



DISEÑANDO UNA PROPUESTA DE CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA COLOMBIA



La educación
es de todos

Mineducación

DISEÑANDO UNA
PROPUESTA DE
CURRÍCULO
SUGERIDO DE
INGLÉS PARA
COLOMBIA

GRADOS 6° A 11°
ENGLISH FOR DIVERSITY AND EQUITY



La educación
es de todos

Mineducación

AUTORES
EQUIPO COLOMBIA BILINGÜE

COORDINADORA DE PROYECTOS COLOMBIA BILINGÜE
Martha Sofía Galvis Silva

PROFESIONAL COLOMBIA BILINGÜE
Carlos-Javier Amaya G.

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL
Dra. Nayibe Rosado

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
Mag. Lourdes Rey

DOCENTE E INVESTIGADORA
Dra. Angela Bailey

DOCENTE EN INGLÉS BÁSICA, SECUNDARIA Y MEDIA
Mag. Fabián Moisés Padilla De La Cerda

DOCENTE DE INGLÉS BÁSICA, SECUNDARIA Y MEDIA
Mag. Zulay Esther Díaz Mercado

DOCENTE DE INGLÉS BÁSICA, SECUNDARIA Y MEDIA
Mag. Migdonia Abud Cañarete

**AGRADECIMIENTOS PROCESO DE
EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN CURRICULAR**

**COORDINADOR ACADÉMICO EN POLÍTICA
LINGÜÍSTICA – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL URUGUAY**
Dr. Gabriel Díaz Maggioli

PROFESOR ASOCIADO PONTIFICIA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA
Dr. Raúl Alberto Mora

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Dr. José Aldemar Álvarez Valencia

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
Mag. Luz Janeth Hernández Peña

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Dr. Carlos Rico Troncoso

UNIVERSIDAD DE SUCRE
Mag. Adolfo Bernardo Arrieta Carrascal

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
Dr. José David Herázo Rivera

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Mag. Gilma Zúñiga Camacho

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
Mag. María Clemencia González Gutiérrez

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ
Claudia María Uribe Hoyos

EVALUACIÓN CURRICULAR POR PARTE DE DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE ARMENIA

Jefferson Arias Alzate
Jorge Mario Perdomo Santa Cruz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE ATLÁNTICO

Luz Marina Castillo Franco
Milena Patricia Tapia García
Belkis Esther Rolong Colón
Miguel Ángel Salas Vásquez
Trinidad Sofía De León Navarro
Vilma Cecilia Brugés Fontalvo
Fabiola María Bayona Caro
Ofelia Francisca Gamarra Ramos
Margarita Siciliani
Aurora Esther Bohórquez
Belquis Karol Arrieta
Marla Patricia Llanos Sarmiento
Ana Sofía Preciado Duque
Shirley Johana Manotas Martínez
Inés María D'vera Rocha
Lucila López Lozada

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BARRANQUILLA

Noldin Salas Rojas
Elena de Jesús Cardales Rodríguez
Maribel Angélica Martínez Ibáñez
Eliana Sofía Salas Contrera
Aldemar Jesús Torres Cogollo
Gustavo Adolfo Gutiérrez Rodríguez
Breiner Saleth Torres

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BUCARAMANGA

Andrea del Pilar Rosas Ramos
Fabio Alexander Rodríguez Bustos

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CALI

Liliana Gómez Díaz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CESAR

Edward Leonardo Ibarra González
Carmen Beatriz Araújo Quiroz
Royer David Redondo Castro

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE DUITAMA

Elizabeth Moreno García
Aura Cecilia Galvis Álvarez
Yadira Esperanza Ávila Arévalo
Alix Yolanda Morales Granados

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MANIZALES

Sandra Viviana Valencia Carvajal
Martha Lucía Jaramillo Rivera
José Oscar García Cardona

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN

Jairo Alexander García Quintero
Edwin Ferney Ortiz Cardona
Wilson Andrés Cardona Peláez
Tatiana Gómez Ramírez

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MONTERÍA

Diana Marcela Jaramillo Cataño
Yanilis Romero
Milton Alcides Pájaro Manjarres
Martha Elvira Paz Wechek
Luis Alfredo Martínez Díaz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE NEIVA

Lilia Stella Bernal Landínez
Martha Cecilia Cabrera Rodríguez

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE PASTO

Luis Martín Arcos Guerrero
Paula del Socorro Bucheli Bravo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE POPAYÁN

Guillermo Javier Enriquez León
William Macías Imbachi

PROGRAMA ENGLISH FOR SCHOOLS UNINORTE

Lury Ángel Ferrer Solano
Verónica Morales Miranda
Carolina Morales Miranda
Johanna Paola Ávila Trujillo
Carlos Alberto Hernández Ávila
Diana Marcela Tirado Tenorio
Cindy Paola Vizcaíno Pacheco
Saray Lucía Argel
Marisela Restrepo Ruiz
Johanna Paola Baiz Correa
Jesús Alberto Galindo Zabaleta
Luz Fabiola Fuentes Martínez
Martha Milena Montes Yáñez
Adriel Antonio Zubiría Miranda

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE SANTA MARTA

Oscar Martínez Monery
Sandra Patricia Salgado Pertuz
Luis Jerónimo Bermúdez Diazgranados

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE SOLEDAD

Yullys del Carmen Alvarino Ochoa
Yasmira Esther Díaz Yepes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE TUNJA

Ana Rita Ballesteros González
Blanca Cecilia Cetina Acosta

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VILLAVICENCIO

Adriana Bustos Gómez
Yaneth del Pilar Mejía Solano
Diana Camila Polindar Pérez

ESTUDIANTES MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS. UNINORTE

Juan Bustamante
Erasménia Montero Mercado
Liseth María Fontalvo Pérez
Miguel Alberto Pedrozo
Luz Mary Benítez Hernández
Patricia Inés Mercado Suárez

DISEÑO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN TEAM TOON STUDIO

DISEÑO EDITORIAL

Janeth Barrios, Camila Gómez, Carolina Soleno,
Beatriz Jiménez

ILUSTRADORES

Oscar Reyes, Camila Gómez, Carolina Soleno

BEATRIZ JIMÉNEZ

Dirección de arte

LEÓN MEJÍA

Dirección general

ISBN 978-958-691-798-8
2016

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	P.11
1. METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR	P.12
1.1. ANÁLISIS Y PLANEACIÓN	P.12
1.1.1 IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO	P.14
1.2. DEFINICIÓN DE ENFOQUES SOBRE EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE DE LENGUA	P.19
1.2.1. LA VISIÓN DE EDUCACIÓN	P.19
1.2.2. VISIÓN DEL APRENDIZAJE	P.20
1.2.3. VISIÓN DE LENGUA	P.20

1.3. DEFINICIÓN DE METAS DEL CURRÍCULO, OBJETIVOS GENERALES Y COMPETENCIAS	P.21
1.3.1. LAS METAS	P.23
1.3.2. OBJETIVOS GENERALES	P.24
1.3.3. COMPETENCIAS	P.24
1.4. DEFINICIÓN DE CONTENIDOS	P.24
1.5. DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	P.25
1.6. DEFINICIÓN DE LA SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS Y LOS PLANES DE ESTUDIO (SCOPE & SEQUENCE)	P.22 P.26
1.7. MÉTODOS	P.27
1.8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR	P.28
1.8.1. MÉTODO	P.30
1.8.2. OBJETIVOS/PROPÓSITO	P.30
1.8.3. PARTICIPANTES	P.30
1.8.4. INSTRUMENTOS	P.30
1.8.5. PROCEDIMIENTOS	P.31
1.8.6. RESULTADOS	P.32
1.8.7. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN	P.32
2. RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN	P.34
2.1. DEFINICIÓN DE CONTENIDOS	P.35
2.2. ANÁLISIS	P.35
2.2. ANÁLISIS Y PLANEACIÓN	P.35
2.4. IMPLEMENTACIÓN	P.36
2.5. EVALUACIÓN	P.37

3. ANEXOS	P.39
ANEXO 1: CUESTIONARIO A DOCENTES	P.39
ANEXO 2: ENCUESTA A DOCENTES SOBRE USO DE ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS	P.38 P.42
ANEXO 3: PRÁCTICAS ACTUALES Y EVALUACIÓN EN EL AULA	P.44
ANEXO 4. GRUPO FOCAL ESTUDIANTES	P.46
ANEXO 5: ÁREAS CLAVE GRUPO FOCAL ESTUDIANTES	P.53
ANEXO 6: CUADRO RESUMEN ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE INGLÉS INTERNACIONALES Y NACIONALES	P.51 P.54
ANEXO 7 ANÁLISIS DE MALLAS CURRICULARES	P.56
ANEXO 8. ANÁLISIS DE MALLAS Y PROGRAMAS DE INGLÉS EN LA BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	P.59 P.62

INTRODUCCIÓN

Este documento tiene dos secciones. Una primera sección describe la metodología utilizada para la definición de esta propuesta curricular con dos propósitos primordiales: ilustrar el proceso de toma de decisiones que permitieron estructurarla con coherencia y, servir como posible modelo a los lectores que estén interesados en abordar procesos similares en sus instituciones. La segunda sección presenta algunas orientaciones dirigidas al Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de Educación para sugerir acciones que permitirán su apropiación e implementación en el territorio nacional.



METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR

Esta propuesta de diseño curricular implicó un proceso de desarrollo en fases que incluyó el análisis, la planeación, la implementación y la evaluación. Por propósitos de claridad se presentan las etapas de manera lineal, en el entendido que, en la realidad, son móviles y se van auto-adaptando en la medida que el proceso se desarrolla. Avanzar por fases facilitó al equipo tomar decisiones relacionadas con la organización de los diferentes elementos, su interacción y evaluación.

1.1. ANÁLISIS Y PLANEACIÓN

El proceso de diseño curricular seguido se basa en un enfoque balanceado (Moss, en prensa) el cual es coherente con la visión ecológica y contextual, desde la cual se aborda la construcción de esta propuesta. Este abordaje implica la articulación de elementos tanto teóricos como contextuales de manera simultánea y dialógica para la toma de decisiones (Ver figura 1).

Esto quiere decir que las decisiones se alimentan tanto del análisis de los datos obtenidos del contexto como de las reflexiones derivadas de la teoría relevante. El análisis de documentos de política, lineamientos, marcos referenciales nacionales e internacionales combinado con aspectos teóricos de visión de educación ayuda a perfilar el tipo de

ciudadanos a los que el currículo aspira a formar y a definir las metas a las que se apunta. El análisis de necesidades objetivo (target needs) y las limitaciones contextuales (situational constraints) ayudan también a definir estas metas (goals) y a derivar de ellas los objetivos generales y competencias. Posteriormente, se toma la decisión sobre el enfoque del sílabo.

Las reflexiones teóricas sobre aprendizaje y la visión del lenguaje, aunados al análisis de necesidades de aprendizaje (learning needs), apoyan la toma de decisiones sobre el diseño del sílabo y los contenidos a desarrollar en el currículo. El análisis de las necesidades

de aprendizaje ayuda a afinar los contenidos y las especificaciones relacionadas con el diseño de la malla (estructura y secuencia), así como consideraciones y orientaciones para el diseño de materiales y posibles rutas metodológicas y de evaluación.

Se recalca lo complejo de la toma de decisiones, proceso que se retroalimenta de la teoría y del conocimiento contextual en la medida que se va desarrollando. De igual manera, hay un componente de monitoreo y evaluación presente de manera constante en el proceso y en el refinamiento del mismo a medida que se avanza. (Ver figura 1)

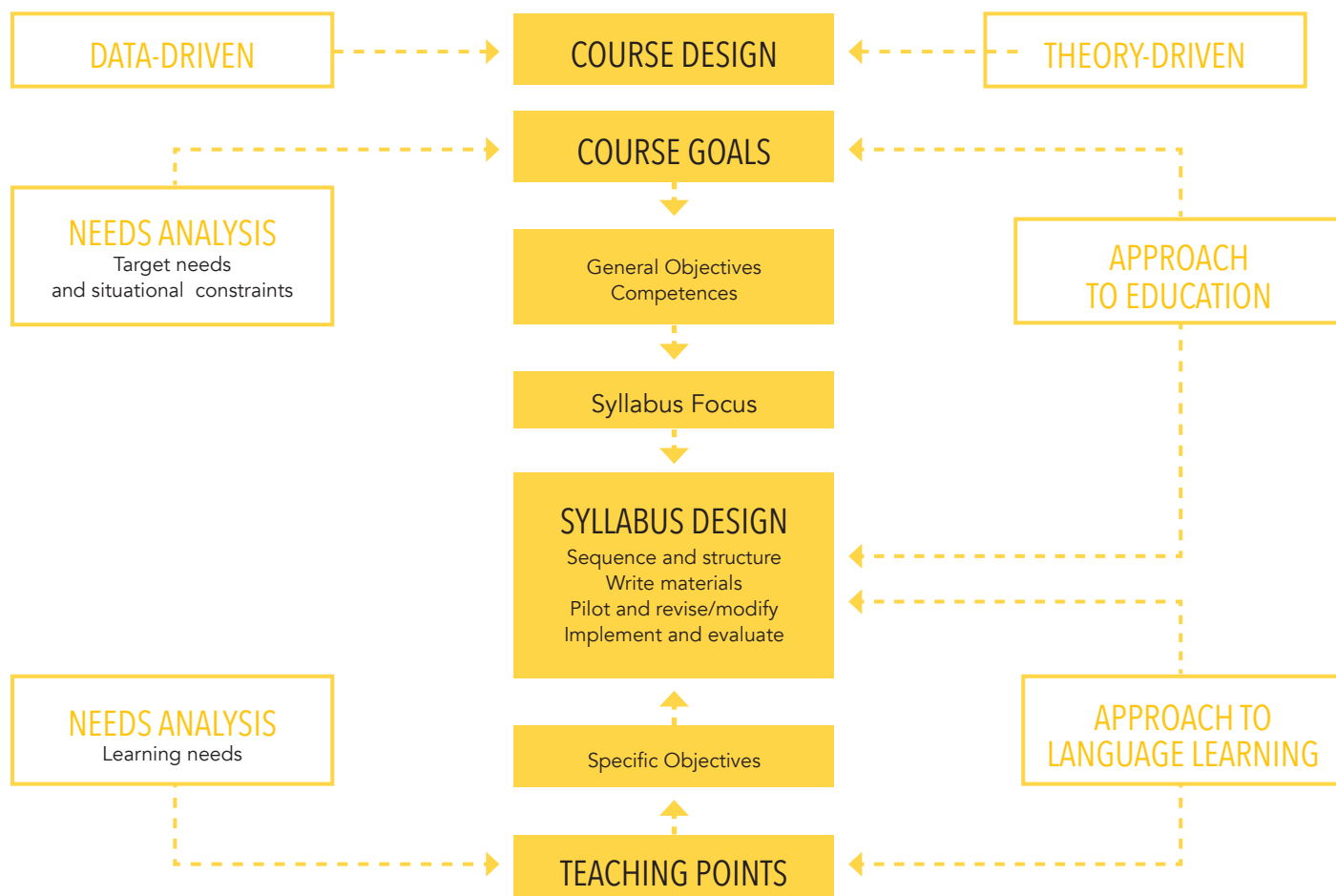


Figura 1. The Balanced approach to course design. Moss, G (en prensa)

1.1.1. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Este diseño curricular se basó en un análisis del contexto colombiano y de las necesidades de la comunidad escolar, especialmente de los aprendices y los docentes. La razón para llevar a cabo tal análisis, como sugiere Hutchinson y Waters (1987), es que la identificación de necesidades permiten definir lo que el aprendiz debe saber hacer para funcionar efectivamente en la lengua (learning needs), y las necesidades meta (target needs) que nos indican lo que se espera que el estudiante haga con el inglés al final del proceso de enseñanza aprendizaje.

El análisis de necesidades permite identificar:

- Habilidades, conocimientos que los aprendices ya tienen.
- Habilidades, conocimientos que los aprendices necesitan desarrollar.
- Lo que los aprendices quieren lograr.
- Lo que se puede alcanzar de manera realista dados los recursos y condiciones con las que se cuenta.

- Información sobre la población a la que se dirige el currículo.
- Contenidos alineados a las necesidades de los aprendices.
- Los enfoques pedagógicos y de evaluación más apropiados.
- Las habilidades, conocimientos y recursos con los que debe contar el profesor.

La recolección de dichos datos se realizó a través de análisis documental de textos oficiales, mallas y currículos nacionales e internacionales, además de datos derivados de cuestionarios, encuestas a docentes y grupos focales a estudiantes (Ver anexos 1 al 5). De ellos emanaron las conclusiones usadas como base para planear cada elemento del currículo así como la manera de evaluarlo. A continuación, un resumen de las técnicas utilizadas para la definición de estas necesidades iniciales. Como ya se mencionó fue un proceso móvil y circular que permitió la revisión de datos y refinamiento de las decisiones tomadas.

TABLA 1. NECESIDADES DEL CONTEXTO

CONTEXTO	Necesidades de la sociedad (global, local)	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Cuestionarios a profesores 	Ley 115 de 1994 Plan Nacional Decenal de la Educación 2006-2016 (PNDE) Metas Educativas 2021 (OEI, 2011) Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés (Estándares Básicos de Competencias) Currículos Internacionales: Costa Rica, México, Chile, Ecuador, Brasil (Minas Gerais) Australia Programa Colombia Bilingüe Expedición Currículo: SED Medellín Proyecto Curricular: SED Neiva								
	Necesidades estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Examen Nacional • Cuestionarios a profesores • Grupos focales estudiantes 	Publicaciones nacionales Prueba Saber 11 2008-2014 Cuestionario : 9 preguntas 64 docentes inglés <table style="display: inline-table; vertical-align: top; margin-left: 20px;"> <tr> <td>6° y 7°</td> <td>=</td> <td>20 grupos</td> </tr> <tr> <td>8° y 9°</td> <td>=</td> <td>40 grupos</td> </tr> <tr> <td>10° y 11°</td> <td>=</td> <td>33 grupos</td> </tr> </table>	6° y 7°	=	20 grupos	8° y 9°	=	40 grupos	10° y 11°	=
6° y 7°	=	20 grupos									
8° y 9°	=	40 grupos									
10° y 11°	=	33 grupos									

1.1.1.1. NECESIDADES DE LA SOCIEDAD

La revisión de documentos ayudó a definir el contexto y establecer las necesidades de la sociedad. Estas “aluden a aquellas interpretaciones que la Constitución del 91 y el Ministerio de Educación han realizado de la sociedad colombiana y que la escuela debe contribuir a satisfacer” (Chamorro, 2015, p.7).

Como sugieren Chamorro (2015) y Moss (en prensa), las necesidades de la sociedad constituyen un punto de partida para el diseño del currículo. Las interpretaciones de estas se plasman en la Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001, Plan Decenal de Educación y demás decretos y resoluciones que regulan las leyes y plan en mención. Así como en las interpretaciones de los Objetivos del Milenio y las Metas 2021. Las conclusiones de este análisis de documentos se presentan a continuación.

La Ley 115 de 1994 es su art. 5 define los fines de la educación. Se pudo definir a partir de la revisión de estos fines algunas nociones de valores y temas a trabajar en el currículo a decir:

- Desarrollo humano, convivencia y participación ciudadana (fines 1,2,3, 9,10,12);
- Construcción de la identidad nacional e integración con el mundo (fines: 4,6,8,10);
- Fomento del conocimiento (fines 5, 7, 13);
- Preparación para el trabajo (fines 11,13);
- Desarrollo de competencias académicas básicas (lectura, escritura, matemáticas y básicas esenciales.

El Plan Nacional Decenal de la Educación 2006-2016 (PNDE) y el documento de Metas Educativas 2021 (OEI, 2011) plantean como metas el fortalecimiento y contextualización los currículos desde la educación inicial hasta la superior. Currículos que han de estar orientados hacia la formación integral y apuntar al “ desarrollo de las dimensiones del ser, a la construcción de la identidad

nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura, mediante programas que incentiven la calidad del aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema” (Chamorro, 2015, p.2). Todos estos son elementos que se decide integrar a esta propuesta.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (PND) plantea el fortalecimiento académico de todas las instituciones pero específicamente de aquellas en que los y las estudiantes que presentan menores índices de desempeño; el fomento de los procesos de autoevaluación, mejoramiento continuo, acreditación y certificación de calidad en las instituciones educativas; el fomento de proyectos de investigación, desarrollo, innovación y emprendimiento que transformen los procesos educativos y “...un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias” (p.51). Se destaca en esta propuesta la necesidad de fortalecer y garantizar, especialmente a los que presentan mayores dificultades, una formación de calidad para el desarrollo de competencias en inglés.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés proyectan niveles de competencia que debenser alcanzados por los estudiantes, “con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables”(MEN, 2006, p.3) alineados con la meta planteada que el 40% de “los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés nivel B1,[..], que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación”(p.3). Es procedente plantear un currículo que facilite el logro de estas metas de manera gradual y factible.

El programa Colombia Bilingüe 2014-2018, busca generar acciones, desde diferentes frentes, tales como la formación docente, un plan de incentivos, el diagnóstico de nivel

de lengua de los docentes, la dotación de materiales didácticos y textos escolares, y el establecimiento de un modelo pedagógico, en donde precisamente se ubica esta propuesta curricular.

Este programa, desde el año 2005, ha establecido que se necesita “desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera” (MEN, 2005) para insertarlo en la economía global. En sectores claves en el desarrollo como turismo y BPO, se identificó “un potencial de ~200 a ~300 mil empleados adicionales” que requerían el inglés, mientras que la oferta anual de graduados con este perfil era de tan solo ~12 mil (Nivel B2+) (MEN, 2014, p. 35). Otros estudios también señalaron que “las empresas estaban dispuestas a pagar una prima en el salario por la habilidad de inglés y que los requerimientos eran mayores para profesionales que para bachilleres pues necesitan desempeñar en inglés diferentes tipos de funciones” (MEN, 2014, p. 35).

Esto dio pie a que el Ministerio de Educación trazara un plan para implementar acciones conducentes al mejoramiento del nivel de inglés en el sistema educativo colombiano. Estas acciones, sin embargo, no han tenido un impacto real y a largo plazo, ya que al revisar los resultados de las pruebas SABER 11 se nota que los avances en materia de dominio del inglés en el grado 11 no han sido significativos en el porcentaje de bachilleres en nivel B1 o superior.

Sin embargo, se deben reconocer algunos logros significativos que han permitido consolidar proyectos en el área de enseñanza- aprendizaje del inglés en el país. El documento de socialización del Programa Colombia Bilingüe 2015- 2025 reporta que, en el nivel de acción correspondiente a las entidades territoriales, los esquemas de fortalecimiento institucional apoyados por el MEN han permitido la construcción de: “capacidades en el sector, tanto en las secretarías de educación y escuelas normales superiores, como en las licenciaturas de idiomas y en las instituciones de educación superior a través de sus centros de idiomas. Este esfuerzo se ve reflejado en el creciente interés por parte de las instituciones en

implementar planes de mejoramiento, y en las apuestas que se han consolidado en los últimos años para mejorar competencias de inglés a nivel regional” (MEN, 2014, p.3).

Estos logros impactan el sistema educativo colombiano en términos de preparación de los docentes que van a encargarse de la formación en la lengua extranjera. De igual manera, para el logro de las metas de fortalecimiento del inglés, hay áreas en las que se debe seguir trabajando y que se relacionan con: gestión escolar, nivel de inglés de los docentes y sus pedagogías de enseñanza, la relación de la lengua extranjera y la materna, la articulación del inglés a la vida de la escuela y la comunidad, los materiales disponibles, las condiciones de infraestructura para la enseñanza del inglés (salones, laboratorios, bibliotecas, salas de internet, etc.), entre otros. En suma, se hace evidente “la necesidad de un mejoramiento de las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en Colombia, y la revisión profunda del currículo de primaria y bachillerato en los colegios públicos” (Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012, p. 368).

Para transformar la realidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en Colombia, se requieren acciones más contundentes como la implementación de un “modelo integral sistémico que garantice una transformación estructural efectiva” (MEN, 2014, p. 35), que fomente el reconocimiento de lo regional, lo local e institucional para favorecer la diversidad colombiana. Esto beneficiaría la configuración de proyectos de fortalecimiento del inglés, pertinentes a las realidades presentes y deseadas de nuestras instituciones educativas, desde lo local, pero dentro de una unidad o sistema nacional.

En esta línea se resalta el trabajo de “la Secretaría de Educación de Neiva, donde además de contar con una estrategia de formación docente, existe una construcción curricular continua a través de un ejercicio de unificación de criterios para la apropiación de los estándares” (MEN, 2013, p.32).

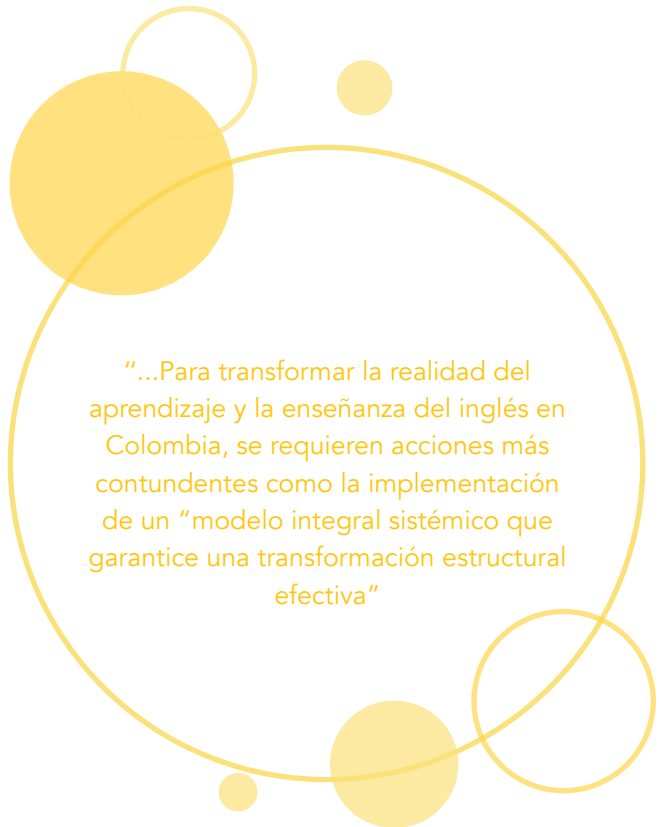
En el mismo sentido, la Secretaría de Educación de Medellín lideró la Expedición Currículo: primera propuesta

unificada de Plan de Estudio para los establecimientos educativos públicos que, a través de preguntas como: ¿Qué deben aprender en el colegio los niños de la ciudad de Medellín? ¿De qué manera orientar el diseño curricular en las instituciones educativas? y ¿Qué elementos contiene el plan de cada área que se enseña las instituciones de Medellín en cada grado?, construyó un diagnóstico sobre las estrategias de aprendizaje y los estándares de calidad que querían alcanzar y propuso 13 cartillas que presentan los contenidos de las áreas obligatorias para los grados preescolar a once, incluida el área de inglés (Alcaldía de Medellín, 2014).

A nivel internacional, también se deben mencionar experiencias de países como Brasil, México y Costa Rica, que han mostrado que es posible aspirar a lograr la meta de B1, igual a la establecida para Colombia. Todos estos países han trabajado no solo en una propuesta curricular unificada, sino que han establecido políticas coherentes que lleven al logro de la meta, involucrando a los demás actores del proceso.

De ahí que se necesita contar no solo con estructuras curriculares y programas de estudio sólidos, sino también con docentes con niveles de inglés de B2 en adelante, que demuestren estrategias metodológicas y pedagógicas apropiadas, y con materiales didácticos pertinentes y accesibles para todos. De igual manera, se espera tener líderes de bilingüismo en las Secretarías de Educación, con visión clara de lo que se espera lograr, capacidad de convocatoria y manejo apropiado del presupuesto.

Estas experiencias llevadas a cabo en algunas entidades territoriales e instituciones educativas, las estrategias y políticas del programa Colombia Bilingüe, las contribuciones de reflexiones académicas en relación con las acciones emprendidas en el Programa y experiencias similares en países de la región. De la misma manera, mantiene el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER) como referente internacional (MEN 2013). A partir del análisis de todo lo anterior, se establecieron las siguientes conclusiones que dieron base al establecimiento de sus principios.



“...Para transformar la realidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en Colombia, se requieren acciones más contundentes como la implementación de un “modelo integral sistémico que garantice una transformación estructural efectiva”

- La necesidad de continuar un camino conjunto de construcción para “garantizar a los ciudadanos aprendizajes reales de acuerdo con niveles esperados [...] establecer con claridad los niveles de dominio en inglés, orientar las metas y acciones para alcanzarlos facilitando la toma de decisiones a nivel institucional y de entidades territoriales... y equiparables con referentes internacionales” (Colombia, 2014, p. 8-9).
- Los Estándares Básicos de Competencias establecen un punto de referencia sobre lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes en contexto, en los diferentes niveles por grupos de grados.
- La necesidad de proporcionar mucho más andamiaje a las Instituciones Educativas, a los directivos docentes y a los docentes con insumos que orienten la toma de decisiones para la definición de lo que deben aprender los niños en cada grado, cuándo aprenderlo, cómo aprenderlo y

con qué abordar este aprendizaje, de acuerdo con las condiciones de sus estudiantes y su contexto (MEN, 2013).

- La utilidad de una estructura clara de apoyo que sirva de guía para la construcción en la IE de currículos y estructuras curriculares pertinentes que den pie a la planeación de clase significativa y contextualizada; la selección de metodologías relevantes, y la implementación de procesos de evaluación coherentes.
- La necesidad de establecer un norte común para el área de inglés que dé respuesta a las necesidades de las instituciones educativas en un país tan diverso y que brinde igualdad de derechos de acceso a una educación de calidad para todos.

1.1.1.2. NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Las necesidades de los estudiantes se definen a partir de datos sobre su situación académica, afectiva, psicológica y social. Las necesidades son un referente para la definición de las metas educacionales a incluir en el currículo; como también para la planeación y el desarrollo de la estructura curricular. La información sobre las necesidades a las que debía responder el currículo se recogió a partir del estudio de los resultados de la prueba estatal SABER 11, un cuestionario y una encuesta a docentes, y grupos focales realizados con estudiantes a cargo de 64 docentes encuestados.

Resultados Prueba SABER 11

En lo académico, como se mencionó en el documento general, los resultados de las pruebas SABER 11 en su aplicación en el 2014, indican resultados muy por debajo de la meta establecida. A esta fecha, un 51% de los estudiantes tiene un nivel –A1, un 35 % está en A1, un 7 % está en A2 y sólo un 7% está en B1 y B+ (ICFES, 2015). Se muestra que no ha habido avances con respecto a los resultados de 2008 al 2013 en el porcentaje de bachilleres en nivel B1 o superior. Esta es una meta muy importante para el país, que el currículo debe ayudar a alcanzar.

CUESTIONARIO A DOCENTES

A través de un cuestionario (anexo 1 y 2) diligenciado por los 64 docentes de diferentes regiones del país se recogieron datos en cuanto a las necesidades de los estudiantes. Se determinaron necesidades a corto plazo y necesidades de motivación externa e interna. Entre las necesidades a corto plazo o inminentes las más recurrentes fueron la necesidad de textos y materiales para poder estudiar en la casa, más herramientas y materiales educativos y más recursos humanos calificados. Entre las necesidades de motivación externa se mencionaron la de responder a las exigencias del medio académico y laboral, establecer contacto con personales extranjeros, aprovechar oportunidades de estudio y aspectos laborales, y contribuir a construir situaciones socio-económicas más estable. Los aspectos de la motivación interna incluyeron el interés por estudiar el inglés, fortalecer los hábitos de estudio, y mejorar la conciencia sobre su situación y necesidades.

Los docentes también reportaron necesidades o limitaciones contextuales en la institución o las capacidades del sistema para garantizar el desarrollo del currículo. Los resultados de las preguntas sobre las necesidades de la institución pueden agruparse en tres áreas importantes: los recursos físicos, las ayudas tecnológicas, y las capacitaciones u otros recursos humanos.

- Recursos físicos: Los docentes respondieron que se hacen necesarios espacios más grandes, materiales didácticos, materiales para los estudiantes, textos guías y aulas más adecuadas para la enseñanza del inglés
- Ayudas tecnológicas: Al respecto, la necesidad de aulas digitales, materiales auditivos, computadores y grabadoras, fueron enlistados como los elementos tecnológicos de inminente necesidad.
- Capacitaciones u otras necesidades profesionales: Los docentes expresaron que se requieren capacitaciones que contribuyan a desarrollar conocimiento, tecnología, uso del internet y maestros más competentes.

Es relevante que el currículo planteado sea viable, y que se garanticen desde la gestión del MEN, las SE y la IE las condiciones básicas para su implementación.

GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Los datos obtenidos del grupo focal de estudiantes muestran dos aspectos clave a considerar en el diseño del currículo: sus percepciones sobre el método utilizado y las prácticas actuales de aula (Ver anexos 4 y 5).

Con respecto al método sus respuestas indican variedad de experiencias y su valoración de las mismas como más o menos valiosas para apoyar el aprendizaje. En general hay una actitud positiva, pero se sugiere más uso de la lengua para comunicar de manera más significativa, más mediación del docente y propuestas de actividades que impliquen involucramiento activo de los estudiantes y mayor interacción. Además, solicitan más coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Son conscientes de las limitaciones contextuales, la necesidad de equipos, de espacios y materiales más apropiados para el aprendizaje.

Sus repuestas también dan señales de los sistemas de prácticas prevalentes y sugieren consideraciones para la enseñanza: se reitera la necesidad de la mediación del aprendizaje, de corregir sin regañar, de la necesidad del descanso, de la salida a tiempo, de hacer exámenes prácticos y sencillos y de necesidad de disciplina y orden para el aprendizaje. Se nota aprecio por el trabajo de los y las docentes y además una necesidad clara de mejorar la estructura de las experiencias de aprendizaje del inglés, oportunidades de uso más significativo de la lengua, más apoyo y guía durante el aprendizaje.

Como se percibe en el análisis de las necesidades de los estudiantes, estas son diversas pero apuntan a temas transversales que deberían considerarse en el currículo.

- Se requieren didácticas que ayuden a optimizar los escenarios instruccionales y en consecuencia

las oportunidades de aprendizaje que se generan para los estudiantes.

- Interacción significativa en inglés en temas que apoyen la construcción del ciudadano actual y futuro.
- Mediación explícita y estructuradora de las experiencias de aprendizaje.
- Coherencia entre la instrucción y la evaluación.
- Materiales y equipos disponibles y apropiados.
- Uso de tecnologías para apoyar el aprendizaje.

La brecha existente entre el nivel actual de competencia en inglés y el nivel objetivo no es pequeña, las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes colombianas son desafiantes. Los enfoques seleccionados deben dar cuenta de la complejidad de la tarea y proponer alternativas flexibles que garanticen su aplicabilidad y oportunidades equitativas de aprender inglés para todos.

1.2. DEFINICIÓN DE ENFOQUES SOBRE EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE DE LENGUA.

A partir de la identificación de necesidades contextuales y de los estudiantes, nutrida por la lectura de literatura relevante, se procedió a la definición explícita de los enfoques sobre educación, aprendizaje y aprendizaje de lengua. Para estas decisiones también se analizó e integró la información recogida de los docentes y estudiantes.

1.2.1. LA VISIÓN DE EDUCACIÓN

La visión de educación acogida se soporta claramente en la definición dada en la constitución vigente (Art. 67-70) que la precisa como un proceso de formación permanente, personal, político, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La educación

como tal es el pilar para una sociedad equitativa y basada en una democracia entre sus ciudadanos para la difusión de “destrezas pertinentes y la formación de recursos humanos (que) constituyen el eje articulador de los cambios productivos, la participación ciudadana y la movilidad social.”

La educación en esta propuesta curricular es entendida como un instrumento de cambio; facilitador de la creación de sociedades más equitativas y del conocimiento a partir de experiencias de aprendizaje planeadas a través de procesos sistemáticos de exploración las cuales contribuyen al desarrollo del conocimiento desde la práctica y de la pluralidad. Una visión de educación pragmática y postmodernista (ver sección 5.1 del documento general).

1.2.2. LA VISIÓN DEL APRENDIZAJE

Para definir esta visión se tomó información tanto del cuestionario a docentes y grupo focal a estudiantes como de elementos teóricos que fuesen pertinentes y coherentes con la visión de educación y de lengua ya escogidos. En el cuestionario a docentes, la pregunta sobre la visión del aprendizaje en general produjo repuestas amplias, las cuales muestran una visión global y transformativa de este proceso. Estas repuestas incluyeron visiones que se referían a cambio y transformación en la concepción del mundo y en la conducta. Para la mayoría de los docentes, el aprendizaje es visto como un proceso de crecimiento académico y mental a través del cual se puede llegar a formar ciudadanos capaces de competir en un mundo globalizado.

Así mismo, se destacaron las ventajas del aprendizaje como proceso que ayuda a los estudiantes a ser tolerantes y respetuosos de los derechos de los demás y comprometidos con su entorno familiar y social; que a su vez les permite el acceso a oportunidades académicas, laborales, y mejorar su calidad de vida.

Entre tanto, la pregunta sobre la visión del aprendizaje del inglés arrojó respuestas en las que se concibe a este idioma como una necesidad para lograr ser exitosos. Algunos dijeron que el inglés es fundamental como herramienta para entender y comprender el mundo y que permite el desarrollo de la integración de los ámbitos profesional, social, y laboral de una manera óptima. Según los docentes, el inglés puede facilitar el camino para conocer y visitar muchos lugares en el mundo, mejorando sus oportunidades a acceder a una gran cantidad de beneficios. En términos generales, se podría decir que, en cuanto al aprendizaje del inglés, los docentes tienen una visión con algunos elementos instrumentales y otros de tipo comunicativo enfocada en el desarrollo y adquisición de competencias y habilidades para interactuar en diferentes contextos.

Tomando estos datos como base, se decide sustentar el currículo en una comprensión del aprendizaje desde una visión socio cultural. Se acentúa la relación dialógica de la experiencia tanto individual y grupal en contexto (Vygotsky, 1979; Coll, 1987) como esenciales para el aprendizaje y el desarrollo. Se apunta a privilegiar la construcción de sentidos a través del inglés; a propiciar, a través de situaciones de intercambio comunicativo auténtico, enmarcadas dentro de un contexto, oportunidades de construcción de significados con otros y para sí mismo.

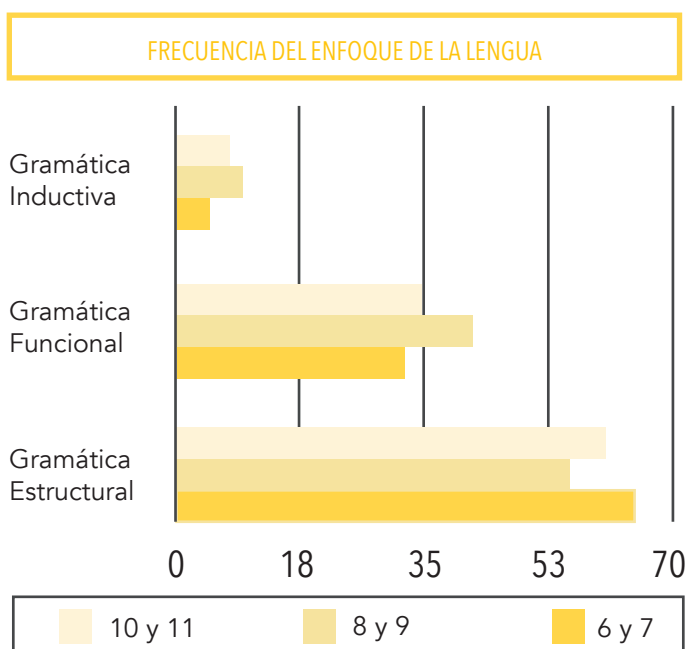
1.2.3. LA VISIÓN DE LA LENGUA

A partir del análisis de las mallas curriculares (ver anexo 7 y 8) y de los datos del grupo focal de estudiantes, se percibe la necesidad de entender y trabajar el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés desde una visión de la lengua más allá del conocimiento de la forma y la estructura que se parece ser el énfasis en el momento.

Los enfoques descritos en los programas fueron analizados en los grupos de grado en las que se agrupan los estándares (6° y 7°, 8° y 9°, 10° y 11°). Se encontró que la forma en que están expresados los objetivos e

indicadores de logro en los programas de las instituciones revisados, muestran que la concepción o enfoque del lenguaje parece ser mayormente estructuralista, aunque también hay evidencias de una tendencia hacia la funcionalidad. En un grado extremadamente bajo se notó evidencia de una visión sociocultural de la lengua.

Se precisa ver la lengua como un todo que permitirá trabajar diversos niveles de concreción, favorecer propósitos comunicativos diversos, visionar las estructuras como recursos para comunicar con sentido lo que se pretende según la audiencia, el contexto y el tema; comunicar ideas sobre temas y contenidos pertinentes al desarrollo integral de los estudiantes a través del inglés.



Para este documento curricular, la lengua se visiona como un sistema dinámico que emerge y se auto-organiza teniendo en cuenta su uso más frecuente en diferentes niveles, desde lo individual hasta la interacción social. Larsen-Freeman (2009), de manera abreviada, la define como un sistema complejo y dinámico que se adapta según el contexto, el usuario y demás factores que le afecten. Esta visión de la lengua es coherente con la de aprendizaje ya que se perciben como un sistema en

construcción, configuradas tanto por el individuo como por el contexto en el cual se desarrolla.

La definición de los conceptos de educación, aprendizaje y lengua permitió establecer metas, objetivos generales y competencias coherentes así como definir el enfoque del sílabo (Nation & Macalister, 2010). Estos elementos se describen a continuación.

1.3. DEFINICIÓN DE METAS DEL CURRÍCULO, OBJETIVOS GENERALES Y COMPETENCIAS

Las etapas anteriores combinadas dieron una visión general de la situación, de las necesidades de los estudiantes, así como de las características propias del contexto que servirán de base para definir las metas del currículo. Estas metas o propósitos generales del currículo expresan lo que se aspira a desarrollar en términos de lengua, aprendizaje y de desarrollo humano. Se deben definir porque al estar explícitas, se orientan mejor las decisiones sobre contenidos, metodología, y evaluación. De estas metas se desprenden los objetivos generales así como las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes.

Para definir las metas, se hizo la relectura de los Estándares Básicos de Competencias para revisar los niveles de competencias establecidos para cada grupo de grado y se analizaron los datos recogidos de los docentes en referencia a la utilización de los estándares y su utilidad para derivar metas para sus programas de inglés en las IE. También se integraron los datos con respecto a competencias, contenidos, secuencialidad, número de horas, entre otros derivados del análisis de mallas curriculares o programas de inglés de varios contextos del país (ver anexo 7).

La relectura de la Guía 22 reveló que las pautas allí establecidas son muy útiles pero también muy generales, dada su naturaleza de documento de política. Proporcionan información valiosa sobre los niveles de competencias deseables al final de cada grupo de grado, pero no desglosan las mismas grado a grado; indican claramente la integralidad de la competencia comunicativa, pero no precisan la deconstrucción de esta competencia en sus elementos constitutivos, las funciones, sub-competencias o contenidos a enseñar para llegar a ella en cada nivel establecido; hacen recomendaciones generales sobre su puesta en práctica en el aula aunque de características bastante limitadas.

En el cuestionario a docentes hubo variedad de datos; algunos indicaban desconocimiento sobre los estándares; otros, reconocimiento de los mismos como documento guía para realizar un buen proceso de planeación. La mayoría saben que provienen del MEN y que están enfocados en las competencias comunicativas, pero no todos tienen claridad sobre la manera de utilizarlos para guiar de manera efectiva la planeación curricular.

Con respecto al porcentaje de utilización de los estándares por parte de los docentes, se encontró, por ejemplo, que algunos docentes dijeron que se podían utilizar 1 o 2 por habilidad lingüística en un año; otros mencionaron que era posible utilizar 1 o 2 por período y unos cuantos que era posible utilizar el 80% de los estándares en un año. Un grupo de docentes manifestó que los estándares son muchos y que puede lograrse su aplicación dependiendo de la intensidad horaria que tenga cada institución educativa. Entre tanto, hay profesores que consideran que no existe un número fijo o determinado de estándares que deba utilizarse, sino que por el contrario, la utilización de unos u otros debe depender de las necesidades del contexto educativo y cada docente puede adaptarlos a las mismas.

Esta flexibilidad parece responder a las diferencias en nivel de conocimiento sobre cómo utilizarlos para la planeación y pudiera dar respuesta a por qué no se está avanzando en los logros de niveles de competencia

propuestos en los Estándares Básicos de Competencias. Es factible que la falta de claridad sobre la utilización de los estándares este afectando el establecimiento de metas claras, alcanzables pero retadoras en cada grado en igualdad de condiciones para todos.

En general, es evidente en la revisión de la inclusión y ausencia de estándares de manera explícita en las mallas revisadas, que sería muy útil la reflexión y el andamiaje proporcionado a los docentes para lograr una mejor progresión y sistematicidad en el desarrollo de las habilidades y en el consecuente desarrollo de mejores niveles de competencia comunicativa de los aprendices. Además, la revisión detallada de los estándares nos llevó a la siguiente realidad. Los estándares están estructurados por grupos de grado y están planteados para iniciar en primaria. Esta distribución hace aún más difícil su utilización, ya que los docentes parecen no tener suficientes elementos para hacer la adaptación correspondiente al grado de inicio de su implementación que normalmente es sexto.

Reconociendo las características particulares del contexto educativo colombiano, se propone una nueva relación de los estándares con los grados escolares de la siguiente manera (Tabla de Relación MCER con grados escolares en Colombia).

TABLA 2. NUEVA RELACIÓN MCER CON GRADOS ESCOLARES EN COLOMBIA.

GRADO	NIVEL DE LENGUA		HORAS ASIGNADAS VS. HORAS RECOMENDADAS PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS		
			NÚMERO DE HORAS A LA SEMANA Y AL AÑO	RECOMENDADAS	ACUMULADO
6	A1.3		3 horas x 36	900	108
7	A2.1	A2	3 horas x 36	200	108
8	A2.2		3 horas x 36		108
9	B1.1	B1	3 horas x 36	375	108
10	B1.2		3 horas x 36		108
11	B1.3		3 horas x 36		108

1.3.1. LAS METAS

La necesidad de precisar metas de competencia comunicativa derivadas de los estándares es evidente, especialmente metas desagrupadas por grado y no por grupo de grado como se presentan actualmente en los Estándares Básicos de Competencias, y que además apunten claramente a su logro escalonado.

Para establecer estas metas, se utilizaron los descriptores generales de nivel de desempeño dados en la Guía 22 y se precisaron en cada grado metas relacionadas con temas transversales que respondieran tanto a lo establecido por los documentos del contexto nacional como a las necesidades de aprendizaje reportadas por los docentes y estudiantes (ver listado de temas en sección 4.2.1 del documento general).

Por ejemplo, para sexto grado en el tema transversal “convivencia” en el primer bimestre la meta es “Elaborar mi perfil y el de un compañero para publicación en redes sociales”. Se decidió expresar estas metas en términos de tareas concretas que le confiriesen la naturaleza de una acción factible de ser lograda y desarrollada, con un elemento de evidencia y un contexto. La justificación es que plantear las metas de esta manera resulta más útil y claro para los usuarios del currículo y proporciona mayor apoyo a la hora de definir los demás elementos de la estructura o malla curricular.

Posteriormente a la definición de las metas para cada periodo, se procedió a asociarlas con los descriptores específicos de los Estándares Básicos de Competencias con los que se articulaban y, luego, a derivar objetivos generales a los que se apuntaría en cada ciclo.

1.3.2. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales se expresaron en una acción que diera cuenta de las habilidades de la lengua y delimitada por un producto y un contexto de desarrollo. Por ejemplo, y siguiendo con el mismo módulo de convivencia en sexto grado, el objetivo general es "Identificar palabras y frases relacionadas con información personal en textos orales y escritos sencillos". Este objetivo general proporciona información sobre la habilidad (lectura y escucha en este caso), también dice qué se va a identificar, "palabras y frases", en cuál contexto o tema "información personal". Los objetivos generales también expresan claramente el nivel de competencia A1 al que apunta el sexto grado.

1.3.3. COMPETENCIAS

Este aparte se refiere a las decisiones sobre el sílabo, es decir, qué se va a enseñar y en qué orden; que aspectos de la lengua y del aprendizaje que se acentúan en el mismo. En este caso y estrechamente relacionado a las decisiones previas adoptadas, se decidió enfatizar sobre (a) el desarrollo de las habilidades de la lengua (skills-based); (b) el enfoque centrado en los problemas; (c) centrado en tareas; y (d) el basado en proyectos.

Al derivarse esta propuesta de la visión de competencia que guía los Estándares Básicos de Competencias, enfocar el currículo desde las habilidades de la lengua fue una decisión pertinente ya que es sólo a través de estas como se concreta la competencia comunicativa. El enfoque en competencias permite trabajar las habilidades cognitivas, meta cognitivas y socio afectivas que ya están contenidas en los descriptores de los estándares. Estas habilidades ayudan al desarrollo de autonomía de los aprendices y a que tomen control del aprendizaje del inglés como una competencia para la vida.

Además, y estrechamente ligado a la necesidad de dar sentido al aprendizaje del inglés en contextos mucho más cercanos a la vida de los aprendices, se decidió que el sílabo debe darles la oportunidad de trabajar temas

que les resulten significativos y cuyo abordaje les permita prepararse para la vida académica, personal y como ciudadanos actuales y futuros.

Para el tratamiento de estos se propone un enfoque que favorezca los procesos cognitivos y el desarrollo de estrategias y habilidades para el aprendizaje por lo que se proponen tareas, proyectos y problemas. En coherencia con la visión socio-cultural declarada, se aspira que el aprendizaje del inglés brinde oportunidades abundantes de aprendizaje del inglés en interacción con el otro, con los materiales, el contenido y el contexto.

En este tipo de enfoque, el papel del docente es de mediador, facilitador, moderador y proveedor de recursos; el estudiante tiene un papel activo, descubre, resuelve problemas, despliega niveles crecientes de autonomía y aprende con y del otro. Los materiales pueden ser libros de textos complementados con material auténtico que sirva de insumo para resolver tareas, proyectos y/o problemas; la evaluación debe incluir tareas, proyectos, y problemas, así como instancias de autoevaluación y evaluación de pares.

La premisa es que a desarrollar el currículo desde la combinación de este enfoque integrador de habilidades, tareas, proyecto y problema se crean escenarios para propiciar el desarrollo armonioso de la competencia en inglés, la meta objetivo. Esto, sin descuidar el desarrollo creciente en autonomía en el aprendizaje y aspectos humanos tan sensibles para nuestra sociedad como construir propósitos comunes hacia la igualdad, la justicia y la equidad a través de la participación activa y actitudes propositivas que deben ser favorecidas desde el aula.

1.4. DEFINICIÓN DE CONTENIDOS

Las metas y objetivos generales planteados en la etapa anterior, además de establecer el estado o meta de desarrollo al que se aspira, coadyuvaron a definir los contenidos a enseñar.

Para tal efecto, se hizo un análisis de los elementos constitutivos de cada meta. Este análisis consiste en tomar cada una y de-construirla en las competencias, es decir, los conocimientos y habilidades que se necesitan para lograr dicha meta. Al hacer este análisis se definen los contenidos en términos de estrategias, habilidades, temas, vocabulario, gramática, y las funciones de la lengua. Estos se ligan a los temas transversales previamente establecidos.

Las preguntas que guían esta de-construcción son qué necesitan saber y saber hacer los estudiantes para lograr la meta. Es decir, se hace un listado tan detallado como sea posible, que posteriormente se contrasta con lo que los estudiantes ya saben y son capaces de hacer. Del listado general, lo que no saben o no saben hacer se traduce en los contenidos a enseñar. La lógica de esto, cómo lo explica Moss (p. 50, en prensa), es muy sencilla, el contenido del curso es la diferencia entre el nivel de competencia actual de los estudiantes cuando inician el nivel o curso y el nivel de competencia que aspiramos que logren al finalizarlo. Para el caso de este curso, el listado de contenido es basado en el conocimiento de los estudiantes participantes de los grupos focales. El llamado es, sin embargo, a que cada docente se pregunte realmente cuál es el nivel actual de competencia de sus estudiantes particulares, es decir, lo que saben y son capaces de hacer ahora, para poder definir más claramente los contenidos propios y contextualizados que incluirán en su curso.

Igualmente nos aseguramos que se está incluyendo todos los saberes y saber hacer esenciales para el logro de las metas y a los que tal vez no se les ha prestado atención anteriormente. Por ejemplo, en el manejo del lenguaje escrito sea para la lectura o la escritura, es esencial incluir aspectos relacionados con la estructura y organización de los textos. Si se les pide que escriban una descripción, sin enseñárseles qué es una descripción, cómo se construye, los resultados inevitablemente serán pobres. El conocimiento gramatical de cómo se construyen oraciones sólo, no conlleva automáticamente a la habilidad de producir textos coherentes, como

tampoco serán lectores exitosos a menos que se les de guía sobre como reconocer diferentes tipos de texto y las funciones de cada parte del texto en cuestión (Moss, en prensa, p. 51).

Es preciso revisar cada meta y a explorar en la literatura relevante las implicaciones en términos de saber, saber hacer y ser que se requieren para su desarrollo efectivo. La cantidad de contenido a incluir, dependerá siempre del tiempo disponible. Se recomienda, sin embargo, dejar tiempo de gabela que permita repaso, inclusión de actividades complementarias o atención a situaciones emergentes y naturales de la interacción y realidad de las aulas.

1.5. DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos (learning outcomes) se entienden en este proceso como las acciones o comportamientos concretos y particulares que conforman los objetivos generales. Están relacionados con los objetivos generales y los contenidos. Sirven como guía para que los estudiantes sepan qué se espera de ellos y puedan identificar fortalezas y áreas de mejora. A los profesores les sirven para la planeación de clase, la selección de materiales y el diseño de procedimiento e instrumentos de evaluación. Los estándares por grado sirvieron de insumo para esta etapa.

Los objetivos específicos se derivan directamente del contenido especificado previamente. Una herramienta útil para llevar definir los objetivos específicos es completar una tabla que nos permita ver la relación y coherencia entre las metas, el contenido y los objetivos específicos. Un ejemplo de la tabla para una meta propuesta para sexto grado.

TABLA 3. EJEMPLO PARA UNA META

GOAL	TASK	TOPIC	GENRE	CONTEXT	SKILLS	LEXICO - GRAMMAR
Self- care Physical activities.	Establecer una rutina saludable para su cuidado personal. Clasificar good habits / bad habits. Aparear partes del cuerpo con la rutina. Aplicar encuesta para identificar los hábitos más comunes. Construir la rutina ideal.	Rutinas saludables de cuidado personal. Self care routines.	Rutinas Entrevista Encuesta Presentation.	Aula, biblioteca, y casa.	Identificar información específica relacionada a la salud en fuentes bibliográficas y entrevistas. Escribir una rutina para su cuidado personal. Presentar la rutina de manera oral. Entrevistar los compañeros sobre sus hábitos.	Palabras relacionadas con salud y cuerpo. Habits and words related to hygiene and physical health

De esta manera, llenamos una tabla para cada meta asegurando así el desglose detallado de cada meta en relación con las tareas, problemas o proyectos, el género a abordar, el contexto de desarrollo de los mismos, el saber hacer(skills) requerido y los aspectos lexicales y gramaticales relevantes a las tareas, problemas o proyectos plantados para el logro de la meta propuesta. Cada docente en su equipo de trabajo en la institución debe asegurarse de desglosar de manera detallada cada meta. El saber hacer (skills) que se escribe en la tabla se trae desde el análisis constitutivo de las metas realizado previamente.

Una vez se llene la tabla, se procede a la escritura de los objetivos específicos relacionados de manera concreta con las tareas, habilidades, contenido, o aspectos léxicos gramaticales derivados de misma. La manera de escribirlos evidencia el enfoque que prima. De esta manera se pasa de los contenidos a los objetivos específicos del curso.

1.6 DEFINICIÓN DE LA SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS Y LOS PLANES DE ESTUDIO (SCOPE & SEQUENCE)

En esta etapa definimos la distribución organizada y coherente de los contenidos para establecer una carta de navegación que permita a las instituciones educativas y a los docentes la planeación de la clase, selección de actividades instruccionales, materiales y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En coherencia con las posturas definidas, se procedió a organizar y secuenciar la estructura curricular. Los contenidos o temas de enseñanza y aprendizaje se derivan de las tareas, proyectos y problemas. Dichos

contenidos o temas se organizan en una **estructura en espiral y cíclica**.

Esto garantiza que se vayan desplegando y retomando en varias ocasiones, cada vez con mayor profundidad y en conexión con los nuevos temas, proyectos y problemas (Moss, en presna, p.71). Algunas ventajas de esta organización son:

- Ayuda al estudiante a desarrollar una base de conocimiento más orgánica, estableciendo relaciones entre diversos aspectos de su conocimiento.
- Permite a los estudiantes que tienen dificultad con un tema particular hacer nuevos intentos de comprender y asimilar el punto (Moss, en presna, p.71, traducción de los autores).

Los ejes temáticos transversales se concretan en temas puntuales para cada uno de los períodos académicos. Esto permite el reciclaje de las habilidades, el vocabulario y la gramática en una progresión lógica que se observa en cada grado. La espiralidad también está presente a nivel temático pues, los ejes transversales se retoman en cada uno de los grados permitiendo una aproximación más profunda a los mismos.

Por último, este currículo sugerido tiene una **organización proporcional** de las habilidades que va en concordancia con las necesidades de los estudiantes y su desarrollo intelectual, su nivel de autonomía y las competencias que han desarrollado. En cada grado, las tareas, proyectos y problemas promueven todas las habilidades receptivas y productivas, pero haciendo mayor énfasis en las competencias orales (escucha y habla) en los grados iniciales y, en una progresión escalonada, se van integrando y complejizando la lectura y la escritura en los grados medios y avanzados.

1.7

MÉTODOS

En el cuestionario a docentes las repuestas relacionadas con la metodología pueden clasificarse en dos grupos: aquellas que hacen referencia a los métodos de enseñanza y las que tienen que ver con estrategias de instrucción. Los métodos más comunes expresados por los maestros se encuentran relacionados con metodologías de enfoque comunicativo, el CLIL, el desarrollo de competencias y estrategias, entre otros. En cuanto a las estrategias para la instrucción, estas incluyeron “scaffolding, role play, fill-in-blanks, Project-based development, listening activities, games, readings, videos, Total Physical Response (TPR)” entre otros.

Se selecciona la metodología a seguir de manera coherente con las decisiones relacionadas con educación, aprendizaje, aprendizaje de lengua y enfoques del currículo ya establecidos. Para esta propuesta, se indican rutas flexibles y diversas de concretar el currículo en el aula a través de tareas, proyectos y resolución de problemas. Estas opciones responden a la necesidad de proponer trayectorias que respondan a la vida del aula y que promuevan intercambios socioculturales, únicos y relativamente idiosincráticos. Es decir, que sean susceptibles de contextualizarse y adaptarse a las características de los aprendices y los docentes en las diversas regiones y realidades de Colombia.

Las tareas, proyectos y resolución de problemas son susceptibles de desarrollarse tanto en modalidades presenciales como de trabajo autónomo. Además, pueden integrar variedad de estrategias, actividades y tipos de interacción según el estadio de desarrollo de las mismas.

En esta sección del documento hemos descrito de manera detallada e ilustrativa las diferentes etapas en el proceso de toma de decisiones que se llevó a cabo durante el diseño de esta propuesta curricular. Como se intentó hacer evidente para los lectores, el proceso fue complejo

y multidimensional y se nutrió de manera simultánea y dialógica tanto de la revisión teórica como de los datos recogidos de estudio de necesidades y de documentos existentes que nos permitieron definir una propuesta flexible, adaptable para el contexto colombiano.

1.8

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La evaluación de programas está definida por Stufflebeam & Shinkfield (1995) como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p. 183). Está basada en un análisis holístico y comprensivo evaluando el currículo como un todo con el fin de suministrar datos o evidencias que den cuenta del mérito y la validez del programa evaluado.

Además, se enfoca en un examen exhaustivo y sistemático de los esfuerzos que orientan las condiciones dinámicas generadas por los elementos curriculares que mueven el programa y sirve de guía para la toma de decisiones encaminadas a mejorar el diseño programático en busca de su efectividad y eficacia.

Estos autores proponen cuatro fases (Ver tabla 1) que examinan el currículo en cuatro momentos diferentes: la evaluación del contexto (valoración de las necesidades nacionales, locales y particular instituciones), Evaluación de la Entrada (insumos: currículo escrito o diseño curricular visto desde sus objetivos, estrategias, procedimientos, recursos y contenidos), Evaluación del Proceso (implementación de currículo diseñado) y Evaluación del Producto (análisis de los resultados en relación con los objetivos y la necesidades identificadas).

A pesar que se especifican cuatro fases, estos autores enfatizan en el hecho de que todo proceso de evaluación dependiendo de su objetivo emprende acciones dirigidas a una fase particular si se requiere. Se seleccionan los instrumentos de acuerdo con los objetivos de evaluación que se tracen para buscar el perfeccionamiento del programa.

Para la evaluación de la propuesta curricular de programas de inglés, en primera instancia, solo se enfocará en llevar a cabo procesos sugeridos por la Evaluación del Contexto y la Evaluación del Insumo o Entrada en forma integral; es decir se utilizará una misma técnica de recogida de información para evaluar ambas fases. Esta técnica es el análisis documental, definida por Garrido Avella (2002), como una herramienta de investigación que se enfoca en la captación, selección, estudio y análisis de los mensajes o elementos encontrados en el contenido de los documentos interpretando sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, partiendo de los registros de los hallazgos generados del análisis se contribuye a la toma de decisiones para hacer los cambios pertinentes y favorecer el objeto evaluado, en este caso mejoramiento de la propuesta curricular para programas de inglés de la Básica Secundaria y Media. El instrumento a utilizar para el análisis documental será una lista de chequeo y un formato de registro para describir el análisis. Estos instrumentos serán descritas en el apartado 3: Instrumentos de Evaluación.

TABLA 4. EL MODELO DE EVALUACIÓN SISTEMÁTICA.

	EVALUACIÓN DE CONTEXTO	EVALUACIÓN DE ENTRADA	EVALUACIÓN DE PROCESO	EVALUACIÓN DE PRODUCTO
OBJETIVO	Definir el contexto relevante; identificar la población objetivo y evaluar sus necesidades; identificar las oportunidades para direccionar las necesidades; identificar los problemas que enfatizan las necesidades y juzgar si las metas del programa responden de manera suficiente a las necesidades evaluadas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, estrategias alternativas del programa, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y cronogramas.	Identificar o predecir los defectos en el diseño o su implementación, proveer información para las decisiones pre-programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos, el contexto, la entrada y la información de los procesos; e interpretar su mérito, valor, importancia y probidad.
MÉTODO	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, análisis secundarios de datos, las entrevistas, los tests diagnósticos, y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores, y los estudios pilotos.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Nota: Tomado de *Stufflebeam & Shinkfield: fases, objetivos de cada fase y métodos de evaluación (2007, p. 335).*

1.8.1. MÉTODO

El método elegido para esta evaluación incluye procedimientos de investigación cuantitativa y cualitativa de manera simultánea. La fase cuantitativa de la evaluación incluyó un cuestionario que proporciona información estadística sobre la flexibilidad, adaptabilidad y accesibilidad de la propuesta curricular.

La fase cualitativa de la evaluación pidió a los participantes responder a un cuestionario abierto para ayudar a determinar el posible impacto de la propuesta curricular e identificar las necesidades emergentes actuales antes del lanzamiento de la propuesta. Estas necesidades se identificaron a través de cuatro categorías particulares: el comentario positivo, análisis y planificación (documento general y el esquema curricular), la implementación y la política.

1.8.2. OBJETIVOS / PROPÓSITO

El propósito fundamental de esta evaluación se centrará en los siguientes objetivos:

- Analizar hasta qué punto la propuesta curricular del programa de inglés para la Básica Secundaria Media está articulada con las necesidades internacionales, nacionales, locales e institucionales y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes colombianos.
- Definir si la coherencia interna de la propuesta curricular muestra movimientos cíclicos de interacción como unidad programática moviéndose desde el enfoque flexible de currículo para el desarrollo.
- Examinar la estructuración curricular como unidad coherente y compleja de secuenciación y transición entre los componentes o elementos que la conforman.

Con el fin de llevar a cabo esta evaluación y concretar los objetivos trazados, es necesario que el evaluador ejerza las siguientes funciones:

1.8.3. PARTICIPANTES

Un total de 94 participantes llevaron a cabo la evaluación de la propuesta curricular. Hubo un experto internacional, un experto nacional, 5 profesores universitarios, 61 profesores de diferentes Secretarías de Educación (SED), y 22 profesores de Colegios Privados y Escuelas Normales de todo el país que participaron en el proceso de evaluación. A cada uno de ellos se les entregó la propuesta y el Esquema Curricular y se les pidió que evaluar cuantitativamente y cualitativamente.

1.8.4. INSTRUMENTOS

1.8.4.1 CUANTITATIVOS

Después de un proceso de investigación exhaustivo, se diseñó una rúbrica de 75 preguntas con el fin de evaluar la relevancia e importancia de la propuesta curricular.

Las categorías principales se definieron a partir de la estructura curricular propuesta y se hicieron preguntas específicas en cada área para ayudar a determinar la flexibilidad, adaptabilidad, coherencia y pertinencia de la propuesta.

Las categorías incluyen:

1) Contexto Nacional, regional y local, y su articulación con las necesidades nacionales, las necesidades del siglo 21, las necesidades de la globalización e interculturales, culturales; las necesidades de los estudiantes y docentes en el sector público también se incluyeron. **2)** Principios de la Propuesta explora la claridad, la pertinencia, la viabilidad y la capacidad de adaptación en el sector público, junto con la correlación entre la enseñanza de la lengua (materna y extranjera); **3)** El Producto (currículo) exploró la flexibilidad y capacidad de adaptación de la propuesta curricular hacia (y dentro de) los contextos internacionales, regionales y locales; **4)** Elementos del currículo propuesto examinó la flexibilidad y la articulación de los principios en la propuesta como un medio plausible para la enseñanza y el aprendizaje de Inglés en el sector público; **5)** Alcance y Secuencia de la progresión pidió

más respuestas con respecto a la secuencia lógica a través de los 6 niveles de grado propuestas a través de los detalles, la lógica, la claridad, la pertinencia de los ejes transversales, los estándares, las metas, los objetivos y las funciones del lenguaje propuesto; **6)**, Malla curricular, examinó la coherencia y posible logro a través del uso de Indicadores de desempeños sugeridos, las competencias, los ejes transversales, los estándares, las metas, los objetivos y las funciones del lenguaje propuesto; **7)**, metodología, buscó determinar la claridad, la articulación y la adaptabilidad de las rutas de enseñanza sugeridas de TBL, aprendizaje basado en proyectos, y el aprendizaje basado en problemas; y **8)**, Evaluación trató de determinar si las rutas de evaluación basadas en competencia, para el Aprendizaje y del Aprendizaje se articulaban de manera suficientemente clara para ayudar a definir y promover un proceso de aprendizaje lógico y secuencial que ayudaría a los estudiantes en el sector público a aprender y lograr a través del esquema curricular propuesto. Se pidió a los participantes que respondieran a los indicadores proporcionados en la rúbrica a través una escala de Likert en la cual cuatro 4 (era el más alto) y 1 (el más bajo) su nivel de acuerdo dentro de las categorías.

- **Destacado:** Demuestra que el criterio está explícito en forma clara y precisa en todos los elementos.
- **Competente:** Demuestra que el criterio específico está explícito en los elementos.
- **Básico:** Se demuestra el criterio específico de manera explícita y/o implícita, pero sólo en algunos de los elementos.
- **Insatisfactorio:** El criterio específico no se demuestra ni de manera explícita o implícita en los elementos.

(Adaptado de Castañeda, Castro, & Mena, 2012, p. 80).

1.8.4.2 CUALITATIVOS

El cuestionario abierto consistió de una serie de preguntas dentro de las principales categorías mencionadas anteriormente en la fase cuantitativa. La primera sección

solicitaba observaciones preliminares con respecto a los aspectos relevantes durante el proceso de evaluación incluyendo el tiempo, la comprensión, y dificultades. La segunda sección requería que los participantes comentaran sobre los hallazgos destacando fortalezas. La tercera sección del cuestionario pedía que los participantes describieran las áreas de mejora, y la sección final solicitaba a los participantes sacar conclusiones generales sobre el proceso.

1.8.5. PROCEDIMIENTOS

A continuación se describen los procedimientos detallados de las fases de evaluación. Es importante mencionar que estas fases se llevaron a cabo de forma simultánea en lugar de por separado, para aliviar las presiones de tiempo a los participantes. Dos semanas fueron estipuladas para la devolución de los documentos.

Dos maneras distintas de evaluación, se llevaron a cabo: evaluación externa y grupos focales. Una tercera forma se llevó a cabo después de que se revisaron algunas de las conclusiones preliminares. Las evaluaciones externas se llevaron a cabo a través de Internet con un procedimiento estricto para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes y del Ministerio. En primer lugar, cada miembro tenía que registrarse y firmar un acta de compromiso que se cargaba en una base de datos antes de recibir versiones PDF protegidas de la propuesta curricular, la propuesta de Esquema Curricular, y los materiales de evaluación. Una vez que los materiales fueron recibidos se les pidió a los participantes a revisar y devolver los materiales en el plazo solicitado.

Los grupos focales fueron las visitas en tiempo real realizados por el equipo de diseño curricular a algunas de las escuelas en la SEDs, así como a los colegios privados y Las Escuelas Normales, bajo contrato por el Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte. Antes de las sesiones, a los profesores también se les pidió firmar las Actas de Compromiso y registrarse para la evaluación. Todas las Actas fueron compiladas en la base de datos

y sus nombres fueron colocados en el registro. Para los grupos focales se utilizó una presentación PowerPoint en lugar del documento curricular de la Propuesta y los profesores se les presentaron las versiones físicas del Esquema Curricular junto con la Rutas metodológicas y de evaluación sugeridas para observar y revisar el contenido y hacer comentarios. Para lograr esto dentro de un plazo razonable de tiempo, sesiones de dos horas, se proporcionó un cuestionario más corto (35 preguntas) de la misma rúbrica de 75 preguntas dada a los evaluadores externos con las categorías de contexto nacional, regional y local; Alcance y Secuencia de la progresión; curricular malla; metodología; y evaluación.

Después de que los maestros habían terminado la rúbrica, se les pidió a comentar sobre los puntos fuertes, las áreas de mejora, y proporcionar comentarios generales sobre hoja de trabajo abierta. Después de que los maestros terminaron la hoja de cálculo, se grabó un audio de la discusión de las mismas preguntas para garantizar la capacidad de volver a examinar las dudas particulares que se pudieran producir durante el proceso de revisión. Una vez que una sesión se terminó, se recogieron todos los materiales, las Actas de Compromisos fueron recogidas y registradas, y se registró la participación de los maestros. Después de una breve revisión de algunos de los resultados preliminares, un tercer grupo de 4 maestros del distrito fueron invitados a reunirse con el comité para discutir cómo iban a aplicar los Mallas para planeación de clase. Una grabación de audio de 26 minutos se analizó para descubrir posibles cambios en las mallas propuestas existentes. Estos profesores también firmaron Actas de Compromiso y se registraron en el listado.

1.8.6. RESULTADOS

Una vez que se recogieron todos los datos, el proceso de revisión final comenzó. La información estadística de la revisión externa y los grupos focales fue extraída de cada una de las categorías y se distribuyó como resultado del total de participantes, resultados de participantes externos, y los resultados de los participantes de los grupos focales. Los resultados en general indican información

muy positiva; Sin embargo, hubo algunas áreas de preocupación que se mencionaran en esta sección.

El análisis de contenido se llevó a cabo utilizando el software NVIVO 11 y se codificó primero con las categorías previstas en el interior de los cuestionarios de composición abierta y luego se agregaron códigos secundarios dentro de las siguientes categorías: de comentario positivo que incluyen los factores claves positivos que los participantes encontraron; Análisis y planificación (documento general y el esquema curricular) que incluyen las áreas de mejora hacia el documento de la propuesta y el esquema curricular; Implementación incluye preocupaciones con respecto a la capacidad de implementar y poner de relieve las necesidades de capacitación para la aplicación; y política, incorpora los comentarios fuera del control de la propuesta curricular, pero pertinente a las necesidades de los contextos nacionales, regionales y locales. Los resultados detallados de la evaluación se encuentran en el documento de evaluación de la propuesta en el anexo para la revisión de los lectores interesados. A continuación las principales conclusiones derivadas de los resultados obtenidos.

1.8.7. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN

El propósito de esta evaluación era identificar las fortalezas y debilidades en el documento de plan de estudios propuesto. Los resultados indican favorabilidad hacia la manera en que responde a las necesidades de los contextos, la teoría que la soporta, el plan de estudios, el alcance y la secuencia así como las mallas curriculares propuestas; además de las rutas de enseñanza y evaluación sugeridas, hubo algunas áreas de preocupación que indican posibles sugerencias y recomendaciones a tener en cuenta antes de la puesta en marcha del plan de estudios propuesto.

- Definir claramente la teoría sociocultural y asegurar que las descripciones son representados a través del currículo.
- Se sugiere un plan de acción fuerte hacia la implementación de la propuesta en el contexto.
- Ajustar la malla curricular de una manera que representa la teoría de manera más completa y clara.
- Aclarar y demostrar competencias lingüísticas y discursivas en toda la propuesta.
- Verificar y ajustar rutas de evaluación para que haya menos confusión con respecto a la evaluación basada en competencias.
- Tener en cuenta los contextos locales y regionales en materia de recursos y estatus sociales y así asegurar los medios necesarios para la ejecución del plan de estudios propuesto.
- Aclarar las rutas de evaluación y el texto de manera que las diferencias entre co, auto, hetero y evaluación dentro del documento y las rutas sugeridas sean más fáciles de implementar.
- Involucrar a la comunidad en todos los aspectos del proceso de implementación.



RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Esta sección presenta recomendaciones y orientaciones que pudieran ayudar a la divulgación, implementación y apropiación exitosa de esta propuesta curricular. Para el desarrollo de la implementación se sugieren las mismas etapas de análisis, planeación, implementación y evaluación que permiten asegurar una secuencia y la posibilidad de evaluar los avances y dificultades y necesidades que emergen de la implementación.

El sistema educativo no funciona en solitario (Fullan,1982). Para que una innovación educativa funcione se requiere del apoyo de los diversos actores en el contexto donde se desenvuelve la innovación. En este sentido, Los representantes de las SEDs y los directivos docentes son responsables de:

- Planear y viabilizar una capacitación docente permanente que les permita reflexionar sobre sus creencias, dialogar y compartir la experiencia de implementación con colegas a fin de recibir retroalimentación, contar con la pronta orientación de los expertos en la innovación.
- Asegurar oportunidades de aprendizaje y recursos en un lenguaje accesible, oportunidades de comprensión del cambio así como maneras de concretarlo en el aula.
- Planear y apoyar la capacitación docente colegiada e institucional, así como gestionar y suministrar los recursos y tiempos requeridos.

las innovaciones deben surgir e implementarse apoyadas en una visión sistémica del desarrollo y del aprendizaje, que integre y ponga en conversación a los diversos actores y procesos, que de unidad a las acciones dispersas y sobre todo que reconozca que las

innovaciones deben sostenerse en el tiempo para evitar su fracaso. Sin esta visión, la innovación podría ser otro sueño fallido y no se posibilitaría la educación calidad que necesitan los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

2.1. LA DIVULGACIÓN

La divulgación de la innovación es el momento inicial y resulta crucial para familiarizar a la sociedad colombiana, los actores y socios con la propuesta. Esta fase debe planearse cuidadosamente para garantizar que se conozca la propuesta de manera masiva y apropiada. Esta fase debe encargarse a agencias y personas expertas en proyectar de manera positiva la propuesta para reducir la tergiversación de la intención y sentido de la misma.

Se recomienda que se planee la divulgación tanto en medios masivos de comunicación para la sociedad en general, como en el contexto de cada Secretaría de Educación del país. Para tal efecto deben prepararse documentos para la prensa y los sitios web oficiales tanto del Ministerio como de cada secretaria de educación.

2.2. ANÁLISIS

Posterior al lanzamiento masivo, se sugieren procesos locales de divulgación. En las secretarías pueden organizarse talleres de divulgación y familiarización para los directivos docentes y docentes de inglés en cada región. Estos talleres deben ser una primera aproximación a la propuesta curricular y deben asegurar las posibilidades de analizar la propuesta para establecer diversas necesidades y acciones a abordar para poder iniciar su estudio y posterior proceso de comprensión y adaptación a los contextos particulares. Estos talleres podrían incluir lo siguiente:

- Presentación del MEN sobre la propuesta curricular: generalidades, articulación con otras acciones del MEN.
- Presentación de la propuesta; principios, malla curricular, rutas metodológicas y de evaluación.
- Actividades de análisis de las necesidades y acciones a desarrollar que surgen a partir de la propuesta curricular en las I.E.
- Evaluación de las condiciones reales de cada I.E que promuevan o inhiban la implementación y posterior apropiación de la propuesta.

Como resultado de esta primera fase los participantes deben producir un análisis preliminar de las condiciones reales de la I.E y sus necesidades que debe alimentarse posteriormente con el reporte del plan de mejoramiento institucional. El trabajo se debe afinar y concluir, una vez de vuelta a la institución educativa, con el apoyo de los demás miembros de la comunidad educativa.

2.3. ANÁLISIS Y PLANEACIÓN

El segundo momento de la implementación debe abordar el análisis y la planeación. Esta fase requiere un proceso de familiarización más profunda de los docentes y directivos docentes con la propuesta conducente a procesos de empoderamiento y adaptación de la misma a los contextos particulares. Esta fase debe ser liderada por la SEDs y acompañada tanto por los líderes de bilingüismo como por tutores o mentores que apoyen de manera profesional y sensible a los docentes de cada institución.

Se espera que en esta fase los docentes aborden la planeación de cómo abordarían y adaptarían lo valioso de la propuesta a los procesos propios. Esta planeación podría desarrollarse en tres sesiones de trabajo. Objetivos de esta fase pudieran incluir:

- Evaluación del Plan de área de inglés y de las mallas curriculares.
- Toma de decisiones sobre aspectos relevantes a adaptar de la propuesta a los documentos curriculares de la I.E.
- Construcción de versiones revisadas de los documentos que articulen aspectos derivados de la propuesta curricular
- Planeación de la puesta en escena del currículo en el aula para los dos primeros periodos académicos.
- Actualización y refinamiento de las necesidades definidas en la fase de análisis.

Esta fase debe concluir con la socialización y validación de lo planeado con la comunidad educativa.

2.4. IMPLEMENTACIÓN

Una fase de implementación exitosa dependerá de manera crucial de mínimo tres aspectos: la actitud de los docentes, la calidad del entrenamiento y apoyo ofrecido durante la implementación y la comprensión que logren los docentes de la propuesta. Esta fase debe planearse, implementarse y evaluarse sistemáticamente para lograr impactar los aspectos mencionados de manera efectiva y continua.

Para la implementación es importante entonces:

- Proporcionar un plan sostenido de capacitación y apoyo que facilite la comprensión del cambio y asegure la participación de los docentes en la adaptación de la propuesta al contexto.
- Gestionar tiempo y recursos ante las autoridades locales, directivas del colegio, padres y organizaciones sin ánimo de lucro para sostener la implementación.
- Establecer estrategias de seguimiento, evaluación

y socialización de los logros y desafíos de la experiencia.

- Promover y sostener la organización en comunidades de aprendizaje (Colbert y Castro, 2014), los cambios de paradigma que se precisan para hacer realidad la innovación y el despliegue de la flexibilidad requerida para la acomodación de la propuesta a sus contextos locales.
- Apoyar el aprendizaje docente formal. Hacer de esta innovación una oportunidad de investigación y mejoramiento de gestión y desarrollo curricular en las I.Es, de las prácticas de enseñanza aprendizaje y evaluación, entre otros aspectos.
- Sostener cambios individuales para lograr impactos de mayor alcance a nivel institucional. “el cambio radical puede venir, solamente, a través del oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los usuarios para participar activamente en un proceso que parte de capacidades limitadas, y que tiene, en cada nivel del mismo, una cierta inercia a transformar prácticas sutiles, y no tan sutiles, en viejos modelos ya existentes” (Fullan, 1972, p.31).
- Proporcionar a los docentes oportunidades de ser conscientes de su teoría sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y darles la oportunidad de compararla con lo planteado en la innovación, para lograr que los cambios se reflejen en la práctica docente (Karavas-Doukas, 1996).
- Promover niveles de implementación: a nivel de los materiales, contenidos o currículos; a nivel del comportamiento de los docentes y a nivel de las creencias y principios que subyacen los nuevos materiales y enfoques que sustentan el cambio.

Esta etapa debe desarrollarse en un periodo mínimo de cuatro meses, durante los cuales debe llevarse a cabo reuniones presenciales y procesos de acompañamiento que incluyan desde la planeación hasta la puesta en escena en el aula. Se sugiere una serie de mínimo 4 talleres presenciales apoyados en estrategias virtuales y asincrónicas de acompañamiento. Se buscará propiciar un ciclo de reflexión y praxis orientado a la aplicación de

los principios curriculares, metodológicos y de evaluación derivados de la propuesta curricular y del proceso de análisis y planeación previo.

Durante estos talleres de implementación se propone que los docentes desarrollen, entre otras, competencias como las descritas abajo. También se sugieren posibles productos a diseñar.

2.5. EVALUACIÓN

POSIBLES PRODUCTOS DE COMPETENCIA	
COMPETENCIA	POSIBLES PRODUCTOS
<p>Banco de lesson plans Planear secuencias pedagógicas para unidades de aprendizaje</p> <p>Seleccionar y aplicar metodologías apropiadas en la planeación de unidades de aprendizaje.</p> <p>Seleccionar y aplicar la enfoques evaluativos apropiados y coherentes con las metodologías utilizadas</p> <p>Reconocer y aplicar las etapas enfoques comunicativos en la enseñanza.</p> <p>Promover el desarrollo integrado de las habilidades comunicativas Identificar y promover la adquisición de diversas estrategias de aprendizaje.</p> <p>Reflexionar en y sobre práctica como escenario de crecimiento profesional y personal.</p>	<p>Banco de lesson plans para módulo utilizando principios del currículo.</p> <p>Actividades para cada unidad, presentadas en micro-teaching e incorporadas a lesson plans.</p> <p>Definición de componentes de evaluación, estructura, peso en cada grado.</p> <p>Diseño de instrumentos de evaluación.</p> <p>Banco de instrumentos de evaluación, rubricas.</p>

La fase de evaluación debe apuntar a recoger información confiable y de usuarios diversos sobre los productos derivados de esta propuesta curricular:

- Del documento curricular
- De las mallas curriculares
- De las rutas metodológicas y de evaluación

Para recoger información de los docentes, usuarios de los documentos curriculares, se pueden aplicar encuestas en cada una de las etapas de implementación: Después de la divulgación, durante la fase de análisis y planeación y durante y después de la implementación en las aulas.

Otra fuente importante de recolección de datos para la evaluación y seguimiento de la propuesta podría darse a partir de escenarios de interacción y retroalimentación en línea a través del micro sitio en Colombia Aprende. En esta plataforma los docentes, padres y madres de familia y estudiantes podrían contar con un espacio que les permita compartir comentarios, sugerencias y buenas prácticas derivadas de la apropiación de propuesta curricular.

Para hacer seguimiento al impacto del esquema de formación docente, que es un componente importante de la implementación, se podrían llevar a cabo varias acciones. Al finalizar la etapa de implementación los docentes podrían diligenciar encuestas tanto sobre el esquema de acompañamiento como de su propio desarrollo profesional. También se podrían recoger y analizar los productos desarrollados por los docentes en su proceso de implementación en el aula.

Como momento final se podría organizar un eventode socialización de experiencias significativas para los docentes en cada una de las regiones. Las SEDs convocarían la socialización de experiencias significativas resultantes de la experiencia de implementación.

A continuación un cuadro resumen de las etapas descritas.

ETAPA		
DIVULGACIÓN	Evento de Divulgación	Lanzamiento oficial de Estrategia. Participantes: docentes y directivos docentes de IEDs seleccionadas, otros miembros de la comunidad, medios de comunicación. 2 hrs
ANÁLISIS Y PLANEACIÓN	Talleres de análisis y planeación	Tres talleres (4 hrs x 3 = 12 hrs)
IMPLEMENTACIÓN	Talleres	Seis talleres (6 x 4 hrs= 24 hrs)
	Observación en el aula	Tres observaciones durante implementación
EVALUACIÓN	Interacción en línea: micro sitio Colombia aprende	Video clases, encuestas, planes de clase Docentes, directivos docentes, estudiantes, padres y madres de familia
	Aplicación de encuesta profesores, directivos, estudiantes,	Docentes ,directivos docentes, estudiantes
	Evento socialización Experiencias exitosas + estimulo	SEDs y MEN docentes , estudiantes

3 ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO A DOCENTES

Cuestionario Sobre Creencias y Percepciones

Este cuestionario ofrece un espacio para expresar sus creencias acerca del aprendizaje del inglés. La información que proporcione será manejada con absoluta confidencialidad. Son 8 preguntas abiertas. Le solicitamos escribir todo lo que considere necesario.

1. Enseño (elige uno) 6° 7° 8° 9° 10° 11°
2. ¿En general, cuál es su visión de que es el aprendizaje?
3. ¿Cuál es su visión sobre el aprendizaje del inglés?
4. ¿Cuáles son tus metodologías preferidas para apoyar el aprendizaje?
5. ¿Qué sabes sobre maneras de utilizar los estándares en sus clases del inglés?
6. ¿Cuántos estándares se puede utilizar y evaluar de la clase del inglés en un año?
7. ¿Qué necesidades deben atenderse en su escuela para usar de los estándares?
8. ¿Cuáles son algunas de las necesidades de los estudiantes para aprender el idioma?
9. ¿Qué tan útil sería para Usted si el Ministerio de Educación propone una malla curricular unificada?

El objetivo de este análisis fue conocer las opiniones de los profesores y darles así un espacio para expresar sus creencias acerca del aprendizaje del inglés. Sesenta y cuatro cuestionarios fueron aplicados y recolectados para su estudio. La metodología de análisis fue la cualitativa, para la cual se tuvo en cuenta la revisión de cada respuesta, para luego hacer el registro y la categorización de la información. Las respuestas fueron registradas hasta el momento en que se presentara saturación o repetición de las mismas.

El cuestionario tenía 9 preguntas de las que se eliminó la primera porque más de la mitad de los profesores no respondieron en qué grados enseñaban. Las preguntas 2 y 3 indagaban por la visión del aprendizaje en general y la visión sobre el aprendizaje del inglés, respectivamente. En la pregunta número 4 se pedía información sobre las metodologías para el apoyo del aprendizaje. Las preguntas 5 y 6 solicitaban información sobre los estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés. Las preguntas 7 y 8 buscaban conocer las necesidades tanto de la escuela como de los estudiantes que hay que satisfacer con el fin de optimizar la enseñanza y aprendizaje del idioma. La última pregunta solicitó conocer qué tan útil sería contar con una malla curricular unificada.

Las repuestas del cuestionario fueron decisivas en la toma de decisiones para el diseño del currículo en varias maneras. En primer lugar, la valiosa contribución de los docentes de las instituciones educativas ayudó en el planteamiento de la metodología de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, las repuestas dieron ideas de qué cambiar y qué mejorar en la implementación de futuros proyectos. Los siguientes resultados muestran las repuestas más comunes en los cuestionarios; sus implicaciones se podrán encontrar al final del documento.

VISIONES DEL APRENDIZAJE:

La pregunta sobre la visión del aprendizaje, en general produjo repuestas amplias, las cuales muestran una

visión global y transformativa de este proceso. Estas repuestas incluyeron visiones que imaginaban cambio y transformación en la concepción del mundo y en la conducta. Para la mayoría de los docentes, el aprendizaje es visto como un proceso de crecimiento académico y mental a través del cual se puede llegar a formar ciudadanos capaces de competir en un mundo globalizado. Asimismo, se destacaron las ventajas del aprendizaje como proceso que ayuda a los estudiantes a ser tolerantes y respetuosos de los derechos de los demás y comprometidos con su entorno familiar y social; que a su vez les permite el acceso a oportunidades académicas, laborales, y mejorar su calidad de vida.

Entre tanto, la visión del aprendizaje del inglés arrojó respuestas en las que se concibe a este idioma como una necesidad para lograr ser exitosos. Algunos dijeron que el inglés es fundamental como herramienta para entender y comprender el mundo y que permite el desarrollo de la integración de los ámbitos profesional, social, y laboral de una manera óptima. Según los docentes, el inglés puede facilitar el camino para conocer y visitar muchos lugares en el mundo, mejorando sus oportunidades a acceder a una gran cantidad de beneficios. En términos generales, se concluye que, en cuanto al aprendizaje del inglés, los docentes tienen una visión holística de tipo comunicativo enfocada en el desarrollo y adquisición de competencias y habilidades para interactuar en diferentes contextos.

METODOLOGÍAS:

Las repuestas relacionadas con la metodología, pueden clasificarse en dos grupos: aquellas que hacen referencia a los métodos de enseñanza y las que tienen que ver con estrategias de instrucción. Entre los métodos más comunes expresados por los maestros se encuentran representados por metodologías de enfoque comunicativo, el CLIL, el desarrollo de competencias y estrategias, entre otros. En cuanto a las estrategias para la instrucción, estas

incluyeron “scaffolding, role play, fill-in-blanks, Project-based development, listening activities, games, readings, videos, Total Physical Response (TPR)” entre otros.

UTILIZACIÓN

La pregunta concerniente a las maneras de utilización de los estándares en las clases de inglés llevó a una variedad de repuestas. Algunos dijeron que no sabían mucho sobre los estándares pero sí mucho sobre el cómo enseñar. Otros dijeron que los estándares representan la brújula que deben seguir para realizar un buen proceso. La mayoría ya reconoce que los estándares provienen del MEN y que están enfocados en las competencias comunicativas pero no todos tienen claro la manera cómo utilizarlos.

Por otro lado, el rango de utilización de los estándares por parte de los docentes es muy preocupante si se compara con el número de estándares que se plantean por grado. Algunos dijeron que se podían utilizar 1 o 2 por habilidad lingüística en un año; otros mencionaron que era posible utilizar 1 o 2 por período y unos cuantos que era posible utilizar el 80% de los estándares en un año. Un grupo de docentes manifestó que los estándares son muchos y que puede lograrse su aplicación, dependiendo de la intensidad horaria que tenga cada institución educativa.

Entre tanto, hay profesores que consideran que no existe un número fijo o determinado de estándares que deba utilizarse, sino que por el contrario, la utilización de unos u otros debe depender de las necesidades del contexto educativo y cada docente puede adaptarlos a las mismas.

NECESIDADES

Los resultados de las preguntas sobre las necesidades de la escuela pueden agruparse en tres áreas importantes: los recursos físicos, las ayudas tecnológicas, y las capacitaciones u otros recursos humanos.

- **Recursos físicos:** Los docentes respondieron que se hacen necesarios espacios más grandes, materiales didácticos, materiales para los estudiantes, textos guías y aulas más adecuadas.
- **Ayudas tecnológicas:** Al respecto, la necesidad de aulas digitales, materiales auditivos, computadores y grabadoras, fueron enlistados como los elementos tecnológicos de inminente necesidad.
- **Capacitaciones u otras necesidades profesionales:** Los docentes expresaron que se requieren capacitaciones que contribuyan a desarrollar conocimiento, tecnología, uso del internet y maestros más competentes.

En cuanto a las necesidades de los estudiantes, éstas fueron determinadas como necesidades a corto plazo y necesidades de motivación externa e interna. Entre las necesidades a corto plazo o inminentes las más recurrentes en la encuesta fueron la necesidad de textos para poder estudiar en la casa, más herramientas y materiales educativos y más recursos humanos. Entre las necesidades de motivación externa se mencionaron las exigencias del medio académico y laboral, contacto con personales extranjeros, oportunidades de estudio y aspectos laborales, y el tener una situación socio-económica más estable. Los aspectos de la motivación interna incluyeron el interés por estudiar el inglés, los propios hábitos de estudio, y mejorar la conciencia sobre su situación y necesidades.

MALLA CURRICULAR UNIFICADA

Las repuestas sobre qué tan útil sería una malla unificada fueron escaladas en un continuo. Hubo repuestas positivas, negativas, y neutrales.

Sería útil como referencia, esta debe estar adecuada al contexto de nuestra ciudad. Sin embargo aquí hay que tener en cuenta que las escuelas no tienen el mismo mínimo de horas a la semana.

Creo que no sería pertinente, teniendo en cuenta cada contexto social y económico de los colegios.

Creo que sería interesante unificar criterios y trabajar todos en el mismo sentido de esta manera el progreso. no sería algo restringido a unos pocos sino que sería posible ver mejorar en todo el distrito.

Excelente!! Y no solo la malla unificada pero una rúbrica para hacerle seguimiento a esta.

IMPLICACIONES

Los resultados indicaron que el aprendizaje y el aprendizaje del inglés deben ser holísticos y la enseñanza debe darse de una manera comunicativa para transformar así formar individuos que participen en el mundo globalizado de una manera más tolerante y respetuosa. Lo interesante sobre los resultados es la cantidad de profesores que dijeron todos aquellos métodos que conllevan a un aprendizaje comunicativo. Esto significa que muchos eligieron métodos y estrategias en los que se requiere la comunicación para su implementación, pero teniendo en cuenta la necesidad de materiales y equipos que apoyen este proceso. Los resultados de este cuestionario sobre los estándares implican que entre los docentes no hay certeza sobre cómo se logra alcanzar los estándares, ni sobre su utilización o evaluación. También implican que a pesar de que algunos estándares son utilizados en las instituciones educativas, cada una aplica su propia metodología y manera de enseñarlos, lo que no es suficiente para alcanzar la meta del gobierno en la que se esperan estudiantes B1 al finalizar la secundaria.

Según los resultados de las necesidades, los colegios presentan dificultades con la implementación del inglés. Los recursos físicos, las ayudas tecnológicas, otras capacitaciones, motivación interna y externa, y materiales fueron los aspectos más discutidos. Estas necesidades implican que el desarrollo de un currículo unificado tiene que tener en cuenta las necesidades de espacio, tiempo,

y habilidades a trabajar. Por lo tanto, una malla unificada sería una buena herramienta para ayudar a completar algunas de las metas propuestas.

ANEXO 2: ENCUESTA A DOCENTES SOBRE USO DE ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

El objetivo de la encuesta sobre los estándares entender las percepciones de los profesores sobre los estándares para los niveles de básica secundaria y media (Grados 6° y 7°; 8° y 9°; y 10° y 11°). Los profesores recibieron una lista con todos los estándares por grado y se les pidió que marcaran teniendo en cuenta que 5 se refería a "muy importante" y 1 "nada importante" según sus puntos de vista.

Un total de 65 profesores participaron en la encuesta. Después de una revisión preliminar, se observó que los profesores priorizaron en gran medida los estándares en casi todos los grados. Por lo tanto, se decidió revisar los estándares que obtuvieron el promedio más bajo para analizar las inconsistencias.

Lo resultados están representados de la siguiente manera:

PORCENTAJE PROFESORES		GRADOS 6 Y 7	GRADOS 8 Y 9	GRADOS 10 Y 11
		ALTO	66	75
	BAJO	34	25	31

GRADOS 6 Y 7

En los grados 6° y 7°, 5 de los estándares preocupantes se refirieron a monólogos y 2 a la lectura.

- Hago exposiciones muy breves de contenido predecible y aprendido.
- Solicito explicaciones sobre situaciones puntuales en mi escuela, familia, y mi entorno.
- Utilizo códigos no verbales tales como gestos y entonación entre otros.
- Hago propuestas a mis compañeros sobre qué hacer, donde, cuando o como.
- Inicio, mantengo, y cierro una conversación sencilla sobre un tema que conozco.
- Comprendo textos literarios, académicos, y de interés general escritos con lenguaje sencillo.
- Identifico en textos sencillos elementos culturales tales como costumbres y celebraciones.

GRADOS 8 Y 9

En los grados 8° y 9°, 5 de los estándares preocupantes se refirieron a lectura, dos a la conversación, y dos a la escucha.

- Represento en forma gráfica la información que encuentro en textos que comparan y contrastan objetos, animales y personas
- Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos
- Identifico la recurrencia de ideas en un mismo texto
- Monitoreo la toma de turnos entre los participantes en discusiones sobre temas preparados con anterioridad
- Entiendo lo que me dice el profesor y mis compañeros en la interacciones cotidiana dentro del aula de clase sin necesidad de repetición
- Identifico las ideas generales y específicas en textos orales si tengo conocimiento del tema y del vocabulario utilizado

- Demuestro que reconozco elementos de la cultura extranjera y los relaciono con mi cultura
- Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares
- Reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar la secuencia del mismo

GRADOS 10 Y 11

En los grados 10° y 11° los estándares preocupantes se refirieron a escucha:

- Identifico personas, situaciones, lugares, y el tema en conversaciones sencillas
- Utilizo elementos metalingüísticos tales como gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo
- Identifico el propósito de un texto oral

IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DEL CURRÍCULO:

Estos resultados impliquen:

- Los estudiantes no están hablando lo suficiente en los niveles bajos.
- Las competencias sociolingüísticas y algunas pragmáticas no son discutidas ni desarrolladas en manera efectiva.
- No hay suficiente lectura en los niveles bajos.
- La metodología implementada no es suficiente para lograr las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias lingüística y pragmática en el desarrollo de la lectura y escucha no son explícitas.
- La lectura en general es baja en todos los grados.

ANEXO 3: PRÁCTICAS ACTUALES Y EVALUACIÓN EN EL AULA

En el proceso de recopilación de datos para alimentar el diseño del currículo de inglés propuesto, pudimos revisar aproximadamente 30 mallas de diversos colegios públicos y privados del país. Según los datos de las mallas curriculares analizadas, se puede decir que las prácticas de aula y de evaluación, los objetivos, los patrones de interacción, el balance de habilidades y los temas transversales más comunes son los siguientes:

PRÁCTICAS DE AULA	PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Gramática estructural Gramática Inductiva Gramática funcional Gramática comunicativa Trabajo de gramática inductiva Actividades comunicativa e interactivas (Individual, en parejas, grupal) Trabajo de habilidades integradas Utilización de la Guía 22 en la planeación del syllabus Trabajo con vocabulario Trabajo con competencias y temas 	<p>¿Qué se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> Se evalúan las cuatro habilidades separadas <ul style="list-style-type: none"> Expresión Oral Ensayos Exposiciones Comprensión de lectura <p>¿Cómo se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> Quices Evaluación de vocabulario Ejercicios de aplicación Propuestas y soluciones Evaluación de aspectos axiológicos <ul style="list-style-type: none"> La puntualidad La tolerancia El respeto Uso de portafolios Evaluación de proyectos Exámenes tipo prueba SABER 11
OBJETIVOS	PATRONES DE INTERACCIÓN BALANCE DE HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Basados en la guía 22. Basados en habilidades Basados en desempeños 	<ul style="list-style-type: none"> Individual, parejas, grupal
BALANCE DE HABILIDADES	TEMAS TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en habilidades integradas Énfasis en habilidades separadas Énfasis en vocabulario 	<ul style="list-style-type: none"> Ejes del currículo Temas aislados

PERCEPCIONES:

En general, las prácticas actuales en las aulas varían de acuerdo con los contextos escolares, los docentes y las visiones de educación y aprendizaje de lengua predominantes. En general, se observa que en la variedad de prácticas hay algunas que se enfocan en el desarrollo del lenguaje de una manera comunicativa y productiva. Otras, se orientan hacia la gramática dejando de lado el trabajo con las habilidades productivas y el desarrollo de competencias.

En cuanto a los objetivos, se observa igualmente una variedad de enfoques. Hay objetivos derivados directamente de los estándares. Otros, se expresan a través de las habilidades de la lengua definidas y finalmente otros usan indicadores de desempeño. En lo relacionado a los patrones de interacción propuestos en la mallas, se centran en actividades individuales, de grupos y pares.

Se pudo observar que en las mallas, adolecen de criterios claros y trabajo secuencial con las habilidades. En los niveles iniciales, por ejemplo, se privilegia la oralidad en detrimento de las habilidades de lectura y escritura. En los grados finales, no se observa un trabajo sistemático de lectura y escritura que garantice el desarrollo de estas habilidades. En cuanto a las temáticas, se observa una selección según lo sugerido por los textos comerciales que se utilizan en Colombia. En algunas instituciones, se nota el intento de integrar temas transversales.

Según las prácticas de evaluación identificadas en las mallas, se puede percibir que hay un repertorio variado de prácticas evaluativas que permiten evidenciar si el estudiante ha logrado las metas propuestas. Hay evaluaciones holísticas e integrales, hay evaluaciones de proyectos así como también hay quices u otros tipos de prueba que privilegian la memorización de aspectos de la lengua.

De estas percepciones, podemos derivar los siguientes aspectos para tener en cuenta en la propuesta curricular.

PRÁCTICAS DE AULA, OBJETIVOS, BALANCE DE ACTIVIDADES Y TEMÁTICAS.

La propuesta curricular deberá integrar un amplio repertorio de buenas prácticas ya existentes de manera sistemática, para que los docentes y estudiantes encuentren puntos con los que se identifican y adopten una respuesta positiva al currículo. Estas prácticas deben apuntar a dar a los estudiantes mayor responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Asimismo, se debe asegurar la integración apropiada de diferentes patrones de interacción que permitan dar flexibilidad a las actividades realizadas en el aula. En general, se observa que se usan patrones variados tales como trabajo individual, en grupos y parejas.

La propuesta curricular en construcción debe abordar el desarrollo de las competencias a partir de temas transversales contemporáneos que permitan a los estudiantes, a través del currículo de inglés, establecer conexiones con otras áreas del conocimiento lo que contribuiría a darle sentido al aprendizaje de la lengua extranjera desde contenidos pertinentes y significativos para su vida.

Los objetivos deben ayudar a guiar el proceso de aprendizaje y de instrucción en el aula; así como la selección de prácticas metodológicas y de evaluación coherentes con esos objetivos para dar cuenta de las necesidades de los estudiantes. Esta propuesta curricular propone objetivos que orienten, de manera gradual y secuencial, el desarrollo de las habilidades, y estrategias (cognitivas, metacognitivas, socioafectivas e interculturales) de manera que se evidencie la progresión del desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la realización de tareas, desarrollo de proyectos y resolución de problemas.

EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la información en las mallas, se observan instancias de evaluación sumativa que son muy necesarias en la medición de los conocimientos tales como la evaluación del desarrollo de habilidades cognitivas, de comprensión y de vocabulario. Partiendo de lo ya existente, el currículo deberá incluir tanto instancias de evaluación sumativa como formativa. La evaluación sumativa deberá proporcionar criterios claros de medición de los desempeños que estén alineados con los indicadores de logro y las estrategias instruccionales utilizadas (Evaluación del aprendizaje).

La evaluación formativa se propone como una oportunidad para que el aprendiz identifique sus necesidades, su nivel de desarrollo y de progreso; y de igual manera para que el docente proporcione retroalimentación y el andamiaje necesarios para asegurar ese desarrollo y progreso. Las evaluaciones deben concretar la visión pragmática y holística del desarrollo de las competencias comunicativas que propone este currículo.

ANEXO 4:

GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

6-7

LO QUE MÁS GUSTA:

Las actividades son muy divertidas.
Quiero ser profesor de inglés.
El deseo de hablar otro idioma.
El módulo de trabajo.
Cuando el profesor habla en inglés.
Las actividades con música.
Las actividades en grupo.

LO QUE NO GUSTA:

Las clases son muy cortas.
No entiendo nada.
No me gusta hacer vocabularios.
No me gusta dibujar.
Los crucigramas.

SUGERENCIAS:

Más tiempo para la clase.
Un salón arreglado para inglés.
Más diversión.
Tener unos parlantes para mejorar el sonido.

8-9

LO QUE MÁS GUSTA:

Hay mucha armonía en la clase.
Me gusta la clase porque es muy divertida y dinámica. Las diferentes oportunidades para tomar notas que el profesor usa.

LO QUE NO GUSTA:

Algunos compañeros sabotean la clase.
El profesor todo lo escribe.

SUGERENCIAS:

El profesor debe poner prestar más atención.
Hacer actividades fuera el salón de clases.
Menos exámenes escritos.
Mas traducciones de vocabulario.

10-11

LO QUE MÁS GUSTA:

La profesora explica bien, se esfuerza para que todo quede claro y aprendamos de una manera divertida.
Aprender un nuevo idioma, una nueva cultura.
Los temas son interesantes.
Los ejercicios de pronunciación son divertidos.
Los profesores motivan a hacer las actividades.

LO QUE NO GUSTA:

No hay un aula especializada.

No hay abanicos.

Hay mucha contaminación auditiva y visual en el salón de clases.

No se pueden ver videos, ya que no hay condiciones para usar el video beam.

Algunos profesores les da igual si perdemos.

No se preocupan por ayudar a los que van mal.

No hay material didáctico.

SUGERENCIAS:

Mejorar las condiciones del salón de clases.

Mejorar en la parte tecnológica.

Facilitar un material especializado para usar en clase.

Que tengamos mesas redondas o exposiciones en inglés.

8

1. ¿Cuáles son los aspectos que les gustan de las clases de inglés en tu colegio? ¿Por qué?

R- Las expresiones el entendimiento las formas de como nos enseñan a hablar el inglés cada vez vamos mejorando.

R- Que los profesores ayudan nos mucho cuando no entendemos algo.

R- Me gusta como la seño nos explica la clase porque aprendemos más sobre el bilingüismo, nos gusta hacer talleres y evaluaciones.

R- Que los profesores explican muy bien son muy pacientes y responsables.

R- Que la profesora explica muy bien y trabajamos correctamente.

2. ¿Cuáles son los aspectos que no les gustan de las clases de inglés? ¿Por qué?

R- Que en la tarde no nos dan descanso y hay muchos que no comen y sería mejor que nos dieran un descanso.

R- Que damos la clase en la tarde y no nos dan descanso.

R- Que a veces se nos hace complicado pronunciar y escribir el inglés.

R- que muchos estudiantes no prestan atención y no participan muchos, queremos más participantes y menos regaños.

R- Que nos da sueño en la clase y no nos sentimos cómodos.

3. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el aprendizaje en las clases de inglés de tu colegio?

R- Que sean más dinámicas las clases y que trabajemos con juegos de aprendizaje.

R- Menos exámenes más talleres y que las clases comiencen media hora más temprano.

R- Adelantar las clases para así poder seguir con nuestro aprendizaje.

R- Que todos nos pongamos de acuerdo para hacer un buen trabajo en inglés.

R- Hacer actividades como competir con los demás salones con diálogos y la manera de pronunciar y escribir palabras.

4. ¿Cuáles son los aspectos que me gustan de la clase de inglés?

R- Nos gusta la disciplina en la clase y la forma en la que se hacen las actividades me parecen divertidas.

R- La oportunidad de participar, la utilización de los aparatos electrónicos, la explicación de cada clase y nos tratan a todos por igual.

- R- Que la clase es calmada y no hay tanto ruido como en otras que se puede opinar libremente y sin interrupciones.
- R- Que nos da espacios libres mientras califica actividades, que explica las actividades cuando esta calificándolas.
- R- Que nos ayuda, nos explica bien los temas y nos trata por igual.
- R- Que nos ponemos en mesa redonda, que nos explican ben la clase y aprendemos participando no importa si nos equivocamos.
- R- Nos ayuda a entender su materia nos deja sacar los celulares para busca alguna palabra que no entendamos y nos trata a todos por igual.
- R- Me gusta que todo el salón participa en la clase y no importa que nos equivocamos sino que aprendamos sobre el tema explicado y nos da tiempo libre cuando revisa las actividades.
- R- Nos agrada el orden y la disciplina que exige el profesor a la hora de dar de clase, también me gusta su puntualidad su capacidad como docente.
- R- Hay mucha armonía en la clase.
- R- Me gusta la clase porque es muy divertida y dinámica.
- R- Las diferentes oportunidades para tomar notas que el profesor usa.
5. ¿Cuáles son los aspectos que no me gustan de la clase de inglés?
- R- No Nos gusta que a la hora de calificar presentación personal ocupa más de 30 minutos midiendo la bota de los pantalones ya que debe medir 20 cm, sino mide 20 cm te anota así sea que la bota mida 19cm, y no me gusta que la nota de presentación personal influya en la nota de inglés.
- R- Que no es justo que realicemos tantas actividades de inglés para que la nota del examen valga el 60% de la nota.
- R- Nada.
- R- perder el examen y que dañe el 60% de la nota y como se sacan los cálculos generales de las notas.
- R- No nos gusta que pierda tiempo en otras cosas en vez de explicar la clase.
- R- Cuenta cosas de alumnos de otros salones y menciona apellidos o manda a llamarlos para que explique, que quite manillas y mande a guardar collares.
- R- Como saca las notas finales y también que el profesor José Luis Barrios en cada anotación que hace sea por disciplina o por uniforme tiene que descontar depende el periodo por ejemplo si estamos en el primer periodo y nos anota una vez sacamos 4.0 y así sucesivamente y si estamos en el segundo periodo si tenemos una anotación sacamos 3.0 y si tenemos dos anotaciones sacamos 1.0 y pues claro en el cuarto periodo una sola anotación y sacamos 1.0
- R- No hay cosas que nos desagraden.
- R- No me desagrada nada de esta clase.
- R- Algunos compañeros sabotean la clase.
- R- El profesor todo lo escribe.
6. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la clase de inglés?
- R- Que las actividades valgan por lo menos el 50% de otra y que el profesor califique el mismo la participación en clase.
- R- Que cambie la manera de tomar la nota de participación en clase.
- R- Hacer más diálogos en clase.
- R- Que mejoren los cálculos para sacar la nota y que den clases en audiovisuales.
- R- Que la clase sea más dinámica y divertida no tan aburrida.
- R- Que ponga más actividades en el libro.
- R- Que no gaste tanto tiempo revisando la presentación personal y que explique mejor las clases.
- R- Que el profesor se tome un poco más de tiempo para explicar la clase.
- R- Dar la clase una vez a la semana fuera del aula y dar clases en audiovisuales.
- R- El profesor debe poner prestar más atención.
- R- Hacer actividades fuera el salón de clases.
- R- Menos exámenes escritos.
- R- Mas traducciones de vocabulario.

9.

1. ¿Cuáles son los aspectos que les gustan de la clase de inglés en el colegio? ¿Por qué?

- R- Me gusta que la clase es dinámica, divertida y que aprendemos un lenguaje nuevo.
- R- Los profesores explican bien solo que hay algunos estudiantes que no prestan atención.
- R- Nos gusta como los profesor desarrollan sus clases, nos ayudan siempre y son muy caros al momento de explicar.
- R- Los profesores son divertidos explican muy bien y nos dan buen trato.
- R- Nos gusta aprender a pronunciar y a escribir bien las palabras por eso nos parece que la clase es divertida.
- R- Me gusta dar inglés es muy divertido.
- R- Son muy divertidos los profesores y nos explican muy bien todos los temas
- R- Que los profesores explican bien y son responsables.
- R- Que aprendemos muchos nos enseñan muy bien a pronunciar y a escribir las palabras y cuando no entendemos nos repiten.

2. ¿Cuáles son los aspectos que no te gustan de la clase de inglés en tu colegio? ¿Por qué?

- R- Que damos las clases muy tarde.
- R- Que nos dan toda la clase en inglés y muchos no entendemos.
- R- Que todo lo explican en inglés y así no entendemos muchas cosas que son claves para el aprendizaje de inglés.
- R- Que las clases no son muy dinámicas ni divertidas son aburridas y dan sueño.
- R- Los regañones e insultos y a pedidera de dinero.
- R- Nos gustara que nos dieran temas más cortos para desarrollarnos completamente en menos tiempo.
- R- Que dan toda la clase en inglés.
- R- Que no nos quieran repetir cuando no entendemos.

3. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la clase de inglés en tu colegio?

- R- Que todos prestemos atención para así poder aprender.
- R- Que realicen más dinámicas y se nos facilite el aprendizaje.
- R- Que traigan profesores de Inglaterra para mejorar el inglés.
- R- Tener mejor comportamiento, hacer las tareas y hablar más inglés que español.
- R- Que las clases sean más divertidas y hacer más actividades.
- R- Que las clases sean con juegos dinámicas y así será más divertido.
- R- Poner más atención en las clases y aprender las palabras que no sabemos.

4. ¿Cuáles son los aspectos que le gustan en la clase de inglés del colegio?

- R- Me parecen dinámicas, porque participamos cada vez que podemos, aclarar las dudas con nuestro profesor; cada vez que se acaba una clase aprendimos algo nuevo. Son muy interesantes por las dinámicas usadas, en grupo, trabajamos con la grabadora y mejoramos nuestra pronunciación.
- R- Que todos podemos participar aunque nos equivoquemos.
- R- Que las clases son dinámicas y nos dan vocabulario nuevo para aprender mediante conversaciones o exposiciones.
- R- Las actividades que se realizan como el Reading y listening además es muy divertido el workbook.
- R- La manera didáctica con la cual se desarrolla la clase mediante las diferentes actividades planteadas por el profesor.
- R- Que son muy divertidas y tenemos una dinámica de mucho aprendizaje.
- R- Los aspectos que nos gustan de la clase de inglés es la buena organización y dinámica ya que así se nos hace más fácil el aprendizaje de esta lengua.

R- Me gusta la metodología de la seño Melissa porque su forma de explicar hace que aprenda mejor los temas.

5. ¿Cuáles son los aspectos que no le gustan de sus clases de inglés en su colegio? ¿Por qué?

R- Que nos tenemos que cambiar de salón debido al calor que hace en el curso.

R- La mala calidad de las reproducciones a la hora de comenzar un listening.

R- El ambiente en el cual se desarrollan las clases debido a que últimamente hemos notado que la temperatura y la ausencia del silencio no permite que trabajemos concentrados.

R- Que no explique lo suficiente y realice el examen de lo que explico.

R- Muchas veces no se entiende algún tema pero sin embargo nos evalúan.

R- Cuando colocan la grabadora casi no se escucha.

R- Que el profesor debería pasar a cada estudiante en las diferentes horas de clase para que participe, porque no todos están activos y participando en la clase y así no se da completo entendimiento.

6. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar las clases de inglés en tu colegio?

R- Que utilicemos diferentes recursos y actividades lúdicas practicando idioma para que los estudiantes se animen e interactúen plenamente en la clase.

R- Que no debamos escribir sino que solo sea el libro, también pongamos en uso los recursos que tiene la institución como los portátiles Smart board.

R- Mejorar el audio para escuchar mejor y que la repitan más de dos veces.

R- Actividades lúdicas.

R- sugerimos la adquisición de un buen equipo de audio, cambiar la dinámica durante las clases para motivarnos más a aprender la lengua extranjera (inglés).

R- La mejora de las reproducciones de sonido en a aula de clases, y tomar una nota apreciativa en la participación en la clase.

R- Mi sugerencia seria que hagan más listening.

10.

1. ¿Cuáles son los aspectos que les gustan de sus clases de inglés en el colegio? ¿por qué?

R- Me gusta porque explican bien y trato de aprender lo que más pueda, las explicaciones son bastante buenas y los maestros tienen como meta hacer que entiendas y aprendas correctamente.

R- Cuando los profesores explican les entiendo y por eso me gusta el inglés.

R- Me gusta la manera como nos enseñan y lo que no entendamos nos enseñan.

R- Lo que más me gusta de la clase de inglés son los ejercicios y las actividades verbales, porque me gusta escuchar como pronuncian las personas y también cuando nos corrigen.

R- Me gusta porque la clase es dinámica y entendible y los profesores muestran interés por los estudiantes.

R- Que damos la clase dinámicamente.

2. ¿Cuáles son los aspectos que no les gustan de la clase de inglés? ¿Por qué?

R- Los talleres a veces los ponen a que los realices pero en caso que los entregas y no te explican y no me gusta porque es como si no fuera una clase presencial.

R- Cuando los compañeros hablan mucho no me dejan concentrarme.

R- El desorden y la falta de interés de los compañeros.

R- No tengo nada que criticar me gustan mucho las clases de inglés.

R- Se alteran demasiado por cosas innecesarias.

R- Uno de los dos profesores no nos ayuda en nada solo nos confunde y también el ambiente en que damos la clase nos desconcentra.

3. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el aprendizaje de inglés en tu colegio?

R- Una buena aula de clase, materiales para aprender

mejor y que los profesores se comprometan a darnos buenas clases.

- R- Que las clases sean más divertidas y creativas.
- R- Que tengamos más material de aprendizaje.
- R- Poner más interés en la clase para mejor aprendizaje y que el recreo dure más.
- R- Que los profesores expliquen mejor para nuestro aprendizaje.
- R- Poner de nuestra parte para que la clase se dé mucho mejor ya que hay mucho desorden.

4. ¿Cuáles son los aspectos que te gustan de la clase de inglés en tu colegio? ¿por qué?

- R- Que el profesor es chévere, se ríe con nosotros y en la primera hora hace oración.
- R- Que pasamos un rato agradable mientras realizamos las actividades de inglés.
- R- La organización, la buena explicación que da el profesor y que hacemos oración al iniciar la clase.
- R- Que nos deja apoyarnos y buscar solución en los celulares.
- R- Que cada mañana hace una oración y también nos gusta la forma como explica la clase porque siempre tiene un pensamiento positivo hacia los alumnos incitándolos a ser cada vez mejor.
- R- Que el profesor explica la clase de una manera divertida.
- R- La oración de cada mañana de como hace los exámenes de forma práctica y sencilla.
- R- Que es divertida y que hasta que todos hayamos entendido el profesor no cambia de tema.
- R- Que las clases son prácticas y divertidas y todos tenemos oportunidad de participar.
- R- Que no usamos mucho la libreta porque no necesitamos escribir.
- R- Que es muy didáctica, el profesor se toma su tiempo para explicar las respectivas actividades cada una.
- R- Es extrovertida y la pedagogía no es rutinaria.
- R- Que son clases didácticas, extrovertidas y el profesor explica muy bien.

- R- Que es muy práctica y el modo de enseñanza es muy bueno porque el profe se toma su tiempo para explicar debidamente.
- R- La profesora explica bien, se esfuerza para que todo quede claro y aprendamos de una manera divertida.
- R- Aprender un nuevo idioma, una nueva cultura.
- R- Los temas son interesantes. Los ejercicios de pronunciación son divertidos. Los profesores motivan a hacer las actividades.

5. ¿Qué aspectos no le gustan de la clase de inglés?

- R- A veces las clases son aburridas porque el profesor no es muy didáctico.
- R- Que no nos ha llevado a Estados Unidos.
- R- Que a veces el profesor es estresante.
- R- Las diferentes actividades de listening y que también son muy aburridas en algunas cosas.
- R- Que hay falta de concentración por parte de muchos compañeros.
- R- Pienso que esta bien así, ningún aspecto de disgusto.
- R- Me gusta la clase en general no hay nada que no me guste.
- R- Que no califique las actividades del libro.
- R- Sus clases son chéveres no hay ningún aspecto que no me guste.
- R- Ninguno el profesor es justo.
- R- Que no toma nota del libro.
- R- Hacer la clase de speaking con la grabadora.
- R- Que hay actividades que no llaman la atención.
- R- No hay un aula especializada. No hay abanicos.
- R- Hay mucha contaminación auditiva y visual en el salón de clases.
- R- No se pueden ver videos, ya que no hay condiciones para usar el video beam.
- R- Algunos profesores les da igual si perdemos. No se preocupan por
- R- Ayudar a los que van mal.
- R- No hay material didáctico.

6. ¿Qué sugerencia tienes para mejorar la clase de inglés?

- R- Que la mecánica de inglés debería ser más de la vida cotidiana en si ya que el inglés del colegio es muy básico.
- R- Extender nuestras capacidades didácticas para un buen desarrollo.
- R- Que haga conversaciones en clase.
- R- Que el profesor sea menos exigente en el inglés.
- R- Que cuando explique y algunos alumnos no entiendan que profundice.
- R- Que no solo haga exámenes y ponga esa nota del periodo ya que así muchos pueden perder el periodo.
- R- Hacer las actividades lo más didácticas posible para así aprender y divertirse.
- R- Que siga dando sus clases así.
- R- Que se den las actividades más didácticas por medio de juegos.
- R- La clase está bien, no tengo sugerencias.
- R- Que fueran didácticas empleando materiales para ello.
- R- Que no nos den las clases totalmente en inglés.
- R- No hace falta mejorar nada.
- R- Que sean didácticas y un poco más exactos a la hora de explicar.
- R- Mejorar las condiciones del salón de clases.
- R- Mejorar en la parte tecnológica.
- R- Facilitar un material especializado para usar en clase.
- R- Que tengamos mesas redondas o exposiciones en inglés.

- R- Los ejercicios de pronunciación son divertidos.
- R- Los profesores motivan a hacer las actividades.

2. ¿Qué aspectos no le gustan de la clase de inglés?

- R- No hay un aula especializada. No hay abanicos.
- R- Hay mucha contaminación auditiva y visual en el salón de clases.
- R- No se pueden ver videos, ya que no hay condiciones para usar el video beam.
- R- Algunos profesores les da igual si perdemos. No se preocupan por ayudar a los que van mal.
- R- No hay material didáctico.

3. ¿Qué sugerencia tienes para mejorar la clase de inglés?

- R- Mejorar las condiciones del salón de clases.
- R- Mejorar en la parte tecnológica.
- R- Facilitar un material especializado para usar en clase.
- R- Que tengamos mesas redondas o exposiciones en inglés.

11.

1. ¿Cuáles son los aspectos que te gustan de la clase de inglés en tu colegio? ¿por qué?

- R- La profesora explica bien, se esfuerza para que todo quede claro y aprendamos de una manera divertida.
- R- Aprender un nuevo idioma, una nueva cultura.
- R- Los temas son interesantes.

ANEXO 5: ÁREAS CLAVE GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Student surveys provided two particular key aspects for consideration and design of the curriculum: method and existing values.

METHOD/DESIGN

- Buscar el significado
- Videos
- Tablero táctil
- Vocalización
- No gusta escribir ni pronunciar
- No entiende las palabras
- No pongan juegos
- Los significados y saber pronunciar
- Las expresiones
- Talleres y evaluaciones
- Que sean más dinámicas
- Menos exámenes y más talleres
- Hacer actividades como competir con los demás salones con diálogos y a manera de pronunciar y escribir palabras
- Que nos dan toda la clase en inglés y muchos no entendemos
- Más dinámicas y divertido
- Más interacción en la clase
- Actividades lúdicas
- No se entiende y sin embargo nos evalúan
- La mecánica de inglés debería ser más de la vida cotidiana en si ya que el inglés del colegio es muy básico
- Actividades aburridas
- Que haga conversaciones en clase
- Mesa redonda y participamos
- Más traducciones de vocabulario
- Hacer más dialogos
- Menos exámenes escritos

CURRENT VALUE SYSTEM/CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA

- No regañan
- Quiere aprender vocabulario sin pronunciar ni escribir.
- Salimos tarde y llegar tarde a la clase
- Da clase en la tarde y no dan descanso
- Que nos dan toda la clase en inglés y muchos no entendemos
- Hace los exámenes de forma práctica y sencilla
- Que haga conversaciones en clase
- Expliquen mejor
- Ya hay mucho desorden

ANEXO 6:

CUADRO RESUMEN ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE INGLÉS INTERNACIONALES Y NACIONALES

PAÍS/PROGRAMA	QUE VA A ENRIQUECER	DESVENTAJAS	SUGERENCIAS/APLICACIÓN
Internacionales:			
Costa Rica Turismo	Los lineamientos para la mediación del aprendizaje La explicación de la metodologías guiando el proceso Transversalidad.	Está en inglés Es un poco complicada	Las ideas sobre la transversalidad son buenas; también se proponen temas que ayudan en la toma de decisiones
ESL Secondary Learners Northern Territory Government, Australia	Alineación basada en competencias Previsto en ambas: Habilidades y nivel Listado de metas de aprendizaje e indicadores	La separación de los grados por nivel podrían complicar la presentación	Como se presentan las habilidades y niveles y las metas e indicadores
English Language Syllabus (Primary and secondary) Singapore	Bien desarrollada y fluida Las metas del aprendizaje son claras.	La alineación es difícil de leer conlleva mucha información en una sola área	
Prek-12 English Language Proficiency Standards TESOL	5 estándares por los 4 dominios Comunicación, ciencias sociales, ciencia, matemática, y lenguaje. La alineación/articulación se presenta de forma clara	Los áreas de aprendizaje (domains) están llenas de información	
Chile: Second Language Teacher Education	Crítico Exploratoria Transformativa Proficiencia	Basado en modelos	Las ideas de aprendizaje son buenas
Ecuador: Teaching and Learning of English as foreign language Level A1	Especificaciones por nivel Especificaciones (hints)	Sus contenidos son funciones, gramática, y vocabulario Aunque dicen que no es prescriptiva, se muestra que claramente lo es	Cómo se presentan los niveles y ejemplos

México: Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI	Panorámica de la estrategia curricular para la universidad Perfil de egreso Esquema Los ejes fundamentales	El artículo no presenta todo el currículo	Los ejes fundamentales
CBC Brasil de Minas Gerais	El concepto esta detallado y completo Está basado en ejes temáticos y temas separados por habilidad	Habilidad enfoque más en lengua que enseñanza transversal	Los ejes fundamentales y los sub-temas

PAÍS/PROGRAMA	QUE VAA ENRIQUECER	DESVENTAJAS	SUGERENCIAS/APLICACIÓN
Nacionales			
Medellín: Currículo Inglés	Resumen de las Normas Transversalidad (Aunque no se menciona)	Currículo basado en los estándares cambiando palabras a más específicos Prepscriptivo Temáticas sencillas	
Barranquilla: Comparación de los planes de estudio	Transversalidad Basado en géneros Cuatro habilidades	Temáticas sencillas, a la vez mucho enfoque en la gramática fuera del contexto No hay mucha interacción entre estudiantes	

ANEXO 7: ANÁLISIS DE MALLAS CURRICULARES

En la construcción de un currículo unificado deben incluirse iniciativas ya existentes que contribuyan con sus aprendizajes al desarrollo de la propuesta. En este documento, se presentarán las tendencias metodológicas del área de inglés en colegios públicos y privados de básica secundaria y media.

Para lograr la identificación de las tendencias metodológicas, se llevó a cabo un análisis de treinta mallas o programas curriculares de varias instituciones educativas públicas y privadas de diversas ciudades y municipalidades tanto del interior como de la parte norte del país. Para la realización de este análisis, se identificaron los estándares más utilizados en las mallas, las concepciones de los docentes sobre enfoques tanto de lengua como del aprendizaje de la misma. De igual manera, se pudo hacer un trabajo de reconocer las temáticas más comunes que se trabajan a nivel nacional y de sus posibles conexiones con otras áreas del conocimiento. También se tuvieron en cuenta los estándares nacionales de inglés los cuales constituyen un punto de referencia para conocer qué se debe enseñar en términos generales en nuestro país. (Ver anexos).

ESTÁNDARES UTILIZADOS EN LAS MALLAS

En el primera parte de la identificación, por medio de un estudio comparativo, se tomaron las diversas muestras de programas curriculares y se estableció cuáles estándares del área de inglés eran los más utilizados, se determinó la priorización en las mallas analizadas, la recurrencia y la importancia que las instituciones educativas conceden a cada uno de ellos. El análisis mostró que los estándares siguieron el esquema de la Cartilla 22, al agruparlos por conjuntos (sexto y séptimo, octavo y noveno, diez y once). La siguiente descripción se realizará teniendo en cuenta las habilidades comunicativas descritas en la

guía: habilidades de comprensión (Lectura y Escucha) y habilidades de producción (Escritura, Monólogo y Comunicación) por grupos de grado.

GRADOS 6° Y 7°

En lo concerniente a los estándares de lectura en los grados 6° y 7°, estos son muy poco utilizados ya que de los nueve estándares sólo tres presentan un uso medianamente recurrente, siendo los siguientes estándares los de mayor recurrencia *“Identifico en textos sencillos elementos culturales tales como costumbres y celebraciones, Comprendo textos literarios, académicos y de interés general escritos con lenguaje sencillo”* y *“Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma. Estándares como Comprendo relaciones establecidas por palabras tales como and (adición), but (contraste), first, second, etc. (orden temporal) en enunciados sencillos y Valoro la lectura como hábito importante de enriquecimiento personal y académico, no son utilizados en ninguna de las mallas analizadas de 6° y 7°.* Esto tiene unas implicaciones metodológicas sobre el tipo de habilidades que se favorecen. En este sentido la lectura parece no recibir la atención necesaria en estos grados iniciales lo que podría sugerir la ausencia y consecuente necesidad de incrementar las actividades de lectura apropiadas al nivel de desarrollo lingüístico, y cognitivo en las clases y con clara relación a las competencias que se apuntan en lengua materna.

Con respecto a los estándares de escucha se detectó que en éstos dos primeros grados, se utilizaron la mayoría de los que aparecen en la Guía 22. *“Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno”* fue el que más frecuencia tuvo, mientras que *Comprendo la idea general de una descripción y de una narración* fue el único que no fue tenido en cuenta. Se puede inferir entonces que la habilidad de escucha se favorece en los primeros grados. Se necesitaría explorar la forma como se desarrolla esta habilidad desde las experiencias de buenas prácticas

que sugieren un desarrollo guiado y sistemático de las habilidades tanto generales como de decodificación con los cuales se les prepara desde lo micro y lo macro a aproximarse de manera empoderada a los textos orales apoyados en una tarea clara para enfocar la atención.

Dentro de las habilidades de producción, los estándares que identifican a la habilidad del habla fueron los más recurrentes en las mallas. Narro o describo de forma sencilla hechos y actividades que me son familiares, fue el más utilizado, seguido muy cercanamente por Hago exposiciones muy breves de contenido predecible y aprendido y Describo con oraciones simples mi rutina diaria y la de otras personas. Por el contrario, Solicito explicaciones sobre situaciones puntuales en mi escuela, familia y mi entorno cercano, Utilizo códigos no verbales tales como gestos y entonación entre otros, Hago propuestas a mis compañeros sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo e Inicio, mantengo y cierro una conversación sencilla sobre un tema que conozco, no presentaron incidencia en las mallas. En general, los

estándares de conversación de tipo social son los que más se usan privilegiando de esta la tendencia natural de los colombianos. Incluir estándares que den cuenta de las estrategias de comunicación de manera consciente y sistemática fortalecería el desarrollo de este aspecto de crucial importancia en la comunicación oral.

Aunque los estándares de escritura tuvieron una frecuencia baja, sólo uno de los seis asignados para este nivel no fue utilizado: *Escribo textos cortos en los que expreso contraste, adición y causa y efecto entre ideas. En contraste, Completo información personal básica en formatos y documentos sencillos*, fue el que más incidencia tuvo. Esto indica que la escritura es una de las habilidades menos desarrolladas en los grados iniciales.

Es relevante proponer estrategias didácticas de desarrollo de escritura que acompañen de manera gradual y apropiada el nivel lingüístico, sociolingüístico, y discursivo que sostenga el desarrollo en las otras habilidades.

PRIORIZACIÓN DE LOS ESTÁNDARES (GRADOS 6º Y 7º)

ESTANDAR	Nº	PREGUNTA	GRADO DE IMPORTANCIA					TOTAL	PORCENTAJE		
			5	4	3	2	1		3	2	1
ESCUCHA	6	Identifico el tema general y los detalles relevantes de una conversación, información radial, o de una exposición oral.	3	5	4	0	0	12	33%	0%	0%
LECTURA	2	Comprendo textos literarios, académicos y de interés general escritos con lenguaje sencillo.	3	4	4	0	0	11	36%	0%	0%
	8	Identifico en textos sencillos elementos culturales tales como costumbres y celebraciones.	3	5	3	1	0	12	25%	8%	0%
	9º	Identifico la acción, los personajes, y el entorno en textos narrativos.	4	6	0	2	0	12	0%	17%	0%

GRADOS 8° Y 9°

Por otro lado, en los estándares de 8° y 9° grado relacionados con la producción oral no hubo un estándar que pudiéramos clasificar como dominante puesto que la mayoría obtuvo la misma frecuencia de uso, con excepción de dos estándares uno de monólogos y otro de conversación que fueron los más recurrentes:

Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales y Converso con mis compañeros y mi profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros. Seguidos muy cercanamente por otro estándar de conversación: *Participo en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas.* En esta habilidad comunicativa oral, los estándares que no mostraron uso por parte de los docentes fueron *Narro historias cortas enlazando mis ideas de manera apropiada, Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación y Monitoreo la toma de turnos entre los participantes en discusiones sobre temas preparados con anterioridad;* seguidos por *Demuestro que reconozco elementos de la cultura extranjera y los relaciono con mi cultura y Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y con el profesor,* cuya frecuencia fue muy baja. Estos últimos estándares que no se enfocaron en las mallas estudiadas hacen referencia a las estrategias cognitivas, metacognitivas, socio afectivas e interculturales que pudieran resultar relevantes para el empoderamiento estratégico de los aprendices de su proceso de aprendizaje de la lengua.

Con respecto a los estándares de producción escrita, sólo uno fue dominante *Escribo narraciones sobre experiencias personales y hechos a mi alrededor. Mientras que Diligencio efectivamente formatos con información personal, Parafraseo información que leo como parte de mis actividades académicas y Ejemplifico mis puntos de vista sobre los temas de los que escribo* no mostraron ser utilizados en los programas de ninguna de las mallas analizadas. Hay recurrencia en un aparente descuido del trabajo sistemático de desarrollo de competencias escriturales.

En cuanto a la habilidad de lectura, todos los estándares tuvieron una baja frecuencia, ninguno fue dominante pero varios presentaron una recurrencia nula. Los estándares de lectura medianamente utilizados fueron *Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares e Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos.* Los estándares *Identifico la iniciación, nudo y desenlace en una narración, Reconozco el propósito de una descripción en textos narrativos de mediana extensión, Identifico la recurrencia de ideas en un mismo texto y Diferencio la estructura organizativa de textos descriptivos, narrativos y argumentativos* no fueron utilizados en ninguna de las mallas sometidas al análisis. Es interesante anotar que estos estándares de lectura que no se trabajan tienen una estrecha relación con la visión de los textos desde una visión sociocultural y discursiva. Esta visión discursiva podría ser un área a fortalecer en las oportunidades de formación de docentes derivadas de esta propuesta. Es una visión faltante que enriquecería fuertemente el trabajo de aula con beneficios para el trabajo en todas las competencias.

Por su parte, en la habilidad de escucha *Identifico la información clave en intercambios cortos de conversaciones tomadas de la vida real si están acompañadas por imágenes y Sigo las instrucciones dadas en clase para llevar a cabo actividades académicas* representan las de mayor frecuencia. El resto de los once estándares de esta habilidad tuvieron una frecuencia moderada con excepción de *Identifico los roles de los participantes en diálogos sobre temas de mi interés* cuya frecuencia fue nula.

Otra vez, esta ausencia pudiera denotar una falta de conciencia sobre el abordaje sociocultural de los textos orales y escritos, donde la contextualización de los roles de los participantes y de elementos más detallados del discurso empoderan al usuario de la lengua para la interacción exitosa.

PRIORIZACIÓN DE LOS ESTÁNDARES (GRADOS 8° Y 9°)

ESTANDAR	N ^a	PREGUNTA	GRADO DE IMPORTANCIA					TOTAL	PORCENTAJE		
			5	4	3	2	1		3	2	1
ESCUCHA	2	Entiendo lo que me dice el profesor y mis compañeros en las interacciones cotidianas dentro del aula de clase sin necesidad de repetición.	9	6	5	1	0	21	24%	5%	0%
	4	Reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar la secuencia del mismo.	3	13	4	1	0	21	19%	5%	0%
ESCRITURA	3	Identifico puntos a favor y en contra en un texto argumentativo sobre temas con los cuales me siento familiarizado.	8	7	4	1	0	20	20%	5%	0%
	6	Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares.	12	4	3	1	0	20	15%	5%	0%
	11	Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos.	10	5	4	0	0	19	21%	0%	0%
ESCRITURA	9	Ejemplifico mis puntos de vista sobre los temas de los que escribo.	5	5	6	0	0	16	38%	0%	0%
	10	Edito mis escritos en clase teniendo en cuenta reglas de ortografía, adecuación del vocabulario y estructuras gramaticales.	6	5	5	0	0	16	31%	0%	0%
MONÓLOGOS	3	Expreso mi opinión sobre asuntos de interés general para mí y mis compañeros.	9	3	4	0	0	16	25%	0%	0%
	4	Explico y justifico brevemente mis planes y acciones.	5	4	4	0	0	13	31%	0%	0%
	8	Uso un plan para exponer temas relacionados con el entorno académico de otras asignaturas.	5	7	4	0	0	16	25%	0%	0%
CONVERSACIÓN	6	Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados de acuerdo con el contexto.	8	4	4	0	0	16	25%	0%	0%
	7	Monitoreo la toma de turnos entre los participantes en discusiones sobre temas preparados con anterioridad.	3	5	5	2	1	16	31%	13%	6%

GRADOS 10° Y 11°

Finalmente, los estándares correspondientes a 10° y 11° grados muestran que en los programas de las instituciones públicas analizadas, un estándar de la producción oral *Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de interés personal utilizando un lenguaje claro y sencillo*, seguido por otro de la habilidad de lectura *Identifico los elementos en un texto que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante* fueron los que más se utilizaron en los programas analizados. El resto de estándares presentó una recurrencia moderada o simplemente no se utilizó. Es interesante este dato, ya que indica una necesidad de secuenciar de manera gradual y sostenida el desarrollo de la habilidad oral, ya que en este grupo de grados hay un estancamiento.

Los estándares con frecuencia moderada en escucha fueron *Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema*, *Identifico conectores en una situación de habla para comprender el sentido de la misma*, *Comprendo el sentido general del texto oral aunque no entienda todas las palabras que escucho* y *Utilizo las imágenes e información del contexto de habla para comprender mejor lo que escucho*. Mientras tanto, *Identifico personas, situaciones, lugares y el tema en conversaciones sencillas* y *Muestro una actitud respetuosa y de tolerancia cuando escucho a otros* no fueron utilizados para trabajar esta habilidad. Los faltantes *dan cuenta de estrategias socio afectivo y cognitivas muy ligadas al trabajo estratégico conducente a crecientes niveles de autonomía esperados en estos grados*.

Los estándares de la habilidad de escritura fueron muy poco utilizados en términos generales. *Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo*, fue el más utilizado pero aun así obtuvo una frecuencia bastante baja. *Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje tales como la puntuación, ortografía, sintaxis, coherencia y Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta mi posible lector* no tuvieron incidencia en ninguno de los programas sometidos al análisis. Estos datos refuerzan lo ya detectado en los otros grados: la falta de niveles de progresión más coherentes y de sistematicidad en el desarrollo de las habilidades escriturales.

PRIORIZACIÓN DE LOS ESTÁNDARES (GRADOS 10° Y 11°)

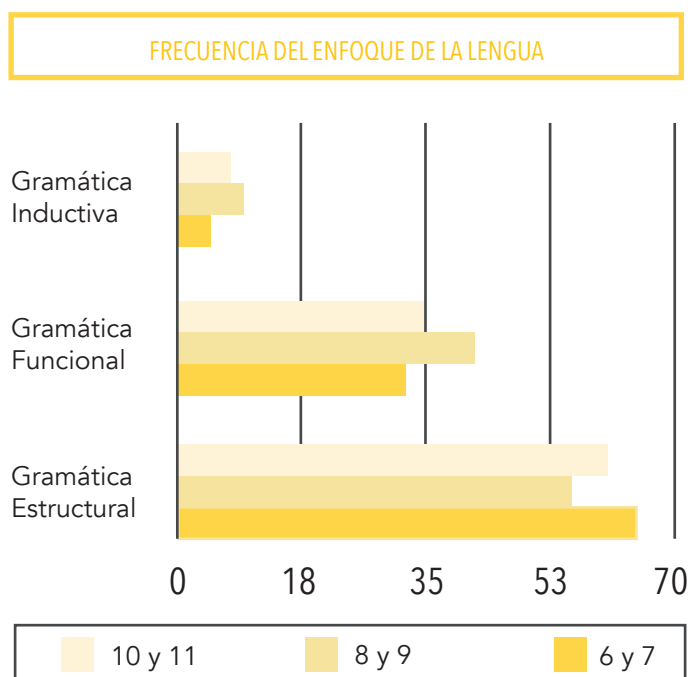
ESTANDAR	N ^a	PREGUNTA	GRADO DE IMPORTANCIA					TOTAL	PORCENTAJE		
			5	4	3	2	1		3	2	1
ESCUCHA	1	Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.	20	1	1	1	0	23	4%	4%	0%
	2	Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.	17	5	0	1	0	23	0%	4%	0%
	3	Identifico conectores en una situación de habla para comprender el sentido de la misma.	11	7	4	1	0	23	17%	4%	0%
	5	Identifico el propósito de un texto oral.	15	5	2	1	0	23	9%	0%	0%
	6	Muestro una actitud respetuosa y de tolerancia cuando escucho a otros.	13	6	3	0	0	22	14%	0%	0%
ESCRITURA	6	Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta mi posible lector.	9	6	7	0	0	22	32%	0%	0%
	7	Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pens a mi entos, quién soy yo qué sé del mundo.	16	3	3	0	0	22	14%	0%	0%
	8	Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, decisiones o actuaciones.	16	5	1	0	0	22	5%	0%	0%
	9	Escribo textos que exponen temas que son de mi interés.	17	4	1	0	0	22	5%	0%	0%
MONÓLOGOS	4	Puedo expresarme con la seguridad y confianza propias de mi personalidad.	14	6	1	1	0	22	5%	5%	0%
	7	Uso estrategias tales como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación.	7	10	4	0	1	22	18%	0%	5%
CONVERSACIÓN	6	Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hacer recomendaciones y negociar acuerdos en debates preparados con anterioridad.	10	9	4	0	0	23	17%	0%	0%

En general, es evidente en la revisión de la inclusión y ausencia de estándares de manera explícita en las mallas revisadas que sería muy útil la reflexión y el andamiaje proporcionado a los docentes para lograr una mejor progresión y sistematicidad en el desarrollo de las habilidades y en el consecuente desarrollo de mejores niveles de competencia comunicativa de los aprendices.

ANEXO 8: ANÁLISIS DE MALLAS Y PROGRAMAS DE INGLÉS EN LA BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

Por otra parte, el análisis de las tendencias metodológicas y enfoques descritos en los programas, también fueron analizados en los grupos de grado en las que se agrupan los estándares (6° y 7°, 8° y 9°, 10° y 11°). Los resultados se describen a continuación:

La forma en que están expresados los objetivos e indicadores de logro en los programas de las instituciones revisados muestran que la concepción o enfoque del lenguaje parece ser mayormente estructuralista, aunque también hay evidencias de una tendencia hacia la funcionalidad. En un grado extremadamente bajo se notó evidencia de una visión sociocultural de la lengua.



Es notorio que hay inclusión de variedad de actividades relacionadas con las diversas habilidades, en todos los grados se incluyen lecturas de textos sencillos, actividades

de comprensión de lectura y de diversos tipos de textos. Asimismo, las presentaciones orales, descripciones y conversaciones sobre temas de interés, marcan la tendencia entre las actividades de desarrollo del habla.

Al igual que en la lectura, en la escritura se ve favorecida la creación de textos escritos cortos y sencillos en su mayoría párrafos narrativos y descriptivos así como también el diligenciamiento de formatos. Cabe resaltar que de las cuatro habilidades la escritura, junto a la escucha, fueron en las que menos se ven reflejadas en las mallas. La habilidad de escucha también destacó la comprensión de textos sencillos en los que se determinara la idea principal y las ideas específicas. No hay evidencia clara de una línea de progresión en el nivel de complejidad de las tareas de escritura, ni de escucha.

En lo que concierne a los temas enseñados, hay una cierta repetición ante todo en la enseñanza de las estructuras. El verbo to be, los modales, los adverbios de frecuencia, los comparativos y superlativos y los cuantificadores, fueron los más recurrentes en todas las mallas y en diferentes grados.

En cuanto a los tiempos verbales, se observa la enseñanza de presente y presente continuo en los grados inferiores y del pasado en 8° y 9°. En el caso de 10° y 11°, los tiempos verbales más enseñados fueron el presente perfecto, el futuro y el condicional. En términos generales, no se observa algún tipo de progresión derivada de una relación clara entre los temas, su nivel de complejidad y las estructuras que se incluyen.

	6A7	8A9	10A11
HABILIDADES ENFOCADAS EN ELAULA.	<p>Lectura: Lectura textos sencillos Comprensión texto diversos Lectura de revistas Comprende textos cortos Compleción de textos Leer un texto sobre eventos culturales Escanear información específica Responder falso o verdadero</p> <p>Habla: Expresa ideas Expresa sentimientos Descripción de rutinas Pronunciación de verbos regulares e irregulares Presentándose Intercambio de información personal Hablar sobre la familia Hablar sobre actividades de tiempo libre y rutinas Expresar intereses, gustos y disgustos Hablar sobre el clima Ordenar comida Hablar sobre precios Comparar estilos de vidas presente y pasado Descripción de acciones pasadas</p> <p>Escucha: Comprensión de textos sencillos Completar información en formatos sencillos Identificar información específica Comprensión de direcciones y localizaciones Escuchar monólogos</p> <p>Escrita: Escritura de textos cortos Escribir textos narrativos cortos Completa textos cortos Escribir carta de San Valentín a un amigo Escribir un email Escribir un párrafo sobre rutina alimenticia Completar un formato de aplicación laboral</p>	<p>Lectura: Leer pequeños textos escritos Lectura sobre medios de comunicación Lectura pequeños textos y diálogos Lectura sobre cultura Leer artículos de revista Leer sobre eventos culturales Entender información específica en una revista Lectura de recetas Responder preguntas sobre una lectura Leer sobre ocupaciones Leer y comprender información específica Leer rápidamente textos cortos</p> <p>Habla: Auto presentación Presentaciones Conversaciones Conversaciones sobre cultura Conversar con compañeros Intercambio de información personal Hablar sobre rutinas Hablar sobre la escuela Aplicar una encuesta Ordenar comida Describir ropa y apariencia Hablar sobre planes Comparar eventos y experiencias pasados Dar recomendaciones</p> <p>Escucha: Completar cuadros con información específica Identificar información general Opción múltiple con única respuesta Tomar nota a partir de un audio Escuchar historias secuenciales</p> <p>Escrita: Textos escritos Escribir un párrafo descriptivo Escribir un párrafo narrativo Escribir un párrafo corto</p>	<p>Lectura: Estrategias de comprensión de lectura Propósito textual Comprensión de lectura Vocabulario Lectura de textos científicos Lectura y comprensión de manuales Lectura y comprensión de textos de mediana extensión Lectura sobre cultura Lectura de imágenes</p> <p>Habla: Hablar sobre música e Internet Hablar sobre temas de interés Hablar sobre acciones pasadas Describir personas objetos y lugares Descripción de actividades Expresión oral Expresar opiniones Formulación Contrastar hábitos y rutinas presentes y pasadas Pedir permiso Hacer predicciones Simular conversaciones teniendo en cuenta diferentes contextos Expresar posibilidad Expresar deseos Intercambiar información telefónicamente</p> <p>Escucha: Escuchar programas radiales Escuchar conversaciones Identificar información específica Identificar información general Tomar notas sobre un audio Identificar la actitud del hablante Escuchar monólogos y emparejar según la intención del hablante</p> <p>Escrita: Escritura de textos sencillos Expresión escrita Redacción de frases subordinadas Redacción de normas Uso de conectores Escribir un email con información personal Escribir un párrafo de opinión Escribir un texto descriptivo Escribir una reseña cinematográfica Escribir una carta solicitando información.</p>

Con respecto a temas en los que se viera privilegiada la transversalidad se muestra que los valores, el medio ambiente, la cultura ciudadana y las celebraciones culturales representan los más utilizados. Asimismo, en los grados superiores se registró algo de matemáticas y ciencias.

Estos hallazgos nos permiten concluir que el desarrollo de las habilidades debe recibir especial atención pues se favorecen unas (conversación, monólogo), que incluyen implícitamente la escucha, sobre la escritura y lectura. Por otra parte parece no existir una fundamentación clara para la selección de los estándares que se deben desarrollar por grado en cada una de las habilidades encontrándose evidencia de algunos que nunca se usan, especialmente los relacionados con estrategias metacognitivas y socio afectivas así como los de interculturalidad.

	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DECIMO	UNDECIMO
TEMAS ENSEÑADOS.	Clothes Colors Conditions Daily Routines Days of the week, month of the year Family Food Furniture Greetings Introduction Numbers Occupations Personal information Places Professions Sports The alphabet The house Time Vacations Weather	(Interrogative, negative and affirmative) Can Comparatives and superlatives Descriptive adjectives Frequency adverbs Imperatives Indefinite article Past Tense I Plural Nouns Demonstratives Possessive adjectives Prepositions of place Prepositions of time Present Progressive Present simple There is/are Used to Verb to be	Clothes Food Fruits and vegetables Jobs and occupations Leisure Time Places Plans I The supermarket	Can Comparativos y Superlativos First Conditional Future Tense Modal Verbs Past Progressive Past tense Present Continuous y expresiones de tiempo Present Tense Quantifiers Reflexive pronouns Tag questions Used to	Famous People Feelings Health and Care Hobbies Internet Mass Media Microsoft Música Natural Resources Personal information Places Plans Processes Recipes Teen Activities TV shows	Comparativos y superlativos Conditionals Connectors Either neither too both Future How many / How much Idioms Imperative Modal Verbs Passive Voice Past Participle of Irregular verbs Past Perfect Past tense Phrasal verbs Present Perfect Quantifiers Relative Clauses Relative Clauses Relative Pronouns Tag Questions There is/ There are There was/were Used to

En cuanto a las habilidades en general, el nivel de complejidad de los textos orales y escritos es muy variado pero en general se mantienen en un nivel "sencillo". Trabajar en la definición de una progresión lógica y coherente con el nivel cognitivo y de desarrollo de pensamiento debe ser clave para ir aumentando el nivel de dificultad de dichos textos, de manera que los estudiantes se expongan a textos más largos y complejos lo que les permita producir también este

	6Y7	8Y9	10Y11
TEMAS TRANSVERSALES	Culture (Celebraciones importantes tanto anglo como colombianas) El texto y sus partes Los valores	Celebraciones culturales La expresión oral Puntualidad Respeto y responsabilidad Valores	Ciencias Cultura Ciudadana Matemáticas Medio Ambiente Partes del texto Valores

tipo de textos y aumentar de manera gradual su nivel de competencia. Pareciera que se quedan siempre en una zona de desarrollo próximo y no se muevan hacia nuevos niveles potenciales de desarrollo.

Es interesante notar que los profesores tienden a sobre usar el mismo tipo de actividades tales como narraciones, descripciones, presentaciones y juego de roles. Actualizar estas prácticas y ampliar el abanico de opciones debe ser un punto importante en una propuesta metodológica para un currículo. Esto mismo sucede con el tipo de textos que se pide a los estudiantes que produzcan, pues se tiene una tendencia a enfocarse en textos descriptivos y narrativos en casi todos los grados. Incluir la producción progresiva de textos de otros géneros discursivos debe ser un área de trabajo central.

Sobre los aspectos gramaticales y lexicales, en las mallas se ven favorecidos unos tiempos verbales así como vocabulario

general aunque se puede observar que las mallas apuntan a cubrir una gran variedad de temas estructurales. De aquí se deriva también el énfasis estructuralista de los métodos de enseñanza en los que el eje de la lección sigue siendo la gramática y no su función.

En conclusión, este análisis mostró que las mallas de las escuelas presentan muchas similitudes en lo relacionado al uso de los estándares, los tipos de textos orales y escritos que se trabajan, los métodos usados y el favorecimiento de unas habilidades sobre las otras. Entre las diferencias, se pueden observar aspectos más de logística como número de horas por semana, uso de recursos audiovisuales y tecnológicos así como número de estudiantes por salón. Es decir que a nivel curricular, las mallas entre instituciones educativas públicas y privadas son muy similares.







I am an
English
student

Ministerio de Educación Nacional
Calle 43 N° 57-14
Centro Administrativo Nacional, CAN
Bogotá, D.C. – Colombia
Conmutador: (+571)2222800
Fax: (+571) 2224953

Línea gratuita fuera de Bogotá
01 8000 910 122
Línea gratuita Bogotá (+571) 222 0206

www.mineduccion.gov.co

 @Mineduccion
  Ministerio de Educación
 mineduccion_colombia