

ORIENTACIONES
Y PRINCIPIOS
PEDAGÓGICOS
CURRÍCULO
SUGERIDO
DE INGLÉS



La educación
es de todos

Mineducación

ORIENTACIONES
Y PRINCIPIOS
PEDAGÓGICOS
CURRÍCULO
SUGERIDO
DE INGLÉS

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 Hernandez
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

Estimada Comunidad Educativa:

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada. El Ministerio de Educación Nacional se hace partícipe de esta meta y pone todos sus esfuerzos en establecer la calidad y la equidad en el contexto educativo a través de programas como “Colombia Bilingüe”, cuyas acciones se enmarcan dentro del propósito de hacer de Colombia la mejor educada de la región para el año 2025.

Hoy presentamos al país los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés y el Currículo Sugerido de Inglés para los grados 6° a 11°, herramientas que buscan que los estudiantes alcancen un nivel de inglés que les permita comunicarse, interactuar y compartir conocimiento, y a la vez potenciar sus capacidades humanas y profesionales.

Estos dos documentos se construyeron teniendo en cuenta las necesidades y características propias del sector educativo, lo que permitió establecer ejes pertinentes y adaptables a los contextos particulares de cada institución. Valoramos y entendemos la diversidad cultural, demográfica y social de nuestro país, por lo que estos documentos se presentan como una propuesta dirigida a los docentes de inglés, sus instituciones educativas y las secretarías de educación. Dichos actores, en su autonomía curricular, podrán analizar, adaptar y adoptar cada uno de los elementos dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido de Inglés son una apuesta clara que busca generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta que fortalezca la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia. Por esta razón, el Currículo Sugerido integra diferentes ejes de formación, tales como la Paz y la Democracia, aspectos fundamentales en la construcción de un país en paz que busca abrirse cada vez más al mundo globalizado y multicultural en el que vivimos.

Este documento se construyó con el apoyo de expertos nacionales e internacionales y de 94 docentes evaluadores de diversas regiones del país, en un proceso que nos permite asegurar su calidad y pertinencia para el contexto educativo colombiano. Con estas herramientas, los docentes de inglés y las Instituciones Educativas aportarán cada vez más a la construcción del país bilingüe que deseamos y al alcance de la meta de ser el país mejor educado de la región.

Ministerio de Educación Nacional

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	P.12
1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN COLOMBIA	P.14
2. ANÁLISIS DE NECESIDADES	P.16
3. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR	P.19
3.1. CONCEPTO DE CURRÍCULO	P.19
3.2. ENFOQUE CURRICULAR ADOPTADO	P.21
3.3. EJES CURRICULARES	P.21
3.4. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO SUGERIDO	P.24
3.5. PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR	P.26
4. MARCO DE REFERENCIA	P.27
4.1. EDUCACIÓN	P.27

4.2. LENGUA	P.27
4.3. RELACIÓN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA	P.28
4.4. LAS COMPETENCIAS	P.28
4.5. HABILIDADES DE LA LENGUA	P.30
5. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	P.33
5.1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS	P.33
5.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	P.34
5.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	P.34
5.4. GRADUALIDAD DE APLICACIÓN DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS SUGERIDAS	P.35
6. PRINCIPIOS SOBRE EVALUACIÓN	P.36
6.1. EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	P.37

6.2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	P.38
6.3. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	P.39
7. ACTORES DE LA PROPUESTA CURRICULAR	P.41
7.1. ESTUDIANTES	P.41
7.2. DOCENTES	P.42
7.3. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	P.43
7.4. LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA	P.44
7.5. LAS SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN	P.44
8. INDICACIONES SOBRE MATERIALES Y TEXTOS ALINEADOS A ESTA PROPUESTA CURRICULAR	P.45
9. REFERENCIAS	P.48
10. GLOSARIO	P.57

INTRODUCCIÓN

La educación es un eje esencial para el desarrollo de la sociedad. Es responsabilidad de cada uno de los colombianos pensar que ésta debe ayudar a redefinir nuestro presente y futuro. En este contexto, el currículo y su planeación se constituyen en aspectos claves para construir la sociedad que se quiere y, a través de ella, ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

El presente documento busca brindar a la comunidad educativa y a los actores de diversos sectores de la sociedad, una propuesta curricular flexible y abierta que sirva de insumo para la planeación, implementación, evaluación y seguimiento del currículo de inglés en las Instituciones Educativas en el territorio nacional.

El currículo sugerido para el área de inglés se enfoca en los grados 6° a 11° del sistema educativo público colombiano y representa una **base común**, para el logro articulado de las metas establecidas por el programa Colombia Bilingüe y como **guía**, para la toma de decisiones conducentes a afinar las condiciones en que se da la enseñanza y el aprendizaje del inglés, incluyendo de manera prioritaria la realización de proyectos en el área que sean pertinentes con las realidades presentes y deseadas de nuestras instituciones educativas.

Esta propuesta pretende servir como un **norte** para las Secretarías de Educación y las Instituciones Educativas (IE) en la gestión y vinculación de aliados estratégicos, que



favorezcan la concreción de acciones derivadas de esta propuesta.

De manera más específica, apoya a los directivos docentes y a los docentes de inglés en la definición de lo que aprenden los niños, niñas y jóvenes, en relación con el inglés, en cada uno de los grados; cómo lo aprenden, y cómo se evalúan estos aprendizajes.

A los estudiantes, madres y padres de familia les brinda la oportunidad de participar activamente en la construcción y seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, en la institución y fuera de ella.

Este documento consta de ocho componentes esenciales que constituyen las orientaciones y principios pedagógicos, curriculares, metodológicos y de evaluación de la propuesta como tal. Estos se organizan desde lo general, en donde se hace un breve recorrido del panorama de la enseñanza y aprendizaje del inglés y del análisis de las necesidades que dio pie a esta propuesta. Seguidamente, se describen los sustentos teóricos en los que se basan las decisiones relacionadas con el enfoque curricular, y los enfoques metodológicos y de evaluación que subyacen la propuesta. Finalmente se describen los actores a quienes va dirigida esta propuesta. De igual manera, se presentan unas orientaciones para la selección de materiales educativos.

Al final, se incluye a manera de apoyo para los lectores un glosario.



PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN COLOMBIA

Este apartado inicia con un breve recorrido por las acciones y políticas en torno al fortalecimiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia, particularmente desde el programa Colombia Bilingüe, con el fin de brindar al lector una contextualización del panorama y las bases que sustentan esta propuesta curricular. Se sugiere que la información, aquí presentada, sea complementada con la lectura de publicaciones que serán referenciadas a lo largo de este documento, especialmente la “Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés” (Ministerio de Educación [MEN], 2006a) y “Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales” (MEN, 2014b).

A través del tiempo, el idioma inglés se ha convertido en una de las lenguas más habladas en el mundo, lo que le ha dado el estatus de idioma global. Debido al avance de la tecnología, las innovaciones científicas y la necesidad de estrechar relaciones entre los países del mundo, el inglés ha ganado importancia al constituirse en el idioma común y oficial, tanto de los negocios como de las organizaciones internacionales que propenden por el desarrollo de la humanidad tales como la ONU y la UNESCO.

Colombia no ha sido la excepción a este impacto y, como evidencia de ello, se encuentran los proyectos creados por el Ministerio de Educación Nacional tales como el programa Colombia Bilingüe, con el que se busca incentivar el uso y el fortalecimiento del inglés en todas las instituciones educativas del país. Lo anterior parte de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras establecidas en la Ley General de Educación de

1994 y, más recientemente, con el lanzamiento de la Ley 1651 del 12 de julio de 2013, y se complementa con la emisión e implementación de los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés, plasmados en la Guía N° 22 (MEN, 2006a), con los que se logró tener una visión clara de lo que debía enseñarse a los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas colombianas.

Con el actual programa Colombia Bilingüe 2014-2018, se 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 se deriva del Plan de Desarrollo actual en el que el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés juega un papel importante.

En el marco de esta propuesta, es importante acordar la definición del concepto de **bilingüismo**, el cual se relaciona con un sinnúmero de discusiones sobre su concepción, así como a la diferenciación de términos relacionados tales como segunda lengua y lengua extranjera.

En primera instancia, se entiende por **segunda lengua** aquella que posee “[...] reconocimiento oficial o una función reconocida dentro de un país” (Stern, 1983, p. 16), como lo es el caso del castellano para las personas de las comunidades indígenas en Colombia. Por otro lado, como **lengua extranjera** es entendida aquella que no tiene un uso oficial ni regular dentro de un país (Stern, 1983), tal es el caso del inglés, el francés, el portugués o el alemán, entre otras, para este país. Aunque el número de lenguas extranjeras influyentes en Colombia es considerable, debido a todas las razones anteriormente expuestas, el inglés es la lengua extranjera por la que el gobierno nacional se ha comprometido en la consecución de un país **bilingüe** y competitivo a nivel internacional.

Ahora bien, el término bilingüismo ha venido sufriendo cambios en su definición y concepción. En primera instancia, se entendía por **bilingüe** a la persona que dominaba una segunda lengua con la misma habilidad que lo hacía en su lengua materna. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha actualizado su concepción de este término y lo define como “los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona” (MEN, 2006b, p. 5). Los grados a los que nos referimos son las competencias que un individuo tiene en función de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.

El gobierno nacional impulsa y apoya una educación de calidad, por lo cual promueve el bilingüismo como una de las estrategias para lograr que Colombia sea un país competitivo internacionalmente. Lo anterior se da teniendo soportes legales como las leyes antes mencionadas, en las que se establece la enseñanza de las lenguas extranjeras como áreas fundamentales del conocimiento en las instituciones educativas del país y haciendo énfasis en el inglés como idioma extranjero de prelación. El MEN, por medio de todos sus programas en pro del bilingüismo, apuesta por una Colombia en la que todos los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas tengan la posibilidad de manejar esta lengua extranjera en un nivel que los haga competentes y con la probabilidad de mayor éxito en los campos académico y laboral en un futuro.

En la siguiente sección, y en consonancia con el contexto histórico y cultural que vive Colombia con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés, se presenta una propuesta curricular que servirá de apoyo para continuar los avances que se han dado hasta el momento.



ANÁLISIS DE NECESIDADES

En esta sección se realiza un breve recorrido de las acciones que se tomaron como base para el diseño de esta propuesta curricular. Entre otras actividades, se llevó a cabo un estudio de antecedentes y documentos de la realidad nacional e internacional que permitiera ubicar la situación de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia dentro de un contexto macro. Además, se estudiaron documentos académicos y propuestas regionales y locales existentes que sirvieron como referentes así como las necesidades de los docentes y estudiantes.

En el análisis documental, se tomaron varias decisiones a partir de la lectura y análisis de documentos como la Ley 115 del 1994, el Plan Nacional Decenal de Educación, las Metas Educativas de las OEI, y el Plan Nacional de Desarrollo (2014 – 2018). Esta revisión permitió definir 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).

De igual manera, dieron pie a la comprensión de que los currículos 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. Por otra parte, estos documentos plantean 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).

En el año 2005, el gobierno colombiano estableció que el país necesitaba "desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera" (MEN, 2005) para insertarlo en la economía global. En varios sectores claves en el desarrollo nacional, 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, 2014a, 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. Al analizar los resultados de este plan, se evidencia que las acciones implementadas no han tenido un impacto real y a largo plazo ya que al revisar los resultados de las pruebas SABER 11 en su aplicación en el 2014, estos indican que un 51% de los estudiantes tenían un nivel – A1, un 35 % estaba en A1, un 7 % estaba en A2 y un 7% estaba en B1 y B+" (ICFES, 2015). Esto muestra 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, en el período entre el 2008 al 2013, ya que este solo ha pasado de 5% a 6%, resultados muy por debajo de la meta esperada del 40%.

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, 2014a, p. 3).

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).

Es así que 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, 2014a, 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.

Las necesidades particulares de los docentes de inglés y los estudiantes también fueron consultadas a través de un proceso de recolección y análisis de datos que dio información valiosa sobre las prácticas de aula en metodología, evaluación, uso de estándares, entre otras, que sirvieron de insumo para el diseño de esta propuesta.

De este análisis se desprende 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 requiere 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.

Todo este análisis dio pie a la creación de una propuesta de currículo sugerido para los grados 6° a 11° del sistema educativo colombiano. Se espera que así se dé un paso más hacia el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en el país y, específicamente, en el aula. La creación de esta nueva herramienta permitirá concretar orientaciones y acciones precisas que transformen las prácticas dentro y fuera del salón de clase y, por ende, el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

3

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR

En esta sección se describen los principios que subyacen en la propuesta curricular.

3.1.

CONCEPTO DE CURRÍCULO

Para entender las bases de esta propuesta, es necesario definir el concepto de currículo, término que ha tenido muchas interpretaciones, las cuales revelan desde qué posición ideológica se está asumiendo (Kuhn, 1962). Esta propuesta define el currículo como un “todo en sí mismo”, un sistema, con componentes que se relacionan entre sí y con el contexto mayor en que se implementa de manera simultánea y abierta (Bertalanffy, 1968; Morin, 2004) (ver Figura 1).

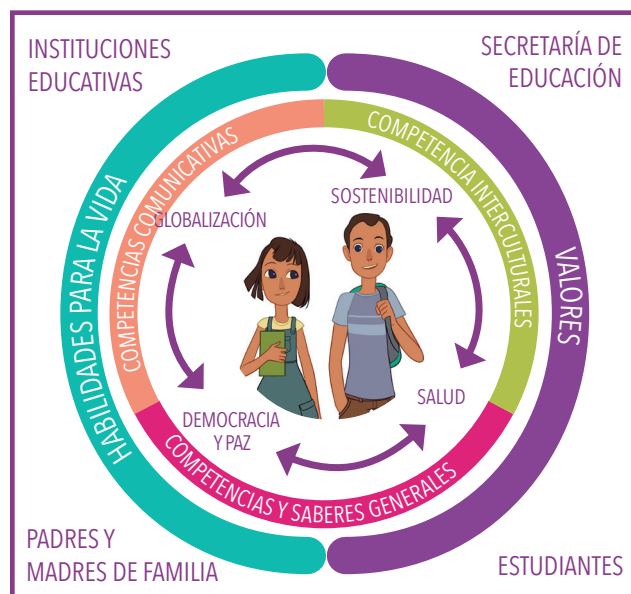


Figura 1. Diseño Curricular Propuesto.

Esta definición reconoce como partes o **componentes del currículo** a todo aquello que permite su movimiento y su dinamismo. Tradicionalmente, estos componentes se alinean con cuatro preguntas cuyas respuestas están íntimamente relacionadas entre sí y con el contexto:

1. ¿Qué incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés?
2. ¿Cuándo abordar esta enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Cómo abordar esta enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar el aprendizaje?

Dichos componentes organizan un entramado curricular que da cuenta de relaciones macro, meso y micro que, según Posner (2005), puede incluir lo siguiente:

- **Alcance y secuencia:** describe al currículo como una matriz de objetivos asignados a los grados (la secuencia) y agrupados de acuerdo con un tema común (el alcance).
- **Programas de estudios:** presenta un plan que suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación.
- **Esquema de contenido:** indica una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.
- **Estándares:** una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar su proceso académico como los definidos en la Guía 22.
- **Libros de texto:** materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.
- **Ruta de estudio:** serie de cursos o niveles que conforman el programa y que los estudiantes deben completar.
- **Experiencias planeadas:** todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales, que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por la escuela (p. 13).

Para entender el currículo sugerido, se deben visibilizar y comprender tres niveles que encierran cada uno de los componentes. Estos son el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo (ver Figura 2).



Figura 2. El currículo propuesto: Macro, Meso, y Micro.

Para este caso, lo **macro** se refiere a los **principios curriculares, metodológicos y las orientaciones teóricas** relacionadas con la visión de **educación, de aprendizaje, de lengua**.

Lo **meso** se refiere a la estructura de **alcance y secuencia** de la progresión didáctica general del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés por niveles de lengua, grados, número de horas y macro competencias que han de asegurarse a todos los estudiantes en su tránsito por la IE según lo establecido por la Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés.

Lo **micro** se refiere a la propuesta de estructura curricular por grado. Esta estructura curricular sugerida, a su vez, se compone de **módulos** que se desarrollarán en cada grado, **la meta general, los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de competencias implicados, los indicadores de desempeño y los aspectos lingüísticos y discursivos relacionados**. Además, se sugieren opciones metodológicas y de evaluación que pueden ser implementadas en el aula. El nivel micro dibuja rutas posibles que sirvan de base para la discusión de los profesores y las IE para establecer su propio mapa.

Cada institución educativa tiene el deber de tomar esta propuesta e identificar lo valioso, relevante y pertinente

para adecuarla a su realidad local. Se espera que la propuesta estimule procesos particulares de adaptación y que las experiencias concretas de cada IE la alimenten, coadyuvando de esta manera a regenerarla desde las contribuciones específicas. En la figura 3, se ilustran estas relaciones al interior de la IE (ver Figura 3).



Figura 3. Principios del currículo propuesto.

3.2. ENFOQUE CURRICULAR ADOPTADO

En el campo de la educación, en el último siglo, se han establecido tres paradigmas relacionados con el enfoque curricular, a saber, **el conductual, el cognitivo y el contextual o ecológico**. De cada uno se deriva una manera diferente de aproximarse al currículo.

El enfoque curricular de esta propuesta responde a una postura contextual o ecológica (Bronfenbrenner, 1979) en la cual las relaciones de los actores y el entorno se configuran mutuamente durante la interacción. La realidad se entiende como algo cambiante y dinámico. En este modelo subyace la idea de que el aprendizaje se logra y profundiza socialmente, es decir, a través de la interacción que se propicia en el contexto y a partir de experiencias individuales (Vygotsky, 1979; Coll, 1987). Un currículo

derivado de este modelo (Freire, 1979; Grundy, 1998; Kemmis, 1988) es incluyente y abierto, privilegiando la socialización horizontal y equitativa en el aula y en la vida por fuera del aula.

Este enfoque reconoce la diversidad de las relaciones que se dan entre el currículo y el contexto, así como entre él y sus partes. Visibiliza las incertidumbres derivadas de estas relaciones complejas, la multiplicidad de maneras de concretarlas y, por ende, de configurar la propuesta curricular. Además, incluye la comprensión de la diversidad y la equidad a la que responde, es decir, “no pueden resumirse en una palabra maestra, (...) no pueden retrotraerse a una ley, (...) no puede reducirse a una idea simple (...)” (Morin, 2004, p.21-22).

Este enfoque conlleva asumir como **ejes curriculares fundamentales a la transversalidad, el enfoque sociocultural, la diversidad y la equidad**. A continuación, se definen estos conceptos en el marco de este currículo sugerido:

3.3. EJES CURRICULARES

La **transversalidad** se concibe como la construcción de diálogos entre las disciplinas, que se concreta en las diversas asignaturas de una manera holística. Al propiciar la transversalidad, se fomenta un abordaje multidisciplinar de problemas sociales, éticos y morales presentes en el entorno, y se vincula de manera dinámica el contexto escolar, familiar y socio cultural a la comprensión de estos dilemas (MEN, 2014b).

En esta propuesta curricular, se propone un puente entre lo académico, lo científico y lo cotidiano a través de unos temas fundamentales que orientan el trabajo y que están establecidos en el Art. 14 de la Ley 115 de 1994. Para ello, se han seleccionado subtemas o tópicos que corresponden a los siguientes temas transversales:

Educación Ambiental/ Sostenibilidad: Se abordará este tema en relación con el desarrollo de tareas, proyectos y situaciones problemáticas, que generen una conciencia ética sobre la preservación del medio ambiente con la intención de fomentar comportamientos responsables. En el marco de este punto, se encuentran tópicos relacionados con la conservación, protección y recuperación del medio ambiente; prevención y disminución del impacto de los seres humanos en el medio ambiente; respeto por todas las formas de vida; desarrollo humano sostenible, etc.

Educación para la Sexualidad/ Salud: Se enfoca en la realización de actividades que promuevan el cuidado del cuerpo en todas sus dimensiones, la prevención como camino a una salud duradera, el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano, el valor de diferentes formas de vida y la vivencia y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas. En este sentido, se pueden trabajar, por ejemplo, tópicos relacionados con la sexualidad y el ciclo de vida, sexo y género, autoestima, entre otros.

Construcción de Ciudadanía /Democracia y paz: Este tema facilitará el uso de la lengua para lograr consensos y reflexionar sobre el papel de los aprendices en el favorecimiento de la convivencia pacífica, promoviendo valores éticos y su capacidad de conciliación. Es decir se abordarán tópicos relacionados con los derechos humanos, la constitución política, el marco judicial y legal, código de la niñez y la adolescencia, sistema democrático colombiano, participación estudiantil, órganos de participación ciudadana, entre otros.

Globalización: Este tema busca promover la comprensión del lugar de cada persona en el mundo actual, el valor de la cultura propia, su papel en el desarrollo de la identidad de los estudiantes y su capacidad de comprensión de culturas externas. Se trabajarán temas relacionados con el impacto de la cultura local, regional y mundial en las prácticas y actividades personales y sociales.

El uso de estos temas transversales como ejes de conocimiento favorecerá el desarrollo de la formación integral de los aprendices, a través del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. En cada grado, se proponen módulos con énfasis en los tópicos derivados de estos macro temas, de manera que el estudiante use la lengua para transmitir un mensaje real en un contexto dado. El abordaje de este tipo de temáticas ayuda a la formación holística de los estudiantes y potencializa su capacidad de establecer relaciones entre diferentes temas, hacer un análisis de los mismos y proponer nuevas ideas resultantes de sus aprendizajes, usando el inglés como vehículo para comunicarlas.

Para esta propuesta se han escogido algunos tópicos relacionados con los temas transversales macro. Sin embargo, cada IE puede seleccionar los tópicos que sean más significativos y pertinentes a las necesidades particulares de sus estudiantes y comunidades.

EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El aprendizaje del inglés en esta propuesta está orientado desde las siguientes concepciones:

- La lengua como medio de comunicación y construcción de significado.
- La lengua como sistema semiótico que favorece la construcción discursiva y de diversos tipos de géneros textuales.
- El aprendizaje de las lenguas como un fenómeno social que incluye procesos cognitivos, afectivos y de interacción. (Bandura, 1992; Halliday & Hassan, 1989; Hymes, 1972; Vygotsky, 1978).

Teniendo en cuenta lo anterior, la visión de esta propuesta curricular con respecto al aprendizaje de las lenguas se concentra en la teoría sociocultural, cuyo máximo exponente es Vygotsky. Este autor sugiere que el aprendizaje se origina

en medio de actividades sociales que se desarrollan en un plano externo al individual y que se promueve en ambientes colaborativos (Vygotsky, 1978). En coherencia con esta visión, el aprendizaje del inglés debe enfocarse a través de prácticas que privilegien la interacción.

El aprendizaje, a nivel general y en particular el de la lengua extranjera, se lleva a cabo cuando los individuos interactúan entre sí y cuando cooperan con los otros. Por medio de esta interacción, las personas reconocen modelos existentes en la cultura, específicamente en la cultura de la lengua extranjera objeto de estudio, como una forma de acercamiento al otro. Por lo tanto, tal como lo plantea Johnson (2009), el desarrollo cognitivo de los individuos no puede separarse del contexto social, histórico y cultural, ámbitos desde los cuales surge el aprendizaje.

Siguiendo la misma línea de Vygotsky (1978), Bandura (1992) establece que el aprendizaje es social. Según este autor, los individuos adquieren nuevas conductas al observar e intentar replicar lo que los otros realizan. De ahí que, en esta propuesta, se espera que los aprendices puedan “notar”, con la mediación del docente, ciertos aspectos de la lengua para intentar integrarlos a su aprendizaje durante la interacción que le da sentido.

Estos enfoques privilegian la construcción de significado por parte de los estudiantes a través de la mediación explícita y estructuradora del docente. Esta construcción se logra cuando los docentes crean escenarios interactivos en los cuales los aprendices utilizan la lengua en situaciones de intercambio comunicativo, enmarcadas dentro de un contexto que resulte lo más auténtico posible; es decir, el uso de la lengua se lleva a cabo de manera funcional en escenarios que asemejan la vida cotidiana. (Ver Figura 4).

Teniendo en cuenta esta visión, la presente propuesta curricular está orientada hacia el desarrollo de la comunicación en situaciones de uso significativo de la lengua, al promover la utilización de los patrones de la lengua que están aprendiendo.



Figura 4. Ejemplo Alineación Horizontal

Esto se materializa a través de la creación de zonas de construcción alrededor de los ejes temáticos definidos, que se concretan en tópicos cercanos a la realidad de los estudiantes y sobre los cuales tienen ideas que compartir al completar tareas, proyectos o al resolver problemas con la mediación explícita del docente.

DIVERSIDAD Y EQUIDAD

La diversidad y la equidad son también ejes transversales de esta propuesta ya que implican la manera en que posicionamos y nos posicionamos en relación con otros seres humanos.

Esta propuesta curricular hace un llamado a las Secretarías de Educación, las Instituciones Educativas, sus directivos docentes y maestros, a velar por los derechos de los niños, niñas y jóvenes colombianos. Deben asegurarse de que todos gocen de las mismas oportunidades y vivan experiencias significativas orientadas a alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han planteado en el camino de su desarrollo humano integral.

Un currículo para la **diversidad** implica el desprendimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y rígidos. Implica la aceptación de diversas formas de

vida, de aprendizaje, de enseñanza, y la ampliación de las maneras de evaluar el aprendizaje. En esta propuesta se hace una invitación a replantear los procesos de enseñanza a favor del reconocimiento del estudiante colombiano como un "Otro-Otra" legítimo (Magendzo, 2014). Igualmente importante es el reconocimiento de la diversidad como regla de convivencia humana y el reconocimiento de la igualdad del "Otro-Otra" como un compromiso ético. El eje de diversidad que este currículo sugerido se traza, no solo implica pensar en la heterogeneidad cultural, demográfica y geográfica colombiana; es también, un llamado a entender la enseñanza de lengua extranjera precisamente como un punto de encuentro de dichos elementos, que interactúan en armonía desde la comunicación. En este orden de ideas, la meta es el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y, a la vez, el de la competencia intercultural que no solo tome los elementos característicos de la cultura de la lengua objetivo, sino que también promueva y valore la colombiana.

Para justificar por qué la equidad es una de las bases de este currículo sugerido, se debe igualmente reconocer que, hoy en día, los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en las Instituciones Educativas del país no han dado los resultados esperados. Este reconocimiento es el primer paso para iniciar un camino de construcción conjunta que permita garantizar que la experiencia de aprendizaje sea buena para todos y no solo para algunos.

La **equidad** en los Derechos Humanos es un factor que se promueve desde la Constitución Nacional de 1991 y, en este currículo sugerido y sus componentes derivados, se materializa como una herramienta que garantizará el goce efectivo del derecho que tienen todos los estudiantes colombianos a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades. Esto se producirá en la medida que la organización de metas, objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje y otros elementos de la enseñanza y aprendizaje del inglés se organicen en una secuencia y enfoque pertinentes para los y las estudiantes, su institución, su región, el país y el mundo. Lo anterior lleva a visualizar este currículo

sugerido como una carta abierta hacia la constitución de unos derechos básicos de aprendizaje de inglés, los cuales se solidifican en la concepción de principios y estructuras curriculares, rutas metodológicas y evaluativas sugeridas, que se articulen en el contexto particular, general y global (Figura 4).

Para lograr que la propuesta curricular sea equitativa se deben establecer cuáles son los aprendizajes que se consideran valiosos para todos los estudiantes y a los que tienen derecho, para asegurar que cada uno de ellos tenga la misma oportunidad de desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para construir un mejor país y enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo.

Además de estos ejes curriculares, esta propuesta también tiene unas características particulares que se relacionan con ellos. Estas cualidades se describen a continuación.

3.4. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO SUGERIDO

Esta propuesta curricular se ha concebido desde la perspectiva que debe dar cuenta de las necesidades particulares de las Instituciones Educativas (IE) colombianas que por naturaleza son muy variadas. De ahí que se hayan definido unas cualidades específicas que le auguren la oportunidad de poder ser integrado a la vida escolar en diferentes contextos, pero con el mismo norte común en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

La primera característica a resaltar es la **flexibilidad**. Esta se entiende como la posibilidad que tienen las IE de construir el conocimiento que alimenta al currículo, concretándolo en aprendizajes relevantes a los contextos reales, dinámicos y cambiantes de cada una (Lemke, 1978; Magendzo, 1991, 1996). Como se ha mencionado, este currículo, aunque tiene unos fundamentos establecidos,

se puede materializar de diferentes maneras teniendo en cuenta las particularidades contextuales de cada IE. Será responsabilidad de cada institución definir cómo abordar este proceso.

La segunda cualidad es la **adaptabilidad**. Esta se relaciona íntimamente con la flexibilidad y se concibe como la capacidad que tienen las IE para apropiarse de esta propuesta de currículo y mantenerla vigente y pertinente, acoplándola a su entorno y su realidad (Lemke, 1978; Magendzo, 1991,1996). Para implementar esta propuesta, se deben tener en cuenta las condiciones de cada IE en relación con proyectos internos de bilingüismo, intensidad horaria semanal de la clase, profesores, estudiantes, entre otros. Nuevamente, la IE deberá analizar el currículo sugerido y determinar la manera en que este será implementado.

Estas dos características le dan a la IE la oportunidad de emprender, a través de sus organismos de participación, la revisión de los componentes de su PEI en aras de tomar posicionamiento sobre las acciones que se derivan de la implementación de la propuesta. Por ejemplo, el componente de fundamentos que define la visión de educación y de lengua; el componente pedagógico y curricular que define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan de estudios, entre otros, deberán ser revisados para determinar los ajustes a realizar. Otro componente susceptible de revisión es el comunitario que se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE debe revisar si la transversalidad sugerida por esta propuesta amerita el planteamiento de nuevos proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla.

Otro rasgo distintivo es el que apunta al **desarrollo de habilidades del siglo XXI**. Pues se pretende brindar oportunidades a los aprendices de desarrollar competencias necesarias para vivir en el siglo XXI tales como las que Trilling y Fadel (2009) proponen:

- Aprendizaje e innovación, que incluye pensamiento crítico y soluciones de problemas, comunicación y colaboración; y creatividad e innovación;

- Alfabetización digital, que incluye información, los medios y las TIC;
- Habilidades para el trabajo y la vida, que incluyen flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y auto-dirección, productividad y responsabilidad;
- Liderazgo y responsabilidades personales.

Estas habilidades se integran en los temas tratados, en las actividades de clase, en las tareas, proyectos y problemas que se desarrollan con la intención de que las adopten en su vida cotidiana como ciudadanos y ciudadanas.

En coherencia con las posturas definidas, otra de las características de este currículo sugerido se relaciona con las decisiones sobre cómo organizar y secuenciar la estructura curricular. En consonancia, los temas de enseñanza y aprendizaje se derivan de las tareas, proyectos y problemas. Dichos 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 prensa 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 prensa, 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, como ya se indicó en los ejes transversales, estos se retoman 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 cambiantes 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. Cabe resaltar, sin embargo, que cada IE debe valorar la pertinencia de esta organización proporcional para su realidad particular.

3.5. PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Esta propuesta curricular persigue varios propósitos:

- Proponer un puente, un documento abierto que sirva de insumo para la discusión de las comunidades educativas en torno a los aspectos comunes que deben guiar el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés en las regiones, ciudades y municipios.
- Visibilizar los componentes curriculares y los contenidos básicos o enseñanzas mínimas comunes a los que tienen derechos los niños, niñas y jóvenes colombianos. La intención es estimular la discusión sobre las posibilidades de reorganizarlos y acoplarlos al contexto.
- Proponer, a manera de propuesta, una estructura de progresión general por niveles de lengua, grados, número de horas y macro competencias que han de asegurarse a todos los alumnos en su tránsito por la IE.
- Generar conciencia en los coordinadores de calidad, líderes de bilingüismo, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres y madres de familia sobre la necesidad de abordar el aprendizaje del inglés como un proceso dinámico, continuo, progresivo y planeado

que requiere del aseguramiento de recursos y del compromiso de cada uno.

- Plantear una estructura curricular y unas sugerencias de puesta en escena en el aula con el ánimo de mostrar maneras coherentes de aterrizar la teórico a la práctica. Con esto, se pretende ilustrar la coherencia interna de la propuesta haciendo evidente cómo cada componente refleja lo teórico, y contiene de manera coherente a los otros.
- Estimular la creatividad y el posicionamiento reflexivo y crítico de la IE y del docente como diseñadores y mediadores de escenarios de aprendizajes significativos, pertinentes y cambiantes.
- Generar procesos de retroalimentación en los cuales las comprensiones, éxitos y dificultades alimenten la propuesta para reconfigurarla y adecuarla de manera continua.
- Asegurar, a través de esta propuesta de currículo general, un tratamiento **equitativo** para toda la población y con especial acento a la que está “expuesta a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2006a, p. 10).

En resumen, esta propuesta curricular como documento orientador, sugerente, abierto y flexible pone en manos de las instituciones educativas, los directivos docentes y los docentes, la responsabilidad de tomar las decisiones curriculares particulares que la condicionen a la realidad educativa propia. Un currículo, así propuesto, es una invitación a armonizarlo con el entorno de la comunidad educativa, con el PEI e iniciativas ya existentes.

A continuación se presenta el marco teórico de referencia en el que se sustenta este currículo sugerido para que el lector comprenda el porqué de las decisiones que se toman.



MARCO DE REFERENCIA

Desde el punto de vista teórico, la propuesta curricular se alimenta de una visión de educación, de lengua y de aprendizaje que la fundamentan dando sentido y coherencia a las decisiones prácticas que se derivan de estos principios teóricos. La lectura de este apartado le brinda al lector la oportunidad de comprender la estructura sobre la que se basa este currículo sugerido.

4.1. EDUCACIÓN

La educación es entendida como un instrumento de cambio que permite la creación de sociedades más equitativas. De ahí que siempre tiene un papel preponderante en las agendas sociales y económicas de países y entidades gubernamentales y no gubernamentales que pretenden disminuir las brechas existentes en las diferentes comunidades humanas.

Esta propuesta parte del supuesto de que la educación debe facilitar el conocimiento (Dewey, 1938) y el análisis de posibles respuestas a las preguntas que guían el desarrollo humano usando métodos y perspectivas variadas (Bilmaria, 1995). De la misma manera, esta visión de educación se sustenta en conceptos que provienen no solo del pensamiento **pragmático** sino del **posmodernista**. Estos proponen experiencias de aprendizaje planeadas a través de procesos sistemáticos de exploración, que contribuyen al desarrollo del conocimiento desde la práctica y de la pluralidad de puntos de vista que permitan responder a la complejidad de los problemas (Aldridge & Goldman, 2007).

La visión pragmática percibe una sociedad democrática en la cual el abordaje de las repuestas se da mediante un proceso sistemático. El posmodernismo busca conocimiento a través de múltiples caminos y considera que este está en constante cambio (Gutec, 2004; NZCER, 2009). Un ciudadano no solo necesita entender los elementos humanísticos de la vida y de la experiencia, sino que también debe poder dar respuestas racionales a estas experiencias.

4.2. LENGUA

En toda propuesta curricular en el área de lenguas extranjeras, se hace necesario establecer una visión de lengua que sustente dicha construcción. Para este caso, es necesario precisar que la lengua tiene una función social y debe entenderse como un instrumento de comunicación

interpersonal, que ayuda al individuo a representar, interpretar y comprender el mundo.

El concepto más general de lengua es el que la define como “expresiones escritas u orales con relaciones describibles, de forma y significado, que se relacionan coherentemente con una función comunicativa o propósito dirigido a un interlocutor o audiencia” (Celce-Murcia y Olshtain citados por Kumaravadivelu, 2008, pp. 7-8). A esta definición se le debe incluir que estas expresiones están inmersas en un contexto social, histórico y cultural que le dan sentido. Es 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. Beckner, Blythe, Bybee, Christiansen, Croft, W., et al. (2009), de manera abreviada, definen la lengua como un sistema complejo y dinámico que se adapta según el contexto, el usuario y demás factores que le afecten.

En resumen, para esta propuesta curricular, la lengua se visiona como un sistema dinámico, no lineal, que permite representar, interpretar y comprender el mundo y que se compone de variadas competencias y funciones. Es un sistema que se adapta a las contingencias y que toma ventaja de nuevas construcciones de significados provenientes de las variadas interacciones en las que se usa permitiendo así que surjan nuevas comprensiones.

Por lo tanto, en esta propuesta, las decisiones relacionadas con la secuencia de aspectos lingüísticos, funcionales y discursivos de la lengua se darán más en términos de lo que los aprendices deben saber y saber usar para comunicarse en situaciones específicas y no en el orden que siguen los currículos tradicionales.

4.3. RELACIÓN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA

En esta propuesta curricular, es importante visibilizar la relación entre la lengua materna y la extranjera. Nussbaum (1991) señala que la lengua materna actúa

como un facilitador en el aprendizaje de la extranjera. Esta visión se profundiza en el trabajo de Ordoñez (2011) quien argumenta que el proceso de enseñanza del inglés debe complementarse a través de la comparación con el español, de manera que los estudiantes puedan entender cómo funcionan ambas lenguas al establecer similitudes y diferencias entre las dos.

Esta propuesta curricular da valor a la relación entre las dos lenguas entendiéndola como un proceso de aprendizajes interconectados en los que el aprendiz puede hacer uso de ambas para representar, interpretar y comprender el mundo. De ahí que se hizo una correlación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de lenguaje, que son una herramienta diseñada por el MEN para toda la comunidad educativa colombiana, en los que se identifican “saberes básicos que han de aprender en cada grado de la educación escolar” (MEN, 2015).

Esta correlación entre las dos lenguas se refleja en la construcción de la estructura. Se estableció un comparativo entre estándares y derechos básicos similares en cada grado, para trabajar, de manera paralela en las dos lenguas, apuntando a desarrollar las mismas competencias, sin ignorar que en la lengua extranjera el desarrollo es menor.

4.4. LAS COMPETENCIAS

Luego de mostrar el carácter social que tiene el aprendizaje y la visión de lengua como eje mediador y constructor de significado y no como objeto de estudio en el aprendizaje de una lengua extranjera, esta propuesta curricular destaca la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. De igual manera, dada la integralidad del aprendizaje y la transversalidad de temas que se abordan, se promueve también el uso de competencias y saberes generales, esenciales en todo proceso de aprendizaje significativo. La palabra competencia no se refiere a una noción nueva. Aunque desde la antigüedad estuvo relacionada con el contexto laboral, más recientemente, en las últimas

décadas, se utiliza en el campo de la educación y de la formación profesional. Respondiendo a los enfoques mencionados, el MEN define competencia como “los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive” (MEN, 2009,1). A su vez, precisa una visión integral de un estudiante competente cuando establece que un individuo debe saber, saber ser, saber hacer y saber relacionarse “en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006a, p. 12). Para el caso específico de este documento, se hace necesario abordar dos tipos de competencias inherentes al aprendizaje de lenguas: la comunicativa y la intercultural.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa se entiende como la habilidad que tienen los sujetos de interpretar y representar diversos comportamientos sociales de una manera apropiada, dentro de una determinada comunidad de habla (Canale & Swain, 1980). Hymes (1972) la define como la habilidad de utilizar el conocimiento de la lengua en diferentes situaciones comunicativas. La Guía 22 incluye un apartado al respecto que sirve de consulta para los docentes.

La competencia comunicativa incorpora otras dentro de sí misma. Para desarrollarla se hace necesario abordar la **competencia lingüística** que hace referencia al conocimiento de aspectos lexicales, sintácticos y fonológicos de la lengua. El conocimiento de estos aspectos debe darse en diferentes contextos sociales con lo cual se desarrolla la **competencia sociolingüística** (Hymes, 1972) que “se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua” (MEN, 2006, p.12). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras como son la **discursiva** y la **funcional** que se relacionan con el conocimiento “tanto [de] las formas lingüísticas y sus funciones como [de] el modo en que se encadenan unas a otras en situaciones comunicativas reales” (MEN, 2006, p.12). En conjunto, estas dos se denominan **competencia**

pragmática porque corresponden “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (MEN, 2006, p.12).

Otra competencia importante, que algunos autores como Canale (1980) consideran parte de la comunicativa, es la **estratégica**. Esta hace referencia a la capacidad de usar diversos recursos para intentar comunicarse de manera exitosa apuntando a superar posibles limitaciones que se deriven del nivel de conocimiento que se tenga del idioma. Bachman (1990, pp. 107-108) la define como aquella que permite desempeñar “funciones de evaluación, planeación y ejecución para determinar los métodos más efectivos para lograr la meta comunicativa.”

Esta competencia se desarrolla en diferentes dimensiones: la **cognitiva** que se refiere a la capacidad de integrar nuevo conocimiento del tema; la **metacognitiva** que se relaciona con la habilidad individual de monitorear y auto-direccionar el propio aprendizaje, y la socioafectiva que incluye las percepciones del aprendiz sobre su proceso, la lengua y la motivación, entre otras.

Esta propuesta curricular favorece la integración explícita del uso de estrategias en el proceso de aprendizaje, resaltando que cada individuo utiliza diferentes tácticas para llegar a la misma meta.

En conclusión, esta propuesta busca promover las competencias transversales aplicables en diferentes contextos, que se concretan a través del desarrollo de la competencia comunicativa, de manera que el usuario de la lengua tenga la capacidad de interactuar de manera efectiva, en diferentes contextos y abordando diversas situaciones y realidades. Sin embargo, la competencia comunicativa no puede desarrollarse de manera aislada sino que debe integrarse a otros aspectos que trascienden el ámbito escolar y que afectan la capacidad de interactuar en la lengua extranjera. Es por eso que la competencia intercultural también juega un papel importante en este currículo sugerido.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Dada la naturaleza intercultural del aprendizaje de lenguas, se hace necesario abordar, desde esta propuesta curricular, una competencia que cada día gana mayor terreno en el campo educativo: la **competencia intercultural** pues, además de estar asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural reconocida constitucionalmente en Colombia a partir de 1991, existe una relación dialógica entre la cultura inherente a la lengua que se aprende y la cultura propia, aspecto que debe considerarse en procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

Malik (2003) la define como “los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos” (p. 15). El desarrollo de esta competencia no se abarca desde el punto de vista de ver a la otra cultura como superior o mejor. Se enfoca desde una visión de familiarización con la nueva cultura y acercamiento a ella para fomentar procesos de respeto y valoración de la diversidad, en los que se reconozcan semejanzas y diferencias con la cultura propia.

En esta propuesta, el desarrollo de la competencia intercultural se propone a partir de la experiencia de los estudiantes, la mediación docente en la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los encuentros y desencuentros a nivel social y cultural que ellos confrontan. Los estudiantes también tienen que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia que, como lo anota Albó (1999), les permita “relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, a partir de las culturas de su contorno y respetando sus diversas identidades” (p. 107).

Todas estas competencias se materializan específicamente en el uso de la lengua y ésta, a su vez, se concreta a través de

las habilidades de la lengua, por lo que se hace necesario definir cómo se comprenden dichas habilidades en esta propuesta.

4.5. HABILIDADES DE LA LENGUA

Las habilidades de la lengua están en el centro del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. A través de ellas se despliega la competencia. En esta propuesta, las habilidades se entienden de manera integrada y se apoyan mutuamente, privilegiando su uso para propósitos de comunicación auténtica.

Esta visión enfatiza el desarrollo integrado de las habilidades para construir competencia discursiva que permita a los estudiantes lograr sus propósitos comunicativos en varios contextos (Uso & Martínez, 2006). Se sugiere el abordaje de estas habilidades como un proceso que sigue tres etapas (antes - durante - después), aunque sin ignorar la naturaleza recursiva de las mismas. Esto permite que se promueva su desarrollo mediado y paulatino en situaciones comunicativas significativas.

En la **etapa antes** se involucra a los aprendices y se activa su conocimiento previo del contexto comunicativo. En esta etapa, se realizan varios tipos de actividades como presentar el tema sobre el que se va a hablar, establecer los propósitos comunicativos, la audiencia, se puede anticipar las características del tipo de interacción o situación comunicativa y el vocabulario relevante, por ejemplo. La **etapa durante**, generalmente, incluye una serie de tareas o actividades más detalladas que activan aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales y la manera en que afectan la comprensión del tema o la situación comunicativa en cuestión. En esta fase, se proporcionan oportunidades para ejercitar y usar las habilidades de manera mediada y estructurada.

Finalmente, una **etapa después** en la que los aprendices reflexionan y discuten las implicaciones de las situaciones

para su contexto, hacen conexiones con otras habilidades y expanden sus oportunidades de ejercitarlas.

Para lograr evidenciar el nivel de desempeño logrado por los aprendices en las habilidades de la lengua, se han establecido marcos nacionales e internacionales que, para el caso de esta propuesta, sirven como referentes para establecer metas nacionales e internacionales. En la próxima sección, se establece cuáles son estos marcos.

REFERENTES NACIONAL E INTERNACIONAL

Para la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta dos marcos de referencia (internacional y nacional) que son la base para delinear programas de lenguas en Colombia. En el ámbito internacional, se destaca el Marco Común Europeo (MCER) que el MEN adoptó como su referente para equiparar el aprendizaje de inglés en el país con estándares internacionales. Este documento fue desarrollado por el Consejo de Europa y “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas (...) en toda Europa” (Consejo de Europa, 2001, p. 1) Este marco describe lo que deben aprender y las destrezas y habilidades que deben desarrollar los estudiantes para comunicarse eficazmente en la lengua. De igual manera, define seis niveles de dominio de la lengua que indican el progreso en el aprendizaje de la misma. En el ámbito nacional, se destaca la Guía

22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, que define criterios claros y públicos que establecen los niveles a los que tienen derecho los niños y niñas de Colombia (MEN, 2006a). Este documento se articula con el MCER porque establece “lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar un nivel de dominio B1 al finalizar undécimo grado” (MEN, 2006a). Es decir, se adoptó la misma escala del MCER pero relacionándola con las denominaciones regularmente usadas en Colombia como lo indica la tabla 1.

Los estándares están estructurados por grupos de grado (ver Tabla 1). Se organizan en un descriptor general que ofrece una información de lo que deberán saber y saber hacer los aprendices al terminar cada grado. Estos se desglosan en cinco columnas que explicitan unos descriptores específicos por habilidad de la lengua. Estos estándares específicos están relacionados con las competencias comunicativas (lingüística, pragmática y sociolingüística) a las que apuntan desarrollar.

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCER	NIVELES PARA COLOMBIA
Décimo a undécimo	B1	B1.2 Pre-intermedio 2
Octavo a noveno		B1.1 Pre-intermedio 1
Sexto a séptimo	B1	A.2.2 Básico 2
Cuarto a quinto		A.2.1 Básico 1
Primero a tercero	A1	A1.2 Principiante

Tabla 1. Relación estándares por grupo de grados y niveles del MCER.

Para el caso específico de esta propuesta curricular, y reconociendo las características particulares del contexto educativo colombiano, la relación de los estándares con los grados escolares será la siguiente (Tabla 2):

GRADO	NIVEL DE LENGUA		HORAS ASIGNADA 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	90	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

Tabla 2. Relación MCER con grados escolares en Colombia

La Tabla 2 se basa en el cuadro 5 del documento de Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en entidades territoriales (MEN, 2014b).

En la Tabla 2 de esta propuesta, se hace una reasignación de los niveles del MCER en los grados escolares 6° a 11°, dada la reconocida dificultad de tener procesos sólidos de formación en lengua extranjera durante la primaria.

En general, el inglés en los grados 6° a 11° cuenta, en promedio, con 3 horas de clase a la semana. Un año escolar tiene 36 semanas de duración. Con base en esta información, se hacen los siguientes cálculos. El 6° grado cuenta con un total de 108 horas al año. De acuerdo con documentos como el de Orientaciones, se recomiendan 90 horas de instrucción para lograr el A1. Es decir que las 108 horas de clase del grado 6°, permiten el logro del nivel A1.

De igual manera, se recomiendan 200 horas para el logro del nivel A2, por lo que este nivel se trabaja en los grados 7° y 8° con un total de 216 horas. Mientras que el B1, se desarrolla en 375 horas por lo que se trabaja en los grados 9°, 10° y 11° para un total de 324 que no son el total de las horas recomendadas pero que permiten acercarse a la meta del B1 de manera más realista.

Al retomar el eje de la diversidad y las características de flexibilidad y adaptabilidad, se pretende que cada institución haga los ajustes necesarios para implementar esta propuesta. Es decir, aquellas con mayor intensidad horaria pueden apuntar, muy seguramente, al logro de la meta total del B1 completo. Mientras que aquellas instituciones con menos horas a la semana deberán, entonces, evaluar mecanismos para lograr asignar a la asignatura de inglés esta intensidad horaria mínima a la semana y establecer acciones para que se cumplan estos tiempos definidos.



PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

En esta propuesta curricular se favorecen los enfoques metodológicos que fomentan la capacidad de los estudiantes de auto-direccionar su proceso de aprendizaje. Estos enfoques están centrados en el desarrollo de tareas en los niveles iniciales y en la inserción gradual de proyectos y resolución de problemas en los grados medios y superiores. Estas son opciones adaptables a las necesidades de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes y con la potencialidad de ayudar a promover su desarrollo en niveles crecientes de complejidad y autonomía.

5.1. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

Este enfoque se basa en el desarrollo de tareas que ofrecen variedad de actividades comunicativas (Ellis, 2004) que favorecen el uso del inglés para comunicar ideas dando mayor énfasis a la fluidez que a la precisión gramatical (Brumfit, 1984). Tiene tres momentos (Skehan, 1996):

1. Antes de la tarea: El / la docente presenta un contexto para la tarea, por ejemplo indica el tópico, las situaciones, las áreas lexicales y los textos orales y escritos que los estudiantes pueden necesitar para desarrollar la tarea de manera exitosa. Se pretende despertar el interés y motivación de los estudiantes.
2. Durante la tarea: El propósito de este momento es la comunicación natural más que la exactitud gramatical. Los estudiantes trabajan en pares o grupos para el cumplimiento de la tarea dada. Cuando terminan, pueden presentar sus conclusiones al grupo o utilizar otro tipo de cierre, ya que es esencial culminar las tareas. Durante el proceso, el docente apoya y monitorea las actividades de los estudiantes y toma nota de las necesidades emergentes: las frases lexicales, los "chunks" del lenguaje que utilizan o no u otros aspectos importantes para atender en la fase tres.
3. Después de la tarea: de las observaciones registradas en el momento anterior y después del cumplimiento de la tarea, el docente toma un tiempo para revisar problemas específicos y comunes que ha detectado en los estudiantes durante el desarrollo de la tarea (p.e. pronunciación, frases lexicales, la estructura de frases, etc.) para aclarar y resolver dudas y dificultades.

A continuación, se presentan ejemplos para desarrollar en cada una de las etapas:

ETAPA	SUGERENCIA
Antes de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de una tarea similar. • Hacer un plan para la realización de la tarea a través de lluvia de ideas, mapas conceptuales. • Presentar funciones de la lengua que servirán de base para la realización de la tarea. • Explicar el por qué y el para qué de la tarea. • Observación de un modelo.
Durante la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de aclaración entre miembros de un grupo y entre alumnos y docente. • Monitoreo del profesor al desarrollo de la tarea con corrección explícita. • Seguimiento constante para identificación de dificultades.
Después de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la ejecución de la tarea y los resultados obtenidos. • Reflexionar sobre el proceso de desarrollo de la tarea. • Retroalimentación en las formas.

Tabla 3. Ejemplos de actividades por etapas.

Nota: Adaptado de Ellis (2004) y Prabhu (1987).

5.2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La enseñanza y aprendizaje basado en proyectos requiere un poco más de tiempo para la preparación y desarrollo de la clase, y se enfoca en el aprendizaje del estudiante de una manera divertida, holística, democrática y motivadora. En este tipo de abordaje, los estudiantes trabajan activamente planeando, evaluando y desarrollando un proyecto que tiene relación con el mundo real y en el que la lengua se

usa como instrumento para llevarlo a cabo (Martí, 2010). Una ventaja radica, principalmente, en el hecho de que los estudiantes desarrollan competencias comunicativas al completar actividades significativas ya que se requiere el uso de la lengua extranjera de manera auténtica y en contextos relativamente reales.

Por ejemplo, si el proyecto se centra en el área de la salud, todas las actividades deben estar enfocadas en desarrollar etapas que conduzcan a un proyecto final sobre el tema. Los estudiantes pueden trabajar en pares o grupos y necesitan tiempo para investigar, recopilar, analizar y usar información. El rol del maestro se centra en proveer apoyo para dar respuesta a la necesidad que presenta el proyecto y motivar a los estudiantes en el uso del idioma cuando lo requieran. Los proyectos pueden ser presentados en variedad de formatos según la negociación que los estudiantes hagan con su docente y teniendo en cuenta la naturaleza del proyecto.

Ogle (1986) propone un esquema para activar los conocimientos de los estudiantes y así ayudarles a planear y reflexionar sobre su aprendizaje. Esta táctica se conoce como KWL (Know, Want, Learn). Primero, la K (Know) ayuda a los estudiantes a explorar lo que ya saben sobre el tema central. Segundo, la W (Want) los lleva a pensar sobre los asuntos o temas que les gustaría aprender en relación con el proyecto que realizan; y la L (Learn) da la oportunidad a los estudiantes para que reflexionen sobre lo que aprendieron. A través de proyectos, se articulan estrategias cognitivas, socio-afectivas y metacognitivas que dan la oportunidad a los niños, niñas y jóvenes de tener experiencias de aprendizaje significativas.

5.3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La enseñanza y aprendizaje basado en problemas es un enfoque que se centra primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aplicar los conocimientos que posee y los que van adquiriendo en la resolución de problemas

que asemejan situaciones de la vida cotidiana (Barrows & Meyers, 1993). A través de este enfoque, los estudiantes usan la lengua a medida que actúan, interactúan y se comunican.

A partir de esta metodología, los aprendices desarrollan una actitud crítica frente a la vida, así como de potenciar su capacidad de relacionarse con los demás a medida que buscan soluciones conjuntas. La importancia de este enfoque radica en el uso de la lengua extranjera como instrumento mediador y articulador para resolver un conflicto, mientras se desarrollan las habilidades comunicativas, las cuales representan un objetivo primordial. La resolución de problemas centra al estudiante quien, al conducir la investigación del conflicto planteado, integra la teoría y la práctica, aplica el conocimiento propio y el nuevo, y desarrolla destrezas para enfrentarse a diferentes obstáculos.

La pregunta o problema, generalmente, no requiere tener actividades planeadas anteriormente; se requiere compromiso de los profesores para facilitar y guiar el proceso, para promover la autonomía, la flexibilidad en la investigación y la toma de decisiones propias. La habilidad para resolver problemas promueve el desarrollo del aprendizaje social y de habilidades colaborativas, las cuales, junto con la capacidad de comunicarse y negociar, son consideradas como habilidades del siglo XXI.

5.4. GRADUALIDAD DE APLICACIÓN DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS SUGERIDAS

Después de haber presentado los tres enfoque metodológicos que pueden ser utilizados para concretar esta propuesta, es necesario indicar que para su implementación se propone integrarlos de manera gradual y secuencial, iniciando con un mayor énfasis en el enfoque de tareas en los grados iniciales (6° y 7°), moviéndose a una combinación de tareas y proyectos en los grados medios (8° y 9°) y

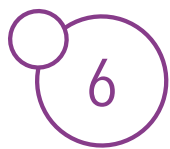
favoreciendo los basados en proyectos y problemas en los últimos grados (10° y 11°). Lo último como preparación a las exigencias académicas de la vida universitaria (ver Figura 5).



Figura 5. Rutas de metodología sugeridas.

Se recomienda este orden secuencial porque va de acuerdo con niveles crecientes de desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes, quienes al ir avanzando en su formación también avanzan en el desarrollo de habilidades de negociación y aceptación de puntos de vista diferentes, así como de resolución de conflictos. Sin embargo, y dada la flexibilidad de la propuesta, cada institución tiene la capacidad de definir la secuencia de integración de estos enfoques metodológicos de manera que se ajuste a sus características particulares.

Los enfoques metodológicos facilitan la puesta en marcha del currículo y son claves a la hora de decidir cómo determinar si los aprendices han desarrollado las competencias esperadas. De ahí que se hace necesario también presentar unas recomendaciones de cómo abordar el proceso de evaluación de los aprendices, en la siguiente sección.



PRINCIPIOS SOBRE EVALUACIÓN

La evaluación es inherente a la educación pues tanto el estudiante como el docente están atentos al avance del aprendizaje como resultado de un proceso planeado de escenarios de enseñanza-aprendizaje. Pastor (2003) la define como la recolección “sistemática de información” para tomar decisiones (p.3). Es una práctica que permite al maestro, entre otras cosas, detectar dificultades y planear los logros de los estudiantes en una manera profunda, que es el enfoque que se privilegia en esta propuesta.

Al diseñar una propuesta curricular se debe dar respuesta a preguntas, tales como qué significa la evaluación, cuál método se va a seguir, cómo se integra este proceso en el currículo, qué se va a evaluar y con qué criterios (Pardo, 2003). Esta propuesta curricular privilegia la diversidad y acceso a oportunidades para todos y, en coherencia con la visión de educación, propone un modelo de evaluación que promueva el aprendizaje de los estudiantes y que, al mismo tiempo, brinde insumos para que el docente tome decisiones informadas sobre el avance del aprendizaje.

Esta propuesta sugiere que la evaluación no solo se enfoque en las evidencias de lo que son capaces de hacer los estudiantes (Evaluación del aprendizaje) sino que vaya más allá, al tratar de hacer un seguimiento de lo que sucede en el aula (Evaluación para el aprendizaje), dando cuenta del logro de las competencias que se abordan (Evaluación por competencias). A continuación, se definen estos tres conceptos.

6.1. EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Esta propuesta está sustentada en la Guía 22, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés y en principios metodológicos que se centran en el aprendizaje. En consonancia, es necesario evaluar para develar lo que los estudiantes saben, saben hacer y saben ser en contexto en sus relaciones con otros “en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p. 12). De esta manera, la evaluación se convierte en un apoyo del desarrollo de las competencias que se promueven.

Los estándares proponen las competencias o habilidades que el estudiante debe lograr por grado con miras a demostrar un nivel de desempeño determinado que va de acuerdo con el MCER. Los indicadores del aprendizaje proporcionan descriptores observables y medibles sobre lo que el estudiante debe saber o poder hacer como resultado de una experiencia educativa. La evaluación, en coherencia con esto, tiene que ser lo más auténtica y significativa posible, tanto en su diseño como en su aplicación, y proporcionar muchas más evidencias del desarrollo de las competencias que una evaluación objetiva tradicional. Cano (2008) lo resume indicando que este tipo de evaluación “obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes (p. 10)” para poder evidenciar los logros de los estudiantes.

La evaluación basada en competencias implica la creación de medios de aplicación en los cuales los estudiantes puedan practicar el idioma en diversas situaciones para proporcionar información sobre su progreso y las áreas de mejora. A pesar de que existen diversas formas de evaluar las competencias, la evaluación del desempeño integral encaja muy bien con las rutas metodológicas de aprendizaje basado en tarea en proyectos, y en problemas, y con la evaluación para el aprendizaje ya que cada una proporciona espacios para trabajar el proceso

de aprendizaje del estudiante en varias ocasiones durante el proceso mismo. Con la inclusión de las competencias en cada aspecto que se evalúe, los estudiantes siempre sabrán su nivel real de desempeño y lo que necesitan mejorar. La evaluación del desempeño integrado, creado por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Glisan et al., 2003), incluye tres modos de comunicación y los maestros seleccionarían tareas particulares para evaluar según el tema (Tedick y Cammarata, 2014).

Los tres modos: el interpersonal en el que se anima al estudiante a utilizar una comunicación bidireccional, la espontaneidad, y negociación de significado a través de la comunicación oral o escrita; el modo de interpretación en el que un estudiante utiliza la comunicación unidireccional en el uso de material auténtico para mejorar la lectura o la escucha, y el modo de presentación en la que un estudiante utiliza la comunicación unidireccional para practicar el habla y la escritura centrandose en la forma.

A través de un diseño invertido, los profesores pueden utilizar los temas transversales presentados en esta propuesta para crear varios tipos de instrumentos de evaluación y rúbricas para evaluar las competencias lingüísticas basadas en los indicadores de desempeño, funciones del lenguaje, y los objetivos propuestos. Por ejemplo, dentro del módulo de la salud, para el modo de interpretación, los estudiantes podían leer acerca de las enfermedades emergentes en su área particular del país y tomar notas y hacer un diagrama; a continuación, durante el modo interpersonal, podrían ser asignados a un compañero para comparar las respuestas de sus diagramas. Por último, en el modo de presentación, se les puede pedir a los estudiantes que presenten un plan para prevenir que este tipo de enfermedades se propaguen en su comunidad.

La evaluación debe proporcionar a los estudiantes la oportunidad de relacionarse con sus compañeros y generar evidencia real y valiosa, tanto del aprendizaje logrado como del no logrado. Además, debe afianzar la certeza de que lo que se está aprendiendo es valioso para

su vida cotidiana presente y su identidad futura. Debe dar evidencias del nivel de desarrollo de la competencia alcanzada por el estudiante.

Debe estar alineada con las competencias dando posibilidades de “desplegarlas en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p. 12). La evaluación por **competencias** debe ayudar a los estudiantes a entender su propio avance y proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo dicha evaluación, se necesitan **instrumentos y rúbricas** que definan criterios de dominio claro y que sean fáciles de usar e interpretar por parte de los maestros, los estudiantes, los directivos docentes y los padres y madres de familia. La evaluación por competencias se vuelve una oportunidad de conocer y apoyar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes durante su proceso educativo.

6.2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

La evaluación para el aprendizaje es **formativa** y proporciona oportunidades para hacer seguimiento al progreso de los estudiantes y el nivel de comprensión de los temas. Este tipo de evaluación se define como un “proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje” (Consejo de Europa, 2001, p. 186). Esta información debe usarse como insumo para la planificación del curso y la retroalimentación a los estudiantes. Se recomienda que lo observado durante este tipo de evaluación sea considerado por el profesor en la asignación de notas de desempeño de los estudiantes. De esta manera, se ayuda al docente y al estudiante a detectar necesidades puntuales o falencias en el aprendizaje, lo que lleva a la realización de ajustes necesarios en la práctica instruccional. Esta evaluación retroalimenta la enseñanza. La evaluación para el aprendizaje promueve las metas de aprendizaje para

la vida, aumenta el rendimiento de los estudiantes y mejora la equidad entre los indicadores del aprendizaje y las oportunidades de aprendizaje para aprender. Esta evaluación se puede concretar en instancias de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, conceptos que se definen a continuación (ver Figura 6).

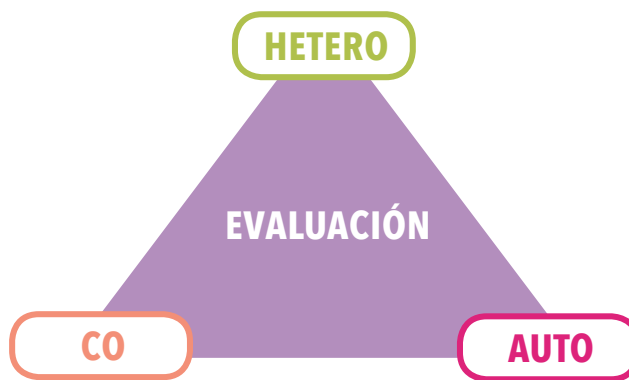


Figura 6. Rutas de evaluación para el aprendizaje.

La **autoevaluación**, se lleva a cabo cuando el estudiante reflexiona sobre su aprendizaje (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998). Al llevar a cabo esta reflexión el estudiante es capaz de hacer juicios sobre sus hábitos de aprendizaje, sus estrategias y vocabulario, entre otros aspectos. Cuando un estudiante participa de tales actividades, se involucra de manera activa en su formación. Algunas actividades específicas de autoevaluación incluyen monitoreo del aprendizaje, la planeación de eventos que se llevan a cabo en un proceso y la evaluación del resultado del mismo.

La **co-evaluación** se refiere a un proceso en el cual los individuos se retroalimentan uno al otro (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998). Se plantea que los estudiantes puedan retroalimentar a su par no solo para aprender con él, sino también de él. La co-evaluación necesita algunos criterios específicos tales como un aspecto gramatical o vocabulario y requiere que se dedique tiempo de clase a familiarizar a los estudiantes con el formato. Los

beneficios sobrepasan cualquier dificultad, ya que una vez los estudiantes entienden cómo funciona, se interesan más en su propio proceso y participan de manera democrática con sus compañeros.

La **hetero-evaluación** implica que el docente y los estudiantes se involucren simultáneamente. Esta práctica particular requiere de la retroalimentación del docente, en algún momento durante la actividad o proyecto. Durante ella, el estudiante se evalúa a sí mismo, verifica ideas y aclara información, en una experiencia bastante positiva. El estudiante revisa y reformula según la retroalimentación recibida y no se le pone mala nota por los errores que tenga.

En la evaluación para el aprendizaje en el aula también pueden usarse las siguientes actividades:

- Mini problemas que los estudiantes pueden trabajar juntos y así monitorear su progreso junto con sus pares.
- Examen de un minuto: Preguntas sobre el aprendizaje del día como: ¿Qué fue lo más importante que aprendiste hoy? ¿Tienes algunas dudas de algo que se debe repasar?
- Discusión en clase: Trabajo en pares para discutir sobre qué pueden hacer con lo aprendido en la clase ese día.

6.3. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje es **sumativa** y se concreta en procedimientos e instrumentos que los maestros proponen como actividades que les permitan evaluar el nivel de logro y de desempeño de los estudiantes en un tema dado, para comparar sus resultados con los estándares o indicadores del aprendizaje previamente establecidos. Estas evaluaciones buscan resumir “el aprovechamiento al final del curso con una calificación” (Consejo de Europa, 2001), por lo que, normalmente, están dadas al final de una unidad, un módulo, un semestre o el año completo, y se reportan como notas y requieren que el maestro recopile e interprete información pertinente sobre los conceptos, conocimientos, habilidades y actitudes del dominio que está evaluando.

Algunos ejemplos de evaluaciones del aprendizaje del inglés, pertinentes para las instituciones educativas del sector público colombiano son:

- Exámenes de unidad/de mitad y final de periodo o curso
- Pruebas nacionales e internacionales
- Proyecto final
- Productos escritos y orales (presentaciones, dramatizaciones, textos escritos, etc.)
- Portafolios
- Simulaciones

TIPO DE EVALIACIÓN	¿QUÉ SE EVALÚA?	¿PARA QUÉ SE EVALÚA?	¿A TRAVÉS DE QUÉ SE EVALÚA?
Por competencias	Desarrollo de habilidades de lengua, conocimientos lingüísticos y discursivos.	Develar lo que los estudiantes saben, saben hacer, saben hacer en contexto	Exámenes presentaciones orales Textos escritos Rúbricas
Del aprendizaje		Definir el nivel de logro y de desempeño de los estudiantes en un tema dado para comparar sus resultados con estándares o indicadores	Exámenes de unidad/de mitad y final de periodo o curso. Pruebas nacionales e internacionales Proyecto final Productos escritos y orales (presentaciones, dramatizaciones, textos escritos, etc.) Portafolios Simulaciones
Para el aprendizaje		Hacer seguimiento al progreso de los estudiantes y el nivel de comprensión de los temas	Auto, co y hetero evaluación: Mini problemas Examen de un minuto Discusión en clase Reflexiones orales y escritas

Tabla 4. Principios de evaluación.

En resumen, la evaluación es un aspecto de gran relevancia en el proceso educativo y debe ser coherente con todos los elementos del currículo de manera que la relación entre todos sea integral. En esta propuesta curricular, se proponen momentos de evaluación **sumativa** y **formativa** que, en conjunto, permitirán definir el grado de desarrollo de las competencias establecidas por grado.

Toda la conceptualización presentada hasta ahora también está ligada a la audiencia a la que va dirigida esta propuesta. En el siguiente apartado, se describen funciones y características que los actores participantes deben tener para lograr una implementación certera.



ACTORES DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Este currículo sugerido va dirigido a todos los actores principales del proceso educativo: estudiantes, docentes, instituciones educativas, padres y madres de familia y secretarías de educación del país representadas por sus coordinadores de calidad o líderes de bilingüismo. En consonancia con la postura que guía esta propuesta curricular, la vinculación de estos actores es determinante para que trascienda a la realidad de cada comunidad.

7.1. ESTUDIANTES

Aquí se visiona a los estudiantes de las instituciones educativas colombianas como seres multidimensionales y diversos, que desarrollan su personalidad y participan en igualdad de condiciones en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés que proporcionan las IE y su entorno. Como ser humano en formación, se espera que el estudiante despliegue crecientes niveles de empoderamiento de ese proceso en varios roles:

Como ser humano **con competencias bilingües e interculturales** que participa de manera activa y dinámica en su proceso de aprendizaje hacia niveles ascendentes tanto de su lengua materna como de la extranjera. Es decir, usuario competente de su propio idioma y del inglés; los cuales deberá usar en diferentes situaciones y contextos para acercarse a la nueva cultura y fomentar procesos de respeto y valoración de la diversidad en los que se reconozcan semejanzas y diferencias con la cultura propia.

Como constructor **de su conocimiento**, capaz de ampliar su repertorio cognitivo, cultural y lingüístico, a partir del uso flexible de su lengua materna y del inglés, tanto de manera individual como social. Se percibe como un hacedor, generador y transformador de conocimiento y no como un simple consumidor del mismo. Como ser humano que está **construyendo autonomía** y su capacidad de análisis, lo que le permite cuestionar su accionar frente a diversas situaciones en su diario vivir, desarrollando así posturas críticas para debatir los pensamientos, acciones y procedimientos

de las personas de su contexto académico y social. **Como usuario competente de recursos tecnológicos** en beneficio de su propia formación. En este rol, el inglés se vuelve un puente sólido de acceso al conocimiento de punta, a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y en un elemento importante de conexión con diversas culturas. **Como ciudadano global** cuyas competencias lingüística, pragmática y sociolingüística le permiten actuar de manera auténtica en la comprensión y manejo de temas relevantes ante un mundo globalizado, integrado y competitivo. Se espera que los niños, niñas y jóvenes valoren y respeten diferentes estilos de vida, visiones de mundo que fomentan valores como la tolerancia por las diferentes culturas, etnias y religiones.

Como mediador para la resolución de conflictos a través del diálogo, para lo cual el uso de la lengua extranjera es fundamental, pues deberá reconocer y valorar las características culturales propias y las de otras culturas. Un aprendiz que actúa de manera efectiva en la búsqueda de soluciones ante situaciones problemáticas que se le presenten. Un estudiante consciente de su papel en un mundo diverso cultural y socialmente, en el que todos tienen los mismos derechos y responsabilidades.

7.2. DOCENTES

Sin lugar a dudas, esta propuesta curricular va dirigida a ese docente multifacético, con amplias capacidades, rico en conocimiento, experiencias y valores de la cultura nacional y que leerá este documento en las distintas regiones de Colombia. Se le invita a experimentar con las nuevas posibilidades que aquí se presentan, de manera tal que, a partir de su evaluación y apreciación, se apropie de lo que considere valioso, significativo y viable en su contexto, para que promueva la formación integral y el aprendizaje del inglés de los niños, niñas y jóvenes con quienes comparte las aulas y fomente, de esta manera, procesos de educación intercultural y de reconocimiento de la diferencia.

Juvonen y Wentzel (2001) plantean que los maestros “no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular” (p.13); por lo tanto, el reto del docente será poseer y desarrollar competencias pedagógicas y metodológicas así como de dominio del idioma inglés para que sus estudiantes gocen de este cambio. Por ende, la presente propuesta propone desafíos al docente quien, ha de entender su papel como garante y veedor del goce efectivo de los derechos básicos de aprendizaje del inglés. Para lo cual se implica que este cumpla varios roles:

Como **educador** cuya responsabilidad es acompañar a los estudiantes en la realización de preguntas y búsqueda de respuestas; ese profesor consejero que además se desempeña como un modelo de usuario de la lengua que enseña y que debe ser capaz de escoger las secuencias didácticas que más se ajusten a las necesidades de sus estudiantes para mediar su aprendizaje. Un docente que utiliza la evaluación como herramienta para el mejoramiento de los procesos académicos y que revisa sus prácticas pedagógicas en función de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Que va más allá de la instrucción y se esfuerza en formar individuos, seres humanos; un facilitador que genere procesos de autoformación; un maestro con solvencia académica y humana (Calvache, 2011).

Como **líder y gestor de currículo** que debe tener capacidades para discutir, problematizar y eventualmente adaptar, en el seno de su comunidad académica, los principios curriculares subyacentes en esta propuesta que considere valiosos y pertinentes. Los docentes tienen la responsabilidad de implementar los cambios desde una posición informada, de responder a los desafíos derivados de esta propuesta y de construir respuestas basadas en el diálogo y la colaboración respetando las características de sus contextos.

Como **investigador** en el cual se destaque su capacidad para seguir aprendiendo con el apoyo decidido de los directivos docentes, las secretarías de educación, alcaldías y gobernaciones; de saber integrar la teoría y

la práctica mediante procesos de reflexión permanente con el fin de construir comunidades de práctica. En otras palabras, se trata de llevar la teoría al contexto del aula, para que el maestro aumente la curiosidad, el deseo de aprender, la capacidad de preguntarse e investigar, de maravillarse. Un docente que sepa cuestionar y reconocer la evolución del currículo como resultado del avance científico, investigativo, educativo y social.

En resumen, esta propuesta aboga por brindar al docente las herramientas necesarias para ser agente de su propio cambio y, desde esa posición, emprender la toma de decisiones acertadas y conducentes a favorecer el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de manera equitativa e incluyente dentro de un ambiente de corresponsabilidad institucional y gubernamental.

7.3. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En la presente propuesta se concibe a las instituciones educativas como espacios autónomos, flexibles y de formación integral de individuos capaces de transformar su entorno. Esto las convierte en micro-mundos en los cuales los estudiantes desarrollan las competencias necesarias para desenvolverse en su vida actual y futura, aportando a la construcción de una sociedad equitativa, incluyente y respetuosa de las diferencias. Al reconocer las particularidades de cada institución, el gobierno nacional contribuye a que estas cuenten con un derrotero claro y coherente con la visión del país, pero siempre teniendo en cuenta la diversidad en su contexto local y las condiciones específicas y diferenciales de sus estudiantes.

Así mismo, esta propuesta curricular entiende a las instituciones educativas como entidades que deben centrarse en las necesidades y exigencias de los niños, niñas y jóvenes del presente siglo, ofreciéndoles la oportunidad de relacionarse con un aprendizaje coherente con el mundo y sus diferentes dinámicas y evolución.

Por esto, deben asegurar espacios de integración entre docentes de inglés y los de las otras áreas del saber para fortalecer la transversalidad del currículo y la comprensión y tratamiento interdisciplinar de las problemáticas actuales.

El Gobierno Nacional también visiona a la escuela como una organización autónoma, capaz de adaptarse, transformarse y mejorar. Una institución en la que propuestas curriculares de este tipo se convierten, esencialmente, en rutas para el diseño y construcción de un currículo propio que dé cuenta no solo de sus características particulares, sino también de las características generales de la educación en Colombia. Lo anterior potencializa la autonomía de cada una de las instituciones colombianas con el acompañamiento, por parte del Ministerio y las Secretarías de Educación, en la organización de los procesos académicos institucionales.

Se sugiere que cada Institución Educativa emprenda acciones para articular lo pertinente de esta propuesta a su PEI en sus cuatro componentes: fundamentación, administrativo, pedagógico y curricular, y comunitario. De esta manera, se vincula a toda la institución en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés garantizando que las decisiones que se tomen sean consensuadas y contextualizadas a las necesidades de la Institución (MEN, 2013, p.37). Se sugiere iniciar con algunas preguntas de diagnóstico sobre la situación de los estudiantes, los docentes, el programa de inglés en funcionamiento y avances del proyecto de fortalecimiento, si lo hay, para luego proceder a trazarse metas, objetivos y estrategias acordes con el contexto institucional. El Documento de Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales brinda sugerencias muy pertinentes a las IE.

7.4. LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

El papel de los padres y madres de familia en el desarrollo e implementación de esta propuesta curricular es fundamental. Es un derecho de los padres y madres conocer lo que sus hijos aprenden en la escuela. De la misma manera que es su deber el brindar el acompañamiento necesario a sus hijos en su proceso formativo; de tal modo que puedan reforzar lo trabajado por los docentes con los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas.

Debido a que el objetivo principal de la educación es la formación integral de los educandos, los padres y madres de familia se convierten en eje central del desarrollo de esta misión, ya que las personas cimientan sus valores, personalidad y costumbres dentro del núcleo familiar.

De igual forma, ellos deben ser conscientes de la importancia del aprendizaje del inglés en términos de oportunidades de desarrollo personal, cultural, social e intelectual para sus hijos. Esta propuesta curricular les ayuda a tener mayor claridad sobre lo que deben aprender sus hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Institución. Así, pueden ejercer su papel como agentes promotores de integración de estos nuevos aprendizajes para propiciar espacios de uso y disfrute fuera del aula.

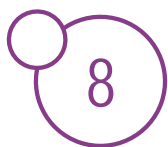
7.5. LAS SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

Para lograr las metas propuestas por el Programa Colombia Bilingüe, las secretarías de educación deben fortalecer su capacidad de gestión en la definición e implementación de acciones pertinentes y sostenibles, que apunten al mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje del inglés en las regiones.

Se sugiere una planeación concienzuda que incluya la caracterización de la situación actual en relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la región, la definición de metas y objetivos retadores pero alcanzables, la formulación de estrategias y líneas de acción, la movilización de actores de diversos sectores de la comunidad y el establecimiento de mecanismos de seguimiento, evaluación y ajuste del proyecto de fortalecimiento que debe liderar cada secretaría de educación (MEN, 2013, p. 26).

Un actor clave en la secretaría de educación es el **líder de bilingüismo**. Este debe tener conocimiento del área, capacidad de crear escenarios de discusión y consenso, de manejo de recursos y de apoyo a los procesos de desarrollo profesional docente. Ese líder debe ser un gestor de alianzas con el sector privado, el comercio, la comunidad de padres y madres de familia para que unidos trabajen hacia la construcción y consolidación de proyectos que articulen, de manera transversal, el aprendizaje del inglés a la vida de la comunidad, más allá del aula.

Es tarea del representante de la Secretaría de Educación proporcionar oportunidades de formación y acompañamiento a los directivos docentes y a los docentes con respecto a los desafíos que surgen con esta propuesta y a su apropiación pedagógica. De igual forma, deberá establecer estrategias de seguimiento y medición de los avances de las IE en torno a la toma de decisiones e implementación de cambios, que apuntan a hacer de esta propuesta una realidad en la institución.



INDICACIONES SOBRE MATERIALES Y TEXTOS ALINEADOS A ESTA PROPUESTA CURRICULAR

Los materiales para apoyar el desarrollo e implementación de esta propuesta curricular en las instituciones educativas colombianas, deben estar direccionados hacia los objetivos pedagógicos, metodológicos y conceptuales en ella expresados.

Se sugiere que para su escogencia se tengan en cuenta los constructos y referentes teóricos en los que esta propuesta está fundamentada, tales como:

- Una visión de lengua desde la complejidad.
- Una visión del aprendizaje sociocultural.
- Unos principios metodológicos basados en tareas, proyectos y problemas.
- Unos principios curriculares fundamentados en la transversalidad y la diversidad.

En esta sección se mencionarán algunos lineamientos y sugerencias que deben ser considerados para la escogencia de los materiales, así como el rol de los textos escolares en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

En primera instancia, se sugiere que los materiales utilizados promuevan el uso de la lengua en contexto y en situaciones que asemejen la cotidianidad de los estudiantes; ayudándoles, a su vez, a tomar una posición crítica frente a los posibles conflictos y retos que la vida les presente.

De la misma manera, estos materiales deben concebir la lengua como un sistema de estructuras y signos que se desarrolla dentro de un contexto determinado y que permite a los educandos construir conocimiento a través de ella. Se hace necesario que los materiales se enfoquen en la funcionalidad de la lengua, dando muestra de ello a partir de actividades en donde se integren las cuatro habilidades en contextos de comunicación reales.

De igual forma, se recomienda que estos materiales propongan actividades que resulten significativas para los estudiantes. Una manera de lograr lo anterior es a través de la transversalidad de los temas presentados. Se requiere que los materiales utilicen las temáticas de manera integral y teniendo en cuenta los tópicos más relevantes de las diferentes áreas del saber, así como también que sean acordes con la edad y el desarrollo de los estudiantes, ayudando de esta manera a que los niños, niñas y jóvenes se desempeñen en diversos contextos y se preparen para la vida.

Los temas generales recomendados en esta propuesta son cuatro:

- Salud
- Democracia y Paz
- Sostenibilidad - Medio Ambiente
- Globalización

Aunque los tópicos escogidos para desarrollar estos temas surgieron a partir de un estudio en el que se analizaron las necesidades del contexto educativo en Colombia, se debe destacar que constituyen una sugerencia, lo cual implica que pueden ser tratados de diversas maneras y de acuerdo con las características propias de cada escuela, de su población y de la comunidad en la que está inmersa.

Es indispensable que los materiales, además de promover el desarrollo de la competencia comunicativa, la intercultural y lo cognitivo, se enmarquen también en metodologías que desplieguen la habilidad social de los estudiantes y que ayuden a que éstos trabajen cooperativamente.

Ahora bien, para la mayoría de las instituciones educativas del país, hablar de materiales hace referencia de forma exclusiva al texto escolar. En gran parte de ellas, el texto tiende a ser visto como el propio currículo y a partir de él se toman decisiones respecto a la metodología, las actividades, los contenidos y hasta la forma de evaluar. Se debe hacer claridad sobre el papel del texto como apoyo a la implementación del currículo y no al contrario. Para evitar este tipo de situaciones, se hace necesario llevar a cabo un proceso sistemático de evaluación de textos que den cuenta de manera coherente de las necesidades de los estudiantes y las características de la institución en el que se ha a adoptar.

Es decir, que el proceso de selección de los materiales debe estar fundamentado en la evaluación de los mismos. Esta debe dar cuenta de la idoneidad de los materiales utilizados y se constituye en la oportunidad que los docentes de las instituciones educativas tienen

para explorar y definir qué tan apropiados resultan estos recursos. Son los docentes quienes conocen el contexto y las necesidades que tienen sus estudiantes, así como también sus estilos de aprendizaje y aptitudes.

Todos estos criterios deben tenerse en cuenta para la escogencia de los materiales y recursos que se utilizarán en la implementación de esta propuesta curricular o en las adaptaciones que de ella se deriven. Lo anterior puede ser referenciado a partir de matrices o listas de cotejo en los que se definan las categorías más importantes a ser evaluadas.

Las categorías pueden dar cuenta de aspectos generales tales como:

- Si el texto ayuda a la obtención de los objetivos propuestos para cada uno de los grados
- Si el nivel de lengua que se usa en el material y el que promueve se ajustan al nivel lingüístico de los estudiantes
- Si el diseño visual y la diagramación resultan atractivos para los niños, niñas y adolescentes y los estimulan al aprendizaje de la lengua extranjera
- Si las tareas son del nivel de dificultad adecuado en relación a cada grado,
- Si las actividades son prácticas,
- Si el diseño de las actividades permite su realización satisfactoriamente
- Si las actividades generan motivación en los estudiantes (MEN, 2015, p.4)


Las categorías también permiten evaluar aspectos más particulares de los textos tales como:

- Los contenidos: temas, gramática, vocabulario, discurso, habilidades de lectura, escritura, escucha y habla
- La graduación y secuenciación de los contenidos
- Presencia de estrategias de aprendizaje
- Uso de técnicas deductivas e inductivas
- Contextualización, personalización,
- Promoción de la comunicación
- Uso de la lúdica, etc.

- Autenticidad de los materiales
- Equilibrio en la promoción de las habilidades (MEN, 2015, p.4).

Por otro lado, se debe tener en cuenta la variedad en los materiales y los diferentes medios que se pueden utilizar. Es decir que los profesores, estudiantes y las mismas instituciones educativas pueden construir pequeños centros de recursos con afiches, muestras de audio o video, materiales disponibles en internet siempre y cuando sean pertinentes, tengan el nivel apropiado y se relacionen con lo que se está haciendo en el aula.

Para finalizar, el proceso de evaluación de los materiales es un factor fundamental en la implementación de esta propuesta curricular. Por ello, es preciso destacar que los materiales, textos y recursos no son el currículo mismo, sino que son parte importante de él y que ayudan a su concreción. En la selección de los materiales, su evaluación determina la factibilidad y pertinencia de los mismos en relación con los diversos contextos en los que se vaya a implementar.



REFERENCIAS

Aguado, T., & Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en educación obligatoria, *Revista de Educación*, 358, 12-16. Taken from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/15252-revista-educacion-358final-reducido.pdf?documentId=0901e72b8128d689>

Mayor's Office of Medellín. (2014). Expedición Currículo: Primera propuesta unificada de Plan de Estudio para los establecimientos educativos. Medellín, Colombia: Author. Taken from <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://1ec1dcc384142b88a71fda751768f0dc#/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://1ec1dcc384142b88a71fda751768f0dc#>

Aldridge, J., & Goldman, R. (2007). *Current issues and trends in education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Aliende, E. (2015). Las rúbricas como herramientas de evaluación. Taken from: <http://www.tadlearning.com/las-rubricas-como-herramienta-de-evaluacion/>

Añorve, G., Guzmán, F & Viñals, E. (2010). Instrumentos de evaluación. Taken from: <http://es.slideshare.net/alopeztoral/instrumentos-evaluacion>

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2009). *Funciones y alcances de la psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2nd ed.). México: Trillas.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Bandura, A. (1992). Social cognitive theory and social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175–208). New York, NY: Plenum.

Bardovi-Harlig, K. (2007). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In Laurence F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*. Monograph series 7 (pp 21-39). Available from ERIC database (ED400702)

Barrows, H. S., & Meyers, A. C. (1993). *Problem-based learning in secondary education and the Problem-based Learning Institute* (Monograph). Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.

- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M.H., Croft, W., Schoenemann, T., et al. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning Supplement*, 1, 1-26. Taken from <http://cnl.psych.cornell.edu/pubs/2009-LACAS-pos-LL.pdf>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic control and identity: Theory, Research and Critique*. London, UK: Taylor and Francis.
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York, NY: George Braziller.
- Bilmaria, D. (1995). Modernism, postmodernism, and contemporary grading practices. *Journal of Management Education*, 19, 440-457.
- Bonnefoy, J. (2006). Indicadores de desempeño en el sector público. Taken from <http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/2/23992/Indicadores%20de%20Desempe%C3%B1o.pdf>
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Caldeiro, P. (2014). Educación de la práctica: La enseñanza desde una perspectiva cognitiva. Taken from: http://educacion.idoneos.com/teorias_del_aprendizaje/enfoque_cognitivo/
- Calvache, J. (2011). Ponencia el papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. I Congreso internacional de pensamiento latinoamericano: la construcción de América Latina. Taken from <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/El-Papel-del-Educador-en-el-Pensamiento-de-Paulo-Freire.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference. Taken from http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Castillo Guzmán, E. (2008). La educación intercultural bilingüe: El caso colombiano. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2002). Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages (8th ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Center of Intercultural Competence (2003). ¿Qué es la competencia intercultural? Taken from <http://cicb.net/Espanol/espanol.php>
- Chomsky, N. (1965). Aspects and theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press
- Coll, C (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. Cuadernos de Pedagogía 139, 23–30.
- Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona Spain: Editorial Paidós.
- Congress of Colombia. (1994). Law 115 of February 8, 1994: The general law on education. Bogotá, Colombia.: Author.
- Congress of Colombia. (1997). Colombian Constitution, 1991. Bogotá, Colombia.: Author. Taken from http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Evaluation (Instituto Cervantes, Trans.). Madrid, Spain: Ministry of Education, Culture and Sports.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266.
- National Planning Department (DNP). (2005). Visión Colombia, Segundo Centenario: 2019. Bogota, Colombia: Author. Taken from <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-95980.html>
- Detterman, D. K. (1979). A job half done: The road to intelligence testing in the year 2000. Intelligence, 3, 295-306.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. In Kappa Delta Pi (Ed.), Kappa Delta Pi Lecture Series. New York, NY: Touchstone.
- Educarchile. (2013) ¿Qué significa ser ciudadano global? Vitacura, Santiago: Autores. Taken from: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=81311>
- Educastur. (s.f). Mediacion de conflictos en centros educativos. Taken from: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion/mediacion.htm>
- Eisner, E. W. (1994). The educational imagination (3rd. ed.) New York., NY: MacMillan.
- Ellis, R. (2004). Task-based language learning and teaching. London, UK: Oxford University Press.
- Espacaiologopédico.com. (2015). Glosario. Taken from: <http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?ld=308>
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. R., Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educación y educadores, 15 (3), 363-381.

- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. Tomado de <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>
- Friere, P. (1979). Pedagogía del oprimido. España: Siglo XXI.
- Galindo, A., & Moreno, L. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 18, 172-179.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz, E. & J. Rue, (Eds.) *Educació en la diversitat i escola democrática* (pp. 29-51). Barcelona: ICE-UAB, 29-51.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, Spain: Morata.
- Gutek, G. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Halliday, M. A. K. (1970). Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English. *Foundations of Language* 6(3), 322-361.
- Halliday, M. A. K. (1997). Linguistics as metaphor. In A.M. Simon Vandenberg et. al. (Eds.), *Reconnecting language: Morphology and syntax in functional perspectives* (pp. 3-27). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Halliday, M.A.K., & Hassan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press. Taken from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35801bis.pdf?documentId=0901e72b81281c65>
- Herrera, A. (2012). *Enfoques curriculares*. Universidad Fermín Toro. Maestría en Educación superior. Taken from: <http://www.slideboom.com/presentations/586443/ENFOQUE-CURRICULAR>
- Hunt, E.B. (1971). What kind of computer is a man? *Cognitive Psychology*, 2, 57-98.
- Hunt, E. B. (1976): Varieties of cognitive power. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 237-260). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hunt, E.B. (1978). Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85, 109-130.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, MD: Penguin Books Ltd.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. London, UK: Routledge.
- Juvonen, J. & Wentzel, K.R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Spain: Morata.
- Klaus, G. & Buhn, M. (1962). *Diccionario filosófico*. Leipzig, Germany: Rowohlt.
- Kumaravdivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London, UK: Routledge.
- Kumaravdivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lemke, D. A. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC.

Lightbown, P., & Spada, N. (1993). How languages are learned. Oxford, UK: Oxford University Press.

López Balboa, L. Pérez Moya, C., & Caceres Mesa, M. (2004). Maestro investigador. Un reto en la formación profesorado de ciencias. Revista Pedagogía Universitaria, 9(3),105-114. Taken from <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/294/285>

López, N. (1996). Retos para la construcción curricular de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Magendzo, A. K. (2004) En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. Altablero , 28 (Marzo-Abril). Taken from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>

Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales (pp. 424-452). En Repetto, E. (coord.) Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen 2. Madrid: UNED.

Márquez, J. (2012). Principios Curriculares. Universidad "Fermín Toro" Vicerectorado Académico. Caracas. Venezuela. Taken from <https://es.scribd.com/doc/98830745/Principios-Curriculares>

Mejía, A. M. de (2006). Bilingual education in Colombia: Towards recognition of languages, cultures and identities. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 152-168. Ministry of National Education. (s.f). Evaluación de competencias. Bogota, Colombia: Authors. Taken from: <http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>

Ministry of National Education. (1996). Resolution 2343 of June 5, 1996. Bogotá, Colombia: Author. Taken from http://elearning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIIProyTecnol/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Ministry of National Education. (1998). Serie lineamientos curriculares. Bogotá, Colombia: Author. Taken from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministry of National Education. (2002). Decree 230/2002. Chapter 1. Article 2. Bogotá, Colombia: Author. Taken from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministry of National Education. (2005, Oct-Dic). Bases para una nación bilingüe y competitiva. Altablero, 37. Taken from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Ministry of National Education. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministry of National Education. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministry of National Education. (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología [Cartilla 30]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministry of National Education. (2009). Mundo de competencias. Colombia Aprende: La red de conocimiento. Taken from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html>

Ministry of National Education. (2014a). Colombia Very well! Programa Nacional de Ingles 2015-2025: Documento de Socializacion. Bogota, Colombia: Authors. Taken from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf

Ministry of National Education. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Author. Taken from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf

Dominican Republic Ministry of Education. (2006). EDUCANDO: Educación formativa. Santo Domingo, Republica Dominicana: Autores. Tomado de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacin-formativa/>

Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). ÍKALA Revista de Lenguaje y Cultura, 16 (29), 67-125.

Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Spain: Editorial Gedisa.

Moss, G. (forthcoming). Making Sandwiches: A combined approach to course design for English teachers. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). Language curriculum design. London, UK: Routledge.

Nelson, C. A. (2000). Curriculum scope and sequence for teaching applications: Information communication technology education kindergarten to Grade 7 in British Columbia, Canada (Master's thesis). Tomado de https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/812/Nelson_Catherine_Ann.pdf?sequence=1

- Nunan, D. (2004). Syllabus design (12th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: Entre la ayuda y el obstáculo. *Signos teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47. Taken from http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html
- NZCER. (2009). Shifting to 21st century thinking in education and learning: Postmodernism. Taken from http://www.shiftingthinking.org/?page_id=53
- Ogle, D.M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Ordoñez, C. L. (2011) Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom and beyond. *Profile*, 13(2), 147-161. Taken from <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/25704>
- United Nations Organization. (2008). Universal Declaration of Human Rights. New York, NY: United Nations. Taken from <http://www.temoa.info/es/node/19618>
- Pardo, J. (2003). Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia en las naciones unidas. Barcelona, Spain: Universidad de Barcelona. Taken from http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_13JavierPardo.pdf?documentId=0901e72b80e5376b
- Pastor, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En Consejería de Educación (Eds.) *Perspectivas teóricas y metodologías: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid, Spain: Departamento de didáctica de la lengua.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Spain: Editorial Ariel. Barcelona.
- Posada, R. (2009). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. Barranquilla: Gente Nueva.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículo*. (3rd. ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill S.A.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Profesor en línea. (s.f). *Funciones del lenguaje*. Taken from: <http://www.profesorenlinea.cl/castellano/LenguajeFunciones.htm>
- Rahman, A., & Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 39-45. Taken from <http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-Two-2009.pdf>
- Resolution 2343. (1996). Taken from <http://www.ane.gov.co/cnabf/modulos/pdfs/Decreto2343de1996.pdf>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rodríguez Abella, R. M., & Valero Gishart, M. (1998). *La gramática para comunicar: una propuesta inductiva*. Universidad de Milán/ Instituto de Cervantes-Milán: Centro Virtual Cervantes. Taken from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf
- Rodríguez, M. & García Meras, E. (2005) *Los estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4). Taken from <http://www.rieoei.org/didactica10.htm>

- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Taken from <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>
- Rorty, R., Nystrom, D., & Puckett, F. (2002). *Against bosses, against oligarchies: A conversation with Richard Rorty*. Chicago, IL: Prickly Paradigm Press.
- Rose, A. M. (1980). Information Processing Abilities. In R.E.Snow, P.A.Federico y W.E.Montague (Eds.) *Aptitude, learning and instruction* (Vol. 1). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa: Unidad 3. Taken from: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT93.pdf
- Sanchez, A., & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism?" *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 181-195. Taken from <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10715/11186>
- Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. Abingdon, NY: Routledge.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). *The use of self-, peer-, co-assessment in higher education: A review of the literature*. Netherlands: Educational Technology Expertise Center: Open University of the Netherlands.
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Spain: Morata.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. & Weil, E. M. (1980): An aptitude-strategy interaction in linear syllogistic reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 72, 226-234.
- Sternberg, R. J. (1977). *Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1980a). Representation and process in linear syllogistic reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 109, 119-159.
- Sternberg, R. J. (1980b). Sketch of a componential sub theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 573-584.
- Sternberg, R. J. (1981a): Nothing fails like success: The search for intelligent paradigm for studying intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 142-155.
- Sternberg, R. J. (1981b). *Testing and cognitive psychology*. *American Psychologist*, 36, 1181-1189.
- Sternberg, R. J. (1981c). The nature of intelligence. *University Quaterly Review of Education*, 12, 1017.
- Sternberg, R. J. (1982). *Handbook of human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of personality and social psychology*. Attitudes and social cognition, 41, 37-55.
- Sternberg, S. (1969). The discovery of processing stages: Extensions of Donder's method. *Acta Psychologica*, 30, 276-315.

Taylor, J.A. & Morales, Henao, V. (2006). Intercultural competence without international experience. Presentation in the 9th Annual ELT Conference, Bogotá, Colombia: September 14-16.

Torres, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Spain: Morata.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Universidad Santo Tomás. (s.f) ¿Qué es una evaluación? Autoevaluación - Heteroevaluación – Coevaluación. Taken from: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo_metodologia3/qu_es_una_evaluacin_autoevaluacin_heteroevaluacin_coevaluacin.html

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development, 11(1), 123-142. Taken from <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014>

Usó, E. & Martínez, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Uso and A. Martinez (Eds.) Current trends in the development and teaching of the four language skills (pp.29-46). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, 36(1), 241-275.

Velazco, M. (2011). On becoming bilingual: are we doing the right thing? Classroom implications of the National Bilingualism Program. Perspectivas en educación, 3, 7-12.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

10

GLOSARIO

En la siguiente tabla, se encuentra un listado de términos claves para apoyar la comprensión del presente documento.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Abordaje de estas habilidades en la etapa antes	Etapa en la cual se involucra a los aprendices y se activa su conocimiento previo del contexto comunicativo. En esta etapa, se realizan varios tipos de actividades como presentar el tema sobre el que se va a hablar o familiarizar al estudiante con vocabulario desconocido.	Usó, E. & Martínez, A. (2006). Approcahes to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Uso and A. Martinez (Eds.) Current trends in the development and teaching of the four language skills (pp.29-46). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
Abordaje de estas habilidades en la etapa durante	Etapa que generalmente, incluye una serie de tareas o actividades que activan aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales y la manera en que afectan la comprensión del tema o la situación comunicativa en cuestión. En esta fase, se proporcionan oportunidades para ejercitar y usar las habilidades.	Usó, E. & Martínez, A. (2006). Approcahes to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Uso and A. Martinez (Eds.) Current trends in the development and teaching of the four language skills (pp.29-46). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
Abordaje de estas habilidades en la etapa después	Etapa en la que los aprendices reflexionan y discuten las implicaciones de las situaciones para su contexto, hacen conexiones con otras habilidades y expanden sus oportunidades de ejercitarlas. En casos en que se ha trabajado la habilidad de lectura, es en este momento en que se pueden hacer ejercicios de vocabulario o de escritura.	Usó, E. & Martínez, A. (2006). Approcahes to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Uso and A. Martinez (Eds.) Current trends in the development and teaching of the four language skills (pp.29-46). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Adaptabilidad	Se concibe como la capacidad que tienen las IE para apropiarse de esta propuesta de currículo y mantenerla vigente y pertinente, acoplándola a su entorno y su realidad.	Lemke, D. A. (1978). Pasos hacia un currículo flexible. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC.
Adquisición	Un proceso inconsciente que lleva a los estudiantes a elaborar conocimientos en forma espontánea.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Aprendizaje	Es un proceso consciente, mediante el cual se aprende un nuevo código lingüístico que puede ponerse en práctica en contextos reales de comunicación.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Aprendizaje Basado en Problemas	Es un enfoque curricular e instructivo que se centra primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aplicar los conocimientos que posee así como los que adquiere a través de la resolución de problemas que asemejan situaciones de la vida cotidiana.	Barrows, H.S., & Myers, A.C. (1993). Problem-Based learning in secondary schools. Unpublished monograph. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.
Aprendizaje Basado en Proyectos	Promueve entre los estudiantes actividades que conducen a la consecución de metas y objetivos compartidos; así como también la criticidad y el desarrollo de pensamientos de orden superior tales como el análisis y la síntesis por medio de preguntas problémicas a través del desarrollo de proyectos.	Barrows, H.S., & Myers, A.C. (1993). Problem-Based learning in secondary schools. Unpublished monograph. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Aspectos lingüísticos	Pertenciente o relativo al lenguaje.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Aspectos discursivo	Propio del discurso o del razonamiento.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Autonomía curricular	La autonomía para la construcción permanente del currículo en las Instituciones educativas se entiende como la capacidad de tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa organizada en los términos de la ley y sus normas reglamentarias.	Artículo 4. Resolución 2343. (1996). Tomado de http://www.ane.gov.co/cnabf/modulos/pdfs/Decreto2343de1996.pdf
Autoevaluación	Se lleva a cabo cuando el estudiante reflexiona sobre su aprendizaje. Al llevar a cabo esta reflexión el estudiante es capaz de hacer juicios sobre sus hábitos de aprendizaje, sus estrategias y vocabulario, entre otros aspectos. Cuando un estudiante participa de tales actividades, se involucra de manera activa en su formación. Algunas actividades específicas de autoevaluación incluyen monitoreo del aprendizaje, la planeación de eventos que se llevan a cabo en un proceso y la evaluación del resultado del mismo.	Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1998). The use of self-, peer-, co-assessment in higher education: A review of the literature. Netherlands: Educational Technology Expertise Center: Open University of the Netherlands.
Bilingüe	Persona con "los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona (p. 5)".	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Bilingüismo	Se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua e interpretar una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Según el uso que se haga de otras lenguas diferentes a la materna, estas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Ciudadano global	Sujeto que aporta en el desarrollo del país y de otras naciones, que desarrolla una posición crítica frente a los problemas que le aquejan a nivel planetario, y que pueda extender lazos de cooperación tanto internacionales como a nivel local.	Educarchile. (2013) ¿Qué significa ser ciudadano global? Vitacura, Santiago: Autores. Tomado de: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=81311
Co-evaluación	Se refiere a un proceso en el cual los individuos se retroalimentan uno al otro. Se plantea que los estudiantes puedan retroalimentar a su par no solo para aprender con él, sino también de él. La co-evaluación necesita algunos criterios específicos tales como un aspecto gramatical o vocabulario y requiere que se dedique tiempo de clase a familiarizar a los estudiantes con el formato. Los beneficios sobrepasan cualquier dificultad, ya que una vez los estudiantes entienden cómo funciona, se interesan más en su propio proceso y participan de manera democrática con sus compañeros.	Sluijsmans, D., Dochy, & F., Moerkerke, G. (1998). The use of self-, peer-, co-assessment in higher education: A review of the literature. Netherlands: Educational Technology Expertise Center: Open University of the Netherlands.
Competencia lingüística	Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Competencia pragmática	Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Competencia sociolingüística	Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Competencias	El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Competencias bilingües e interculturales	El desarrollo de una competencia intercultural entre estudiantes de lenguas extranjeras no implica necesariamente un énfasis en una cultura extranjera, sino que existen, “muchas oportunidades para desarrollar las habilidades de nuestros aprendices para adaptar y aceptar las diferencias que se dan en su propia cultura.”	Taylor, J.A. & Morales, Henao, V. (2006). Intercultural competence without international experience. Presentation in the 9 th Annual ELT Conference, Bogotá, Colombia, September 14-16.
Competencia comunicativa discursiva	Competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Competencia comunicativa funcional	Comprende tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Competencia estratégica	Esta hace referencia a la capacidad de usar diversos recursos para intentar comunicarse de manera exitosa apuntando a superar posibles limitaciones que se deriven del nivel de conocimiento que se tenga del idioma. Competencia que permite desempeñar “funciones de evaluación, planeación y ejecución para determinar los métodos más efectivos para lograr la meta comunicativa.”	Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. <i>Applied Linguistics</i> 1, 1–47. Bachman, L. F. (1990). <i>Fundamental considerations in language testing</i> . Oxford, UK: Oxford University Press.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Competencia intercultural	“los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos”	Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales (pp. 424-452). En Repetto, E. (coord.) Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen 2. Madrid: UNED.
Componentes del currículo	Todo aquello que permite el movimiento y dinamismo de un currículo. Dichos componentes organizan un entramado curricular que da cuenta de relaciones macro, meso y micro que, según Posner (2005), puede incluir lo siguiente: alcance y secuencia, programas de estudios, esquema de contenido, libros de texto, ruta de estudio y experiencias planeadas.	Posner, G. J. (2005). Análisis de currículo. (3rd. ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill S.A.
Construyendo autonomía	Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Conciencia metalingüística	Se refiere a la capacidad para pensar en la lengua como objeto de estudio.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Conocimiento personal.	Abarca la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes que conforman la personalidad y que influyen en la imagen que tenemos sobre nosotros mismos y sobre los demás.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Conocimientos declarativos	Son los derivados, por una parte de la experiencia y, por otra, del aprendizaje formal, es decir, de los conocimientos académicos.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Currículo	Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.	Capítulo 2. Artículo 76. Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994: La ley general de la educación. Bogotá, Colombia.: Author.
Desarrollo intercultural	En el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera entran en juego: un factor interno y un factor externo. El factor interno constituido por el conocimiento y la apropiación que el hablante tiene de su lengua y su cultura y por sus expectativas frente a otras culturas y otras lenguas. El factor externo constituido por las interacciones entre las lenguas y las culturas.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Desarrollo interlingual	Se denomina desarrollo interlingual a todo proceso por el que debe pasar quien está aprendiendo la lengua extranjera para ser capaz de hablarla tan bien o casi tan bien como un hablante nativo. Muchas facetas de este desarrollo son similares para todos, y habrán de pasar por unos estadios evolutivos obligatorios, de la misma forma que ocurre en la adquisición de la lengua materna.	Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares. Bogotá, Colombia: Author. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
Desarrollo de habilidades del siglo XXI	Competencias necesarias para vivir en el siglo XXI tales como: Aprendizaje e innovación, que incluye pensamiento crítico y soluciones de problemas, comunicación y colaboración; y creatividad e innovación; Alfabetización digital, que incluye información, los medios y las TIC; Habilidades para el trabajo y la vida, que incluyen flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y auto-dirección, productividad y responsabilidad; Liderazgo y responsabilidades personales.	Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Destrezas y habilidades	Incluyen, por una parte, las destrezas y habilidades prácticas (vitales, profesionales, deportivas; gustos, aficiones, artes) y, por otra parte, las interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la posibilidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Dimensión cognitiva	El aspecto cognitivo cobija los procesos de pensamiento involucrados en la conceptualización, organización y transmisión del conocimiento como también la interrelación de dichos procesos con los lingüísticos.	Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares. Bogotá, Colombia: Author. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
Dimensión metacognitiva	Aprender a aprender estrategias que requieran una conciencia individual y la regulación de los procesos cognitivos utilizados.	Espaciologopédico.com. (2015). Glosario. Tomado de: http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?id=308
Dimensión socioafectiva.	Se refiere al conjunto de actitudes, creencias y valores que en un momento dado determinan el comportamiento sociolingüístico del individuo. Es decir, que el hablante de lengua materna cuenta con un conocimiento relativo de cómo se interactúa en lengua materna y en lengua extranjera. Así mismo cuenta con una serie de creencias acerca de variedades de ambas lenguas y de valores sociales asociados con sus hablantes.	Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares. Bogotá, Colombia: Author. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
Diversidad	Currículo que implica el desprendimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y rígidos. Implica la aceptación de diversas formas de vida, de aprendizaje, de enseñanza, y la ampliación de las maneras de evaluar el aprendizaje. En esta propuesta se hace una invitación a replantear los procesos de enseñanza a favor del reconocimiento del estudiante colombiano como un "Otro-Otra" legítimo.	Magendzo, A. K. (2004) En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. Altablero ,28 (Marzo-Abril). Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
<p>Docente como líder y gestor de currículo</p>	<p>El líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido, asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.</p>	<p>Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. <i>Educacion y Educadores</i>, 14(2), 253-267. Tomado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510</p>
<p>Docente como investigador</p>	<p>Aquel que posee la base del conocimiento del método científico, lo aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella al instrumentar el proceso de enseñanza aprendizaje sobre bases más científicas.</p>	<p>López Balboa, L. Pérez Moya, C., & Caceres Mesa, M. (2004). Maestro investigador. Un reto en la formación profesorado de ciencias. <i>Revista Pedagogia Universitaria</i>, 9(3), 105-114. Tomado de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/294/285</p>
<p>Educación</p>	<p>Es un proceso de formación permanente, personal, político, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.</p>	<p>Art. 67-70 Congreso de la Republica de Colombia. (1997). <i>Constitución política de Colombia</i>, 1991. Bogotá, Colombia.: Author. Tomado de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf</p>
<p>Enfoque Comunicativo</p>	<p>Está basado en la concepción de que la función principal del uso del lenguaje es precisamente la comunicación. Richards (2006) establece que CLT propicia la interacción entre los aprendices y los usuarios de la lengua a través de la interacción que propicia la negociación de significado entre los interlocutores.</p>	<p>Richards, J. C. (2006). <i>Communicative language teaching today</i>. Cambridge, UK: Cambridge University Press.</p>

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Enfoque curricular conductual	Representa un modelo caracterizado por una educación vertical y autoritaria, cuyos objetivos fundamentales apuntan a que el estudiante se informe, memorice y repita los contenidos. Considera al alumno como el sujeto cuyo desempeño puede ser arreglado desde el exterior. Existe una gran importancia de la memorización y la repetición fiel de los datos sin considerar la utilidad de los mismos en la vida de los educandos.	Herrera, A. (2012). Enfoques curriculares. Universidad Fermín Toro. Maestría en Educación superior. Tomado de http://www.slideboom.com/presentations/586443/ENFOQUE-CURRICULAR
Enfoque curricular cognitivo	Supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza, se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico.	Caldeiro, P. (2014). Educación de la práctica: La enseñanza desde una perspectiva cognitiva. Tomado de: http://educacion.idoneos.com/teorias_del_aprendizaje/enfoque_cognitivo/
Esquema de contenido	Indica una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.	Posner, G. J. (2005). Análisis de currículo. (3rd. ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill S.A.
Estructura en espiral y cíclica	Los temas organizados con esta estructura 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, forthcoming, p.71).	Moss, G. (forthcoming). Making Sandwiches: A combined approach to course design for English teachers. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
Enfoque curricular contextual o ecológico	Enfoque en la cual las relaciones de los actores y el entorno se configuran mutuamente durante la interacción. La realidad se entiende como algo cambiante y dinámico. En este modelo subyace la idea de que el aprendizaje se logra y profundiza socialmente, es decir, a través de la interacción que se propicia en el contexto y a partir de experiencias individuales.	Brofenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Boston, MA: Harvard University Press. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Equidad	Factor que se promueve desde la Constitución Nacional de 1991 y, en este currículo sugerido y sus componentes derivados, se materializa como una herramienta que garantizará el goce efectivo del derecho que tienen todos los estudiantes colombianos a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades.	Congreso de la República de Colombia. (1997). Constitución política de Colombia, 1991. Bogotá, Colombia.: Author. Tomado de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Equitativo	Que tiene equidad, igualdad.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Estándar general	Este ofrece una descripción amplia de lo que las niñas, los niños o los jóvenes colombianos deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados. La función del estándar general es definir el nivel de desempeño en el idioma.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional
Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés	Son criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los docentes y a las instituciones escolares, a las Secretarías de Educación y a las demás autoridades educativas, conocer lo que se debe aprender. Sirven, además, como punto de referencia para establecer lo que los estudiantes están en capacidad de saber sobre el idioma y lo que deben saber hacer con él en un contexto determinado.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Estándares específicos	Ofrecen criterios específicos de lo que deben ir alcanzando los niños, las niñas o jóvenes colombianos de manera gradual e integral en el desarrollo de las competencias durante un grado o grupo de grados. Los estándares específicos se desarrollan e interrelacionan poco a poco y muchos se repiten, se afianzan y se profundizan en los diferentes grados.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Evaluación del aprendizaje	La evaluación sumativa o del aprendizaje deberá proporcionar criterios claros de medición de los desempeños que estén alineados con los indicadores de logro y las estrategias instruccionales utilizadas.	Sluijsmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. (1998). The use of self-, peer-, co-assessment in higher education: A review of the literature. Educational Technology Expertise Center: Open University of the Netherlands.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Evaluación para aprendizaje	La evaluación formativa o para el aprendizaje 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.	Sluijsmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G. (1998). The use of self-, peer-, co-assessment in higher education: A review of the literature. Educational Technology Expertise Center: Open University of the Netherlands.
Evaluación por competencias	La Evaluación de Competencias valora "... la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona", que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas.	Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Evaluación de competencias. Bogota, Colombia: Autores. Tomado de: http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html
Evaluación formativa del aprendizaje	Actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los/las estudiantes y retroalimentar el proceso mismo.	Ministerio de Educacion Republica Dominicana. (2006). EDUCANDO: Educación formativa. Santo Domingo, Republica Dominicana: Autores. Tomado de: http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacin-formativa/
Evaluación sumativa del aprendizaje	La evaluación sumativa es aquella realizada después de un período de aprendizaje, o en la finalización de un programa o curso. Esta evaluación tiene como propósito calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a los alumnos, padres, institución, docentes, etc. Utilizamos la evaluación sumativa o acumulativa, cuando pretendemos averiguar el dominio conseguido por el alumno, con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de unos objetivos previos.	Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa: Unidad 3. Tomado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT93.pdf

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Experiencias planeadas	La gramática estructural es la que propone el lenguaje como un sistema único que tiene su propio contexto y la gramática representa el lenguaje.	Posner, G. J. (2005). Análisis de currículo. (3rd. ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill S.A.
Flexibilidad	Esta se entiende como la posibilidad que tienen las IE de construir el conocimiento que alimenta al currículo, concretándolo en aprendizajes relevantes a los contextos reales, dinámicos y cambiantes de cada una.	Lemke, D. A. (1978). Pasos hacia un currículo flexible. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC.
Funciones de la lengua	Se denominan funciones del lenguaje aquellas expresiones del mismo que pueden transmitir las actitudes del emisor (del hablante, en la comunicación oral y del escritor, en la comunicación escrita) frente al proceso comunicativo. El lenguaje se usa para comunicar una realidad (sea afirmativa, negativa o de posibilidad), un deseo, una admiración, o para preguntar o dar una orden. Según sea como utilizemos las distintas oraciones que expresan dichas realidades, será la función que desempeñe el lenguaje.	Profesor en línea. (s.f). Funciones del lenguaje. Tomado de: http://www.profesorenlinea.cl/castellano/LenguajeFunciones.htm
Gramática estructural	La gramática estructural es la que propone el lenguaje como un sistema único que tiene su propio contexto y la gramática representa el lenguaje.	Rahman, A., & Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. <i>International Forum of Teaching and Studies</i> , 5(2), 39-45. Tomado de http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-Two-2009.pdf
Gramática funcional	Percibe la lengua como el primer y más importante medio de comunicación en los seres humanos en contextos sociales y cognitivos. El lenguaje no es autónomo de los factores externos sino que lo configuran.	Bardovi-Harlig, K. (2007). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In Laurence F. Bouton (Ed.), <i>Pragmatics and language learning</i> . Monograph series 7 (pp 21-39). Available from ERIC database (ED400702)

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Gramática inductiva	La gramática inductiva, parte de los hechos considerados singularmente para llegar a la unidad conceptual. El proceso para lograrlo es fundamentalmente intuitivo.	Rodríguez Abella, R. M., & Valero Gishart, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. Universidad de Milán/ Instituto de Cervantes-Milán: Centro Virtual Cervantes. Tomado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf
Guía	Aquello que dirige o encamina.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Habilidad para aprender	Se concibe como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, bien sea que se trate de otra lengua o cultura, de otras personas o de nuevas áreas de conocimiento.	Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Hetero-evaluación	Consiste en que una persona evalúa lo que otra ha realizado. El tipo de evaluación que con mayor frecuencia se utiliza es aquella donde el docente es quien, diseña, planifica, implementa y aplica la evaluación y donde el estudiante es sólo quien responde a lo que se le solicita.	Universidad Santo Tomás. (s.f) ¿Qué es una evaluación? Autoevaluación - Heteroevaluación – Coevaluación. Tomado de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo_metodologia3/qu_es_una_evaluacin_autoevaluacin_heteroevaluacin_coevaluacin.html
Indicadores de desempeño	Los indicadores de desempeño son instrumentos de medición de las principales variables asociadas al cumplimiento de los objetivos, que a su vez constituyen una expresión cualitativa o cuantitativa concreta de lo que se pretende alcanzar con un objetivo específico establecido.	Bonnefoy, J. (2006). Indicadores de desempeño en el sector público. Tomado de http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/2/23992/Indicadores%20de%20Desempe%C3%B1o.pdf
Indicadores del saber	Hace referencia a lo que los estudiantes están en capacidad de saber sobre el idioma.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Indicadores del saber hacer	Hace referencia a lo que los estudiantes deben saber hacer con el idioma en un contexto determinado.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Indicadores del ser	Están representados por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir, es el componente afectivo - motivacional de su personalidad.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Instrumentos de evaluación	Son formatos de registro de información que poseen características propias. Sirven para recoger la información que se requiere en función de las características del aprendizaje que se pretende evaluar y de las condiciones en que habrá de aplicarse.	Añorve, G., Guzmán, F & Viñals, E. (2010). Instrumentos de evaluación. Tomado de: http://es.slideshare.net/alopeztoral/instrumentos-evaluacion
Lengua	Se define como un sistema complejo y dinámico que se adapta según el contexto, el usuario y demás factores que le afecten.	Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M.H., Croft, W.,..., Schoenemann, T. (2009) Language is a complex adaptive system: Position paper. Language Learning Supplement, 1, 1-26. Tomado de http://cnl.psych.cornell.edu/pubs/2009-LACAS-pos-LL.pdf
Lengua Extranjera	Es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Libros de texto	Materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.	Posner, G. J. (2005). Análisis de currículo. (3rd. ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill S.A.
Marco Común Europeo	Este documento orienta la reflexión sobre las condiciones, metodologías y evaluación de los procesos de aprendizaje de las lenguas europeas (incluyendo el español); describe el proceso de desarrollo de niveles en tres grandes etapas denominadas con las letras A para el nivel “básico”, B para el nivel “independiente” y C para el nivel “avanzado”, y puntualiza con claridad lo que un aprendiz de una lengua puede hacer en cada una de ellas.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Macrocurrículo	Se refiere a los principios curriculares, metodológicos y las orientaciones teóricas relacionadas con la visión de educación, de aprendizaje, de lengua.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Mediador para la resolución de conflictos a través del diálogo	La mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de una tercera persona imparcial, el mediador. Los mediadores pueden ser alumnos, profesores, padres. No son jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos.	Educastur. (s.f). Mediacion de conflictos en centros educativos. Tomado de: http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion/mediacion.htm

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Meta general de aprendizaje	Fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien. Es lo que el educador desea alcanzar por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/ .
Métodos	Es un sistema de reglas que determina las clases de los posibles sistemas de operaciones que, partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a unos objetivos determinados.	Klaus, G. & Buhn, M. (1962). Diccionario filosófico. Leipzig, Germany: Rowohlt.
Modelo curricular por competencia	Se establece control sobre la selección, el ritmo y las secuencias de aprendizaje propuestas en el currículo.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Modelo curricular por desempeño	Enfatiza las asignaturas, las formas tradicionales de aprendizaje, las reglas explícitas para la práctica pedagógica y establece una separación marcada entre los estudiantes que participan de la experiencia educativa.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Mesocurrículo	Se refiere a la estructura de alcance y secuencia de la progresión didáctica general del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés por niveles de lengua, grados, número de horas y macro competencias que han de asegurarse a todos los estudiantes en su tránsito por la IE según lo establecido por la Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Microcurrículo	Propuesta de estructura curricular por grado. Esta estructura curricular, a su vez, se compone de módulos que se desarrollarán en cada grado, la meta general de aprendizaje, los estándares básicos de competencias implicados, los indicadores de desempeño y los aspectos lingüísticos y discursivos relacionados.	Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Cartilla 22]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Módulo	Unidad educativa que forma parte de un programa de enseñanza.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Nivel de desempeño	Especifica las competencias, saberes y habilidades que el hablante tiene en cada etapa del proceso de desarrollo de la lengua extranjera. Un nivel de desempeño es el A1 o nivel de usuario básico.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Norte	Guía, punto de referencia.	Real Academia Española. (2015). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Autores. Tomado de: http://www.rae.es/
Objetivos generales	Expresión cualitativa de los propósitos que se tienen. Lo que se quiere alcanzar o la situación futura a la que se desea llegar. Debe expresarse en términos de resultados con el fin de facilitar la evaluación.	Lightbown, P. & Spada, N. (1993). How languages are learned. Oxford, UK: Oxford University Press.
Orientaciones para la elaboración del currículo.	El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.	Capítulo 1. Artículo 2. Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 del 2002. Capítulo 1. Artículo 2. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_.pdf

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Plan de estudios.	El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.	Capítulo 2. Artículo 79. Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994: La ley general de la educación. Bogotá, Colombia.: Author.
Posmodernismo en la educación	Busca conocimiento y propósito a través de caminos múltiples, de la pluralidad, y de la diferencia, que al igual que el conocimiento, está en constante cambio.	Gutek, G. (2004). Philosophical and ideological voices in education. Boston, MA: Pearson Education. NZCER. (2009). Shifting to 21st century thinking in education and learning: Postmodernism. Tomado de http://www.shiftingthinking.org/?page_id=53
Primera lengua	Puede significar la primera lengua adquirida; la lengua dominante de un individuo bilingüe; la lengua materna o la lengua más usada por un individuo (Baker & Prys Jones, 1998)	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Principios curriculares	Los principios curriculares permiten comprender de manera integral que se desea enseñar a cada participante, en lo que a su formación se refiere. Representan, dentro del proceso de elaboración de un currículum, los elementos éticos para la conformación y orientación del currículum y ello va alineado con el producto que se espera, es decir la calidad y tipo de profesional que se quiere.	Márquez, J. (2012). Principios Curriculares. Universidad "Fermín Toro" Vicerectorado Académico. Caracas. Venezuela. Tomado de https://es.scribd.com/doc/98830745/Principios-Curriculares

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Principios metodológicos	Técnicas utilizadas para transmitir los conocimientos de la mejor forma posible.	Márquez, J. (2012). Principios Curriculares. Universidad "Fermín Toro" Vicerectorado Académico. Caracas. Venezuela. Tomado de https://es.scribd.com/doc/98830745/Principios-Curriculares
Programas de inmersión parcial	Se caracterizan por dedicar al menos el 50% del tiempo escolar en todos los niveles educativos a una inmersión en la lengua extranjera a través de diferentes áreas curriculares, tales como matemáticas o ciencias naturales.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Programas de inmersión parcial progresiva	Comienzan en preescolar con énfasis en la lengua materna y luego introducen de manera progresiva el contacto con la lengua extranjera, hasta llegar a un 40 o 50% al final de básica primaria y al inicio de básica secundaria.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Programas de intensificación con educación bilingüe" (o programas híbridos)	Comparten características de los programas de inmersión parcial y de los programas de intensificación. Inicialmente implican un contacto cercano con la lengua extranjera y una articulación entre temáticas trabajadas, tanto en la clase de inglés como en otras áreas curriculares.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Programas de intensificación o de fortalecimiento de lengua extranjera	Se enfoca en aspectos lingüísticos del aprendizaje de la lengua extranjera y no en el aprendizaje de contenidos académicos de otras áreas por medio del inglés. La diferencia con los programas tradicionales de lengua extranjera radica en el incremento en el número de horas.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Programas regulares de inglés	Con menor intensidad horaria que los “programas de intensificación” y que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (tanto en las habilidades orales y escritas), sin que esto implique el aprendizaje de contenidos académicos en la lengua extranjera.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf
Rúbricas de evaluación	Una rúbrica (rubric en inglés), también denominada matriz de valoración, es un recurso para la evaluación y calificación del aprendizaje, de los conocimientos o del desempeño de los estudiantes en una actividad concreta (o en un módulo, bloque o materia) y que establece criterios o indicadores y una escala de valoración para cada uno de ellos.	Aliende, E. (2015). Las rúbricas como herramientas de evaluación. Tomado de: http://www.tadlearning.com/las-rubricas-como-herramienta-de-evaluacion/
Ruta de estudio	Serie de cursos o niveles que conforman el programa y que los estudiantes deben completar.	Posner, G. J. (2005). Análisis de currículo. (3rd. ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill S.A.
Scope & Sequence	<p>Es la estructura organizacional que indica a los docentes cuando deberá ser presentada o reforzada una habilidad o concepto, y en qué momento el estudiante se vuelve un usuario independiente.</p> <p>Una estructura que indica de manera organizada y secuencial los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos así como los objetivos, actividades, tareas de evaluación y métodos.</p>	Nelson, C. A. (2000). Curriculum scope and sequence for teaching applications: Information communication technology education kindergarted to Grade 7 (Master's thesis). Tomado de https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/812/Nelson_Catherine_Ann.pdf?sequence=1

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DOCUMENTO FUENTE
Segunda lengua	Es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país.	Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Autor. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-315518_recurso_5.pdf
Transversalidad	Se concibe como la construcción de diálogos entre las disciplinas, que se concreta en las diversas asignaturas de una manera holística. Al propiciar la transversalidad, se fomenta un abordaje multidisciplinar de problemas sociales, éticos y morales presentes en el entorno, y vincula de manera dinámica el contexto escolar, familiar y socio cultural a la comprensión de estos dilemas.	Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares. Bogotá, Colombia: Author. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_6.pdf
Usuario competente de recursos tecnológicos	Comprensión y apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular las potencialidades creativas.	Ministerio de Educación Nacional. (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología [Cartilla 30]. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
Visión pragmática de la educación	Propone experiencias de aprendizaje planeadas a través de procesos sistemáticos de exploración que desarrollan el conocimiento desde la práctica mientras que la visión posmodernista favorece la pluralidad de perspectivas y puntos de vista que den respuesta a la complejidad de los problemas.	Aldridge, J., & Goldman, R. 2007. Current issues and trends in education (2nd ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
Visión sociocultural del aprendizaje	Se origina en medio de actividades sociales que se desarrollan en un plano externo al individual y que se promueve en ambientes colaborativos. Por lo tanto, la concepción del aprendizaje de las lenguas debe enfocarse desde un espacio que privilegia la interacción.	Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44. Tomado de http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf



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.mineduacion.gov.co

 @Mineduacion

 Ministerio de Educación

 mineduacion_colombia