriba en el contexto internacional. Además, sostienen que no deberían existir dos políticas lingüísticas distintas, una para lenguas mayoritarias, llamada *bilingüismo inglés-español*, y otra para lenguas minoritarias, conocida como etnoeducación, una injusticia social que [Mackenzie \(2020\)](#) denomina *imperialismo cultural*. Además, de Mejía (2017) y [Mackenzie \(2020\)](#) señalan que, si Colombia es un país multilingüe y multiétnico, se debe propender por una política incluyente en la que convivan lenguas mayoritarias y minoritarias.

Otras corrientes de pensamiento entienden el inglés en términos de desarrollo económico: aprenderlo mejorará la calidad de vida de quien lo aprende ([Miranda and Valencia, 2019](#); [Hurie, 2019](#)). En pocas palabras, según estos estudios, el idioma inglés se ha convertido en un instrumento político, de poderío económico, de dominación, y en un factor de exclusión y aislamiento de lenguas y culturas minoritarias. En ese mismo orden de ideas, el término *bilingüismo*, en el ámbito de las políticas

lingüísticas, parece estar inexorablemente ligado al idioma inglés, desconociendo cualquier otra forma de bilingüismo o multilingüismo.

## El maestro de inglés

A nivel internacional, varias investigaciones abordan el rol de los maestros de inglés con respecto a políticas lingüísticas educativas ([Tarnanen and Palviainen 2018](#); [Barros del Río, 2019](#); [Hurdus, 2018](#); [Yang and Jang, 2020](#); [Liu et al., 2020](#)), destacando que ellos no son simples implementadores o replicadores de políticas lingüísticas, sino que tienen un rol de agencia, es decir, están en capacidad de decidir cómo actuar, qué apropiar de las políticas y qué no. Además, son capaces de crear y proponer políticas lingüísticas educativas a partir de un ejercicio dialógico entre pares y con sus comunidades.

De acuerdo con un estudio realizado en Finlandia ([Tarnanen and Palviainen 2018](#)), la forma de hacer política lingüística en ese país está cambiando, pues los profesores finlandeses ahora tienen espacios de participación para producir y crear políticas lingüísticas que fomenten la diversidad cultural y lingüística. En este mismo sentido, otros estudios indican que el maestro de inglés debe desarrollar una conciencia crítica que le permita implementar prácticas pedagógicas innovadoras ([Barros del Río, 2019](#); [Yang and Jang, 2020](#); [Liu et al., 2020](#)); el maestro debe valorar y aprovechar la diversidad cultural, étnica y lingüística como un recurso para promover valores interculturales ([Tarnanen and Palviainen, 2018](#)).

En el contexto latinoamericano destacan algunos estudios sobre el rol del maestro bilingüe emergente, especialmente el de los mexicanos que tuvieron la experiencia de aprender inglés como segunda lengua y que ahora son docentes de ese idioma. Asimismo, estos estudios abordan la tensión existente entre el maestro nativo y el no nativo, pues se percibe, incluso entre algunos maestros, que el docente nativo está más capacitado que el no nativo. No obstante, estos estudios demuestran que sus propias experiencias de aprendizaje como bilingües emergentes son una herramienta para

transformar sus prácticas pedagógicas ([Zuniga et al., 2018](#); [Ostorga and Farrugio, 2020](#); [Christiansen et al., 2018](#))

Entre los estudios llevados a cabo en Colombia sobre política lingüística para el bilingüismo inglés-español, varios se centran en asuntos que tienen que ver directamente con el maestro de inglés. Algunos estudios están basados en narrativas, encuestas, entrevistas y observaciones hechas a profesores de lengua extranjera, quienes cuentan cómo ha sido su experiencia con los programas de formación ofrecidos por el MEN y cómo construyen sus identidades a partir de la interpretación que hacen de las políticas lingüísticas para el fomento del bilingüismo inglés-español ([Sierra, 2018](#); [Sierra and Giraldo, 2020](#); [Sierra and Echeverry, 2020](#); [Cruz-Arcila, 2020](#); [Peláez and Usma, 2017](#); [Torres-Rocha, 2017](#); [Gómez and Guerrero, 2018](#); [Ordóñez-Ordóñez, 2018](#); [Castañeda-Londoño, 2017](#)).

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados de estas investigaciones se pueden agrupar en dos categorías emergentes. La primera tiene que ver con la formación docente, ya sea desde los programas del MEN o los programas de formación en licenciaturas o maestrías, o a partir de investigaciones que resaltan la importancia de la formación entre pares. La segunda categoría emergente se refiere a los distintos roles que asumen los maestros de inglés frente a las políticas lingüísticas.

En lo que concierne a los programas de formación ofrecidos por el MEN, los resultados sugieren que los profesores no se sienten conformes, pues, según ellos, los programas se han centrado únicamente en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, dejando de lado la formación metodológica y el diseño curricular de la lengua extranjera ([Sierra and Giraldo, 2020](#); [Sierra and Echeverry, 2020](#); [Hurie, 2018](#); [Torres-Rocha, 2017](#)).

Por otra parte, un estudio realizado con 30 profesores de inglés de un programa de maestría en educación plantea la necesidad de formar al docente en innovación pedagógica para generar conciencia en cuanto a que no existen maneras preestablecidas ni fijas de enseñar un idioma ([Ordóñez-Ordóñez,](#)

[2018](#)). Otros estudios abordan el asunto de la formación o retroalimentación entre pares, lo cual facilita la conciencia autocrítica y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada uno, además de generar transformaciones tanto en las prácticas pedagógicas como en las actitudes o patrones de conducta de los maestros participantes ([Castañeda-Londoño, 2017](#); [Sierra, 2018](#)).

En lo relacionado con las identidades que construyen los maestros a partir de las interpretaciones que hacen sobre las políticas lingüísticas colombianas para el fomento del bilingüismo inglés-español, las investigaciones destacan tres actitudes. La primera postura corresponde a los docentes que están desinformados de las políticas lingüísticas, ya sea porque no han querido participar en programas de formación o porque se sienten excluidos de las mismas ([Cruz-Arcila, 2020](#); [Sierra and Giraldo, 2020](#); [Torres-Rocha, 2017](#)). Un segundo grupo de maestros está informado sobre las políticas, pero las resiste, pues considera que son discursos abstractos, con metas que no se alcanzan a materializar y que no responden a las necesidades particulares del contexto ([Peláez and Usma, 2017](#); [Sierra and Echeverry, 2020](#); [Torres-Rocha, 2017](#)). Un tercer grupo de docentes asume una actitud más pasiva; simplemente considera que no tiene ninguna autonomía frente a las políticas lingüísticas gubernamentales, las cuales, para ellos, deben implementarse ([Sierra and Giraldo, 2020](#); [Torres-Rocha, 2017](#)).

## Conclusiones

Este estudio analizó las diferentes investigaciones realizadas en el campo de las políticas lingüísticas, lo cual da cuenta de tres perspectivas teóricas sobre las cuales se construyen la mayoría de estudios. La primera es la perspectiva estructural, basada en el análisis textual, intertextual y comparativo de políticas lingüísticas gubernamentales, el cual evidencia la manera lineal, jerárquica en que estas se han planificado, formulado e implementado.

La otra perspectiva es el imperialismo lingüístico, a partir de la cual se hace un análisis crítico del discurso de las políticas lingüísticas del

idioma inglés, señalando su carácter hegemónico y excluyente, lo cual genera inequidades y desigualdades sociales, además de poner en riesgo el uso de las lenguas minoritarias.

El otro enfoque teórico es el sociocultural, según el cual los investigadores se centran en las comprensiones e interpretaciones de quienes participan directamente en la implementación de las políticas, especialmente los maestros. Los hallazgos de estos estudios indican que las intenciones y propósitos que se reflejan en el discurso de las políticas lingüísticas, especialmente en Colombia, no están alineados con las realidades de las comunidades ni con las interpretaciones del maestro.

En cuanto al idioma inglés en sí mismo y al bilingüismo, los estudios proponen que estos no deben verse como un simple instrumento de apertura a la economía global, a oportunidades laborales, o como un medio de dominación y exclusión social. Se debe propender por rescatar los valores interculturales y de interacción social que están implícitos en el aprendizaje de un nuevo idioma. Tampoco se debe seguir sosteniendo el imaginario de un bilingüismo de prestigio, de élite o de estatus social, desconociendo otras formas de bilingüismo igualmente válidas y significativas. En el caso colombiano, las investigaciones que parten del enfoque teórico del imperialismo lingüístico sugieren que, además de promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el español como lengua materna, se deben preservar las lenguas indígenas y criollas en sus comunidades como parte del patrimonio cultural y lingüístico de la nación (de Mejía, 2017).

En cuanto al maestro de inglés, las investigaciones abordan ampliamente la formación que este recibe en el marco de las políticas lingüísticas educativas gubernamentales implementadas en varios países. No obstante, en lo que concierne al asunto de la formación las facultades de educación y los programas de licenciatura en idiomas, deberían repensarse los currículos, por ejemplo, mediante la creación de una cátedra de política lingüística que despierte en los futuros maestros una conciencia crítica y

reflexiva de su rol activo en la creación, adaptación y transformación de esas políticas hegemónicas.

A propósito de lo anterior, en cuanto al rol que asume el maestro de inglés frente a las políticas lingüísticas, las investigaciones en el contexto colombiano indican que los docentes asumen tres posturas: están el desinformado, que no conoce las políticas ni ha participado en ellas; el implementador, que es aquel que las conoce pero siente que no tiene autonomía frente a las mismas; y, por último, el maestro resistente, quien, desde una postura crítica, comprende las políticas lingüísticas y participa en los programas de formación, pero disiente de los propósitos y de la formación recibida. Cabe destacar que asumir una postura crítica y reflexiva frente las políticas gubernamentales es un paso muy importante en la transformación que debe darse en materia de formulación e implementación de políticas lingüísticas. No obstante, asumir una postura de resistencia resulta insuficiente para transformar las políticas; por eso se debe transitar hacia el agencia de las políticas lingüísticas.

Citando el caso colombiano, aunque algunas investigaciones aluden a la importancia del agencia del docente en la construcción de políticas lingüísticas ([Cruz-Arcila, 2020](#); [Sierra and Giraldo, 2020](#); [Peláez and Usma, 2017](#); [Torres-Rocha, 2017](#)), no se ha realizado en Colombia una investigación en la cual el maestro de inglés, desde sus propias realidades y subjetividades, transite de esas posturas de desinformado, implementador y resistente hacia una postura de agente político, donde él o ella tenga plena conciencia de su capacidad de elección, creación y transformación de las políticas lingüísticas hegemónicas, que han sido establecidas como si fueran principios universales.

Sin embargo, para lograr esos cambios, es necesario generar un impacto en los entes gubernamentales, y ese sería un límite de la presente investigación, que solo involucra a la comunidad escolar donde se desarrolla. No obstante, este es un desafío que genera una oportunidad para pensar en un estudio posterior que logre permear las esferas hegemónicas desde las cuales se planifican o formulan las políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia.



## Referencias

- Ardanuy, J. (2012). *Breve introducción a la bibliometría*. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30962/1/breve%20introduccion%20bibliometria.pdf>
- Barros del Río, M. A. (2019). Fostering critical perspectives among future teachers of English. *Íkala*, 24(3), 607-618. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a06>
- Bonilla, C.A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Castañeda-Londoño, A. (2017). Exploring English teachers' perceptions about peer-coaching as a professional development activity of knowledge construction. *HOW Journal*, 24(2), 80-101. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.345>
- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 2459. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Christiansen, M. S., Trejo-Guzmán, N. P. & Mora-Pablo, I. (2018). You know English, so why don't you teach? Language ideologies and returnees becoming English language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 80-95. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401446>
- Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English language teacher identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- de Mejía, A. M. (2017). Language education and multilingualism in Colombia: Crossing the divide. *Language and Education*, 31(3), 249-262. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261897>
- Flynn, N., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Intentions versus enactment: Making sense of policy and practice for teaching English as an additional language. *Language and Education*, 32(5), 410-427. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1475484>
- Fortes, L. (2017). The emergence of bilingual education discourse in Brazil: Bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 574-583. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103207>
- Galindo, A., & Moreno, L. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2), 648-684. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>
- Galvis, C. (2018). *Integración cultural y actitud hacia el bilingüismo y la enseñanza bilingüe inglés-español en los docentes de educación primaria, intermedia y secundaria del condado de ventura, california, Estados Unidos*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665067/TESEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez-Vásquez, L. Y., & Guerrero-Nieto, C. H. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Hurdus, J. (2018). *A non-scalar analysis of teacher policymaking*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/32565>
- Hurie, A. H. (2018). English for peace? Coloniality, neoliberal ideology, and discursive expansion in Colombia Bilingüe. *Íkala*, 23(2) 333-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Johnson, D. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444-461. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>
- Lau, C. (2020). English language education in Hong Kong: A review of policy and practice. *Current Issues in Language Planning*, 21(5), 457-474. <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1741239>
- Liu, Y., Wang, H., & Zhao, R. (2020). Teacher agency and spaces in changes of English language education policy. *Current Issues in Language Planning*, 21(5), 548-566. <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1791532>
- Lizasoain, C., A. (2018). El lugar del inglés como lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Lenguas Modernas*, 49, 121-136. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49229/51672>
- Lucena, M. I. P., & da Gama Torres, A. C. (2019). Monolingual ideology, commodification and instrumentalization of English in the 2017 amendment of Brazilian educational law and in publicity campaigns of English courses. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 19(3), 635-654. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914230>



- Mackenzie, L. (2020). A critical evaluation of the social justice implications of the Colombian government's English Spanish bilingualism policies. *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1615743>
- Martínez-Prieto, D., & Lindahl, K. (2020). (De) legitimization: The impact of language policy on identity development in an EFL teacher. *TESOL Journal*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.1002/tesj.514>
- Miranda, N., & Valencia, S. (2019). Unsettling the 'challenge': ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English* 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Motobayashi, K. (2020). State management of bilingualism: A comparative analysis of two educational language policies in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(10), 1175-1191. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1436518>
- Ordóñez-Ordóñez, C. L. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 187-214. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8108>
- Ostorga, A. N., & Farruggio, P. (2020). Preparing bilingual teachers on the U.S./Mexico border: Including the voices of emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(10), 1225-1237. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1438348>
- Passoni, T. P. (2019). Language without borders (English) program: A study on English language ideologies. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 19(2), 329-360. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913661>
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121-134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Porto, M. (2016). English language education in primary schooling in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(80). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2450>
- Rabin, C. (1956). In search of a language policy. *Jewish Quarterly Review*, 4(1), 30-31.
- Ricento, T., & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Robayo, L. M., & Cárdenas, M. L. (2017). Inclusive Education and ELT policies in Colombia: Views from some Profile Journal authors. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121-136. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Sah, P. K. (2020). English medium instruction in south Asian's multilingual schools: Unpacking the dynamics of ideological orientations, policy/practices, and democratic questions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 742-755. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1718591>
- Sierra-Piedrahita, A. M. (2018). Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English language teacher. *Íkala*, 23(1), 101-121. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Sierra, N. & Giraldo, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: Las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 20(1), 163-188. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/V5QRDzt7S4HBBhJWKFLKDCh/abstract/?lang=es>
- Sierra-Piedrahita, A. M., & Echeverri-Sucerquia, P. A. (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Íkala*, 25(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a13>
- Snow, C. (1999). Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua. En J. Berko (Ed.), *Psicolingüística* (pp. 477-503). McGraw Hill, Interamericana de España, S.A.
- Takam, A. F., & Fassé, I. M. (2020). English and French bilingual education and language policy in Cameroon: The bottom-up approach or the policy of no policy? *Lang Policy*, 19, 61-86. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09510-7>
- Tarnanen, M., & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428-443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Torres-Rocha, J. C. (2017). High school EFL teachers' identity and their emotions towards language requirements. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 41-55. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- van Kampen, E., Meirink, J., Admiraal, W., & Berry, A. (2020). Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1411332>

Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v15n1/v15n1\\_a10.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v15n1/v15n1_a10.pdf)

Yang, J., & Jang, I. C. (2020). The everyday politics of English-only policy in an EFL language school: Practices, ideologies, and identities of Korean bilingual teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1088-1100. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1740165>

Zuniga, C. E., Henderson, K. I., & Palmer, D. K. (2018). Language policy toward equity: How bilingual teachers use policy mandates to their own ends. *Language and Education*, 32(1), 60-76. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349792>

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

