

**APROPIACIÓN DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS EN SEIS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS FOCALIZADAS DEL MUNICIPIO DE
ENVIGADO**

JUAN MANUEL JARAMILLO GUAPACHA

UNIVERSIDAD PONTIFICA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS MAESTRO: PENSAMIENTO-
FORMACIÓN**

MEDELLIN

2020

**APROPIACIÓN DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS EN SEIS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS FOCALIZADAS DEL MUNICIPIO DE
ENVIGADO**

JUAN MANUEL JARAMILLO GUAPACHA

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación

Director

Rubén Darío Cano Blandón

Magister en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas

UNIVERSIDAD PONTIFICA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS MAESTRO: PENSAMIENTO-
FORMACIÓN**

MEDELLIN

2020

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Fecha 17 de Junio de 2020

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma: _____

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Juan Manuel Jarama", is written over a horizontal line.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis padres quienes siempre han estado en los momentos más difíciles y a mi hermano, porque hay motivos para reír.

A la persona que estuvo desde un principio en este proceso y me brindó su apoyo incondicional, gracias por ser mi polo a tierra.

A mi director Rubén Darío Cano Blandón por ser una persona abierta al diálogo y a las nuevas propuestas y que siempre apoyo este proyecto, gracias por ser un guía en este proceso.

A todos los maestros que compartieron su conocimiento e hicieron parte de mi proceso formativo en la Universidad Pontificia Bolivariana.

A la Secretaria de Educación y Cultura del municipio de Envigado que me apoyo desde un principio en la realización de este proyecto y mi proceso formativo de estudios de posgrado.

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 12 |
| CAPÍTULO 1 | 16 |
| PROBLEMATIZACIÓN | 16 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 16 |
| 1.2 Justificación | 19 |
| 1.3 Pregunta de investigación | 21 |
| 1.4 Objetivo general | 21 |
| 1.5 Objetivos específicos | 21 |
| 1.6 Contextualización | 22 |
| 1.6.1 Ejes de Acción | 24 |
| 1.6.1.1 <i>Campos de inmersión</i> | 24 |
| 1.6.1.2 <i>Asistencia técnica a Secretarías de Educación (SE)</i> | 25 |
| 1.6.1.4 <i>Formación Docente</i> | 26 |
| 1.6.1.5 <i>Formadores Nativos Extranjeros (FNE)</i> | 26 |
| 1.6.1.6 <i>Textos y Currículo Sugerido</i> | 27 |
| 1.6.1.6.1 <i>Libros de texto</i> | 27 |
| 1.6.1.6.2 <i>Currículo Sugerido de inglés</i> | 27 |
| 1.6.2 Currículo Sugerido de inglés | 28 |
| 1.6.2.1 <i>Visión de educación en el CSI</i> | 28 |
| 1.6.2.2 <i>Instituciones Educativas Focalizadas</i> | 32 |
| 1.6.2.3 <i>Instituciones Educativas Focalizadas en el Municipio de Envigado</i> | 33 |
| CAPÍTULO 2 | 34 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN | 34 |
| 2.1 Antecedentes | 34 |
| 2.2 Estado de la cuestión | 40 |
| 2.3 Marco Conceptual | 47 |
| 2.3.1 Currículo | 47 |
| 2.3.2 Currículo estandarizado | 50 |
| 2.3.3 Alineación curricular | 53 |
| 2.3.4 Integración Curricular | 54 |
| 2.3.5 Articulación Curricular | 55 |
| 2.3.6 Apropiación curricular | 56 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.7 Evaluación Curricular..... | 58 |
| 2.4 Características del Currículo Sugerido de Inglés..... | 59 |
| CAPÍTULO 3..... | 61 |
| DISEÑO METODOLÓGICO..... | 61 |
| 3.1 Tipo de investigación..... | 61 |
| 3.2 Contexto y Población..... | 62 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información..... | 63 |
| 3.4 Unidad o categorías de análisis..... | 64 |
| 3.5 Etapas de la investigación..... | 67 |
| 3.6 Manejo ético..... | 68 |
| 3.7 Recolección de datos..... | 68 |
| 3.7.1 Matriz de coherencia para el análisis del currículo..... | 68 |
| 3.7.2 Escala de Mapeo Curricular..... | 70 |
| 3.8 Análisis de datos..... | 70 |
| CAPÍTULO 4..... | 72 |
| HALLAZGOS..... | 72 |
| 4.1 Alcance y secuencia..... | 72 |
| 4.2 Ejes transversales..... | 76 |
| 4.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)..... | 80 |
| 4.4 Indicadores de desempeño..... | 82 |
| 4.5 Contenidos..... | 85 |
| 4.6 Rutas metodológicas..... | 88 |
| 4.7 Evaluación..... | 91 |
| CAPÍTULO 5..... | 95 |
| CONCLUSIONES..... | 95 |
| REFERENCIAS..... | 101 |
| ANEXOS..... | 111 |
| Anexo 1..... | 111 |
| Anexo 2..... | 114 |
| Anexo 3..... | 115 |

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

- Tabla 1. Matriz de análisis categorial.
- Tabla 2. Escala de mapeo curricular.
- Tabla 3. Alcance y secuencia.
- Tabla 4. Ejes transversales.
- Tabla 5. Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Tabla 6. Indicadores de desempeño.
- Tabla 7. Contenidos.
- Tabla 8. Rutas metodológicas.
- Tabla 9. Tipos de evaluación.

Figuras

- Figura 1. Esquema del currículo sugerido de inglés.
- Figura 2. Alcance y secuencia.
- Figura 3. Resultados alcance y secuencia.
- Figura 4. Resultados respuestas sobre alcance y secuencia.
- Figura 5. Ejes transversales.
- Figura 6. Resultados del análisis los ejes transversales.
- Figura 7. Resultados de las respuestas relacionadas con ejes transversales.
- Figura 8. Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Figura 9. Resultado análisis de los Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Figura 10. Resultado de respuestas acerca de los Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Figura 11. Indicadores de desempeño.
- Figura 12. Resultado análisis de los indicadores de desempeño.
- Figura 13. Resultado de las respuestas acerca de los indicadores de desempeño.
- Figura 14. Contenidos.
- Figura 15. Análisis de los contenidos de las mallas curriculares.
- Figura 16. Respuesta de los contenidos acerca de las mallas curriculares.
- Figura 17. Enfoques metodológicos.
- Figura 18. Resultados de los enfoques metodológicos.
- Figura 19. Evaluación.
- Figura 20. Análisis de los enfoques evaluativos en las mallas curriculares.
- Figura 21. Respuestas de los docentes acerca de los tipos de evaluación.

SIGLAS

A continuación, se encuentra un listado de siglas clave para apoyar la comprensión del presente documento.

| | |
|----------------|--|
| CSI: | Currículo Sugerido de Ingles. |
| DBA: | Derechos Básicos de Aprendizaje. |
| E.E: | Establecimientos Educativos. |
| FNE: | Formadores Nativos Extranjeros. |
| I.E: | Institución Educativa. |
| ISCE: | Índice Sintético de Calidad Educativa. |
| ICFES: | Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. |
| MEN: | Ministerio de Educación Nacional. |
| MCER: | Marco Común Europeo de Referencia. |
| OCDE: | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. |
| PCB: | Programa Colombia Bilingüe. |
| PFDCLE: | Programa De Fortalecimiento de Competencia en Lenguas Extranjeras. |
| PNB: | Plan Nacional de Bilingüismo. |
| PNI: | Programa Nacional de Inglés. |
| SEM: | Secretaria de Educación Municipal. |
| SENA: | Servicio Nacional de Aprendizaje. |
| SIMAT: | Sistema Integrado de Matriculas. |

RESUMEN

Esta investigación presenta una evaluación de la alineación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) con las mallas curriculares de seis instituciones focalizadas ubicadas en el municipio de Envigado, las cuales participaron en el Programa Colombia Bilingüe (PCB) desde el año 2014 hasta el 2018. Este asunto se aborda desde un enfoque cualitativo y se aplicaron dos instrumentos para la recolección de datos: un análisis documental (Dulzaides & Molina, 2004) acerca de la apropiación de integración de los ejes del CSI en cada uno de los currículos de las Instituciones Educativas, y una encuesta que se aplicó a los docentes de inglés de estos establecimientos.

Para validar la información, se hizo una triangulación de la información (Morse, 1991), por medio de un contraste entre la información obtenida en los documentos (planes de área y mallas curriculares) y las encuestas aplicadas a los docentes con el fin de dar respuesta al interrogante que plantea esta investigación - ¿Hasta dónde los currículos de inglés de las seis Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado están alineados con el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) del Programa Colombia Bilingüe? Esta investigación concluyó que la apropiación del currículo sugerido no fue total, a pesar de los esfuerzos e inversiones hechas por el Gobierno Nacional.

Palabras clave: Currículo Sugerido de Inglés, apropiación curricular, integración curricular, mallas curriculares.

ABSTRACT

This research presents an evaluation of the alignment of the Suggested English Curriculum (SEC) with the English syllabus of six targeted government schools located in the municipality of Envigado that participated in the Colombia Bilingual Program (CBP) from 2014 to 2018. It is a qualitative research that used two data collection instruments: a documentary analysis (Dulzaides & Molina, 2004) to gather information related to the appropriation of the integration of the SEC in the syllabus of the six targeted schools, and a survey applied to the English teachers from these institutions who participated in the research.

To validate the information, the researcher used triangulation (Morse, 1991) by contrasting the information gathered in the documents (English syllabus and English curriculum) and the results of the surveys applied to the teachers as to answer the research question - To what extent are the English curricula of six targeted government schools in the municipality of Envigado aligned with the Suggested English Curriculum (SEC) of the Colombia Bilingual Program? This investigation concluded that there was not a thorough appropriation of the suggested curriculum despite the efforts and investment made by the National Government.

Key words: Suggested English Curriculum, curriculum appropriation, curriculum integration, syllabus.

INTRODUCCIÓN

El proceso de realizar una investigación relacionada con el Currículo Sugerido de Inglés parte de un interés acerca de examinar este campo del conocimiento. Es decir, fue el proceso de indagar acerca de un aspecto que tiene relación con la implementación del Programa Colombia Bilingüe, además, que va de la mano con el desarrollo como profesional del autor de este proyecto investigativo en la asignatura de inglés.

En primer lugar, se debe mencionar que, la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Envigado participó de este programa como ente territorial certificado, además incluyó seis Instituciones Educativas focalizadas donde se desarrolló este proyecto. Por otro lado, el objetivo de la investigación es hacer un análisis del eje curricular que propuso este programa, llamado Currículo Sugerido de Inglés, el cual aún se desarrolla en las Instituciones Educativas, aunque este programa finalizó en el año 2018.

A continuación, se menciona en que consistió el Programa Colombia Bilingüe (PCB). Este programa desarrolló elementos en las Secretarías de Educación (SE), Instituciones Educativas, docentes y estudiantes de Colombia, cuyo fin era el de dotarlos de diferentes herramientas para incentivar el uso comunicativo de una lengua extranjera, para este caso la enseñanza del idioma inglés.

Este programa resultó de un análisis que hizo el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y enfatizó en las necesidades comunicativas de los estudiantes y docentes, para esto desarrolló varios ejes de acción que fueron aplicados desde el año 2014 hasta el 2018, los cuales fueron; dotación de material pedagógico,

asistencia técnica a Secretarías de Educación e Instituciones Educativas y la creación del Currículo Sugerido de Inglés entre otros documentos y estrategias.

Al abordar este proyecto se delimito el campo de acción y el objetivo de la investigación, así, solo se indagó acerca del Currículo Sugerido de Inglés, ya que el abarcar todos los ejes estratégicos que propuso el Programa Colombia Bilingüe suponía ampliar el rango de tiempo y de incluir otros ejes que bien se pueden desarrollar en futuras investigaciones. Además, al momento de escribir este trabajo de grado se tuvo en cuenta cual estrategia del programa aún tenía un uso en las Instituciones Educativas aunque este haya culminado.

Otro aspecto a mencionar, tiene que ver con el contexto donde se desarrolló la investigación, pues si bien toma en cuenta las Instituciones Educativas oficiales no se incluyeron todas, ya que el abarcar todas las instituciones del municipio de Envigado suponía un enfoque diferente del proyecto, en otras palabras, se escogieron las seis Instituciones Educativas que este programa focalizó.

Por consiguiente, el abordaje de este proyecto investigativo se delimitó a los colegios que fueron focalizados en el municipio de Envigado, es decir, solo seis instituciones que cumplieron con los requisitos para ser beneficiados por el Programa Colombia Bilingüe. Así mismo, se delimito a solo analizar un aspecto de este programa y como ya se mencionó fue el Currículo Sugerido de Inglés.

Sin embargo, el plantear un análisis de un currículo sugerido estandarizado frente a los currículos de inglés de las Instituciones Educativas focalizadas significo traer a la discusión conceptos, tales como; alineación curricular, integración curricular, evaluación del currículo y currículo.

Cabe aclarar que, el concepto de currículo que se da en esta investigación es el que sugiere Elguedo (2016), quien afirma que un currículo se genera con el fin de realizar un proceso sistemático para tomar decisiones referidas a los saberes culturales de lo que se enseñara y como se organizara, en otras palabras, se le da un significado en relación con lo que se planea, se desarrolla y los conocimientos esperados, es decir, currículo para esta investigación se tomó como planes de área.

Ahora bien, el evaluar y comparar currículos no se hace de manera subjetiva y aleatoria, esto supuso la creación de un instrumento con el objetivo de evaluar los planes de área de las Instituciones Educativas. El instrumento se le dio el nombre escala de mapeo curricular, el cual fue adaptado a los ejes que presentaba el Currículo Sugerido de Inglés.

Cabe aclarar que, al investigar documentos también se debe tomar en cuenta la opinión de los docentes que se supone adaptaron e integraron la propuesta curricular en sus documentos institucionales (planes de área o mallas curriculares). Por lo tanto, se indagó acerca de los conocimientos que los maestros de inglés de estas seis instituciones tenían acerca del Currículo Sugerido de Inglés y como realizaron la alineación de esta propuesta curricular del Programa Colombia Bilingüe.

Es en este sentido que, la recolección de información proporcionada por los maestros se llevó a cabo a través de encuestas. Estas estaban diseñadas con el objetivo de conocer lo que ellos deberían saber acerca de los ejes del Currículo Sugerido de Inglés y los componentes del Programa Colombia Bilingüe.

Por consiguiente, para analizar los datos obtenidos se tabulo la información de los planes de área y la información aportada por los docentes en las encuestas.

Cabe señalar que, esta fue una investigación cualitativa, sin embargo, se utilizaron métodos cuantitativos (tablas estadísticas y gráficas) con el fin mostrar de manera organizada los hallazgos.

Los resultados obtenidos muestran lo que se pretendía observar en el objeto y desarrollo de la investigación, el cual fue, el de indagar en qué medida los currículos de las Instituciones Educativas focalizadas estaban alineados con la propuesta curricular del Ministerio de Educación.

Las conclusiones derivadas de los hallazgos muestran en qué medida los ejes del Currículo Sugerido de Inglés fueron adaptados a los planes de área de las Instituciones Educativas focalizadas. De igual manera, se presenta como las I.E, unas más que otras, le dieron relevancia a incorporar una propuesta sugerida y estandarizada, cabe señalar que, unos ejes del Currículo Sugerido de Inglés varían en relación con otros, ya que se presentan niveles de integración en mayor medida que otros.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En primera instancia, cabe mencionar que, en el año 2016 por iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) por medio del documento *Educación en Colombia* se sugirió al gobierno la necesidad de crear currículos estandarizados para el sistema educativo nacional. Esta iniciativa, según este organismo, tenía como fin fijar metas y objetivos estandarizados para todos los estudiantes y guiar a los docentes sobre lo que estos deberían aprender en cada grado de su etapa de escolarización.

Por consiguiente, la presente investigación presenta un análisis de las propuestas hechas para la implementación de un currículo sugerido de inglés por parte del Ministerio de Educación y las adaptaciones en la implementación de este en las mallas curriculares de las instituciones educativas focalizadas. Es decir, este estudio busca indagar la manera cómo el currículo sugerido fue adoptado y adaptado por los docentes de las instituciones educativas. Y de qué manera los componentes que se desarrollan en los planes de estudio de los colegios permite incluir parcial o por completo los ejes que presenta el Currículo Sugerido de Inglés. Lo anterior, se sustenta en que cada institución en su Proyecto Educativo Institucional presenta criterios diferentes en relación con lo que se debe enseñar por parte del docente y aprender por parte del estudiante.

Con respecto a lo anterior, en ese mismo año el gobierno de Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional presentó el Currículo Sugerido de Inglés. Dicho documento hizo parte de las seis estrategias que se desarrollaron

durante los años 2014 a 2018 en el Programa Colombia Bilingüe (PCB), el cual buscaba darle herramientas pedagógicas a los docentes para que guiaran a los estudiantes en alcanzar un nivel de inglés que les permitiera comunicarse, interactuar y compartir conocimiento.

Así mismo, de acuerdo con el MEN (2016a), esta propuesta curricular se construyó con el apoyo de expertos nacionales e internacionales y de 94 docentes evaluadores de diversas regiones del país. Por otro lado, esta iniciativa de plantear un currículo estandarizado de inglés para las Instituciones Educativas oficiales en Colombia tomó en cuenta dos documentos que le dieron forma a esta propuesta y que se mencionaran a continuación.

En primer lugar, el documento *Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras* (Guía número 22), el cual presenta una serie de objetivos y metas que tienen relación con lo que deben alcanzar los estudiantes en cada etapa de su escolarización. Cabe aclarar que, este documento describe lo que los aprendices deben desarrollar en términos de habilidades del lenguaje, tales como: la escritura, la escucha, el habla y la conversación.

Así mismo, esta Guía tuvo como documento de referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), cuyos fines eran acordar los lineamientos sobre las competencias que los estudiantes de lenguas extranjeras deben alcanzar (Consejo de Europa, 2002). Además, el de permitir y viabilizar la participación y cooperación entre Instituciones Educativas y el reconocimiento de certificaciones obtenidas en diferentes países, (González-Flechas, 2014).

El siguiente aspecto, tiene que ver con la implementación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI). Ahora bien, en un principio este documento no fue socializado ni presentado al total de las Instituciones Educativas del país, es decir, se presentó a un grupo de establecimientos oficiales que cumplían ciertos

requerimientos establecidos por el MEN y que las Secretarías de Educación certificaban el cumplimiento de estos. Tales requerimientos fueron los siguientes; primero, estar ubicada en área urbana; segundo, contar con una matrícula de estudiantes mayor a 240 en los grados 9º y 10º; tercero, tener mínimo tres horas de inglés semanales y por último, tener docentes de inglés en la institución.

Estas instituciones que cumplían los requerimientos antes mencionados, fueron llamadas por parte del Programa Colombia Bilingüe: Instituciones Educativas focalizadas, de estos establecimientos hicieron parte 372 colegios de todo el país. Se debe agregar que, en el municipio de Envigado seis instituciones cumplían con los requisitos establecidos por el MEN para hacer parte de las Instituciones Educativas focalizadas. Así mismo, estas instituciones fueron beneficiadas por los ejes estratégicos del PCB, entre estos, el eje del Currículo Sugerido de Inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

La propuesta del Programa Colombia Bilingüe en relación con la implementación del CSI, consistió en realizar talleres a los docentes de inglés, los cuales, tuvieron cuatro etapas de desarrollo; la primera, la etapa de presentación del programa Colombia Bilingüe y sus componentes; la segunda, de sensibilización a los docentes y las Secretarías de Educación; la tercera, de apropiación y por último, la de acompañamiento pedagógico, la cual se realizó por parte de asesores, cuya finalidad fue la de sugerir como implementar los componentes que presentaba el CSI y adaptarlos a las mallas curriculares de las instituciones focalizadas. Todo lo anterior se hizo durante el año 2017 y estuvo a cargo del British Council y el MEN.

Esta investigación plantea evaluar la alineación curricular de las mallas curriculares de seis Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado a la luz del Currículo Sugerido de Inglés. Esta investigación se desarrolló mediante la evaluación y la revisión de las mallas curriculares de inglés, y de qué

manera se ha integrado tal propuesta curricular sugerida en estas instituciones. Lo anterior, tiene en cuenta que dicha estrategia conllevo a una apuesta nacional en formación docente para fortalecer no solo los currículos institucionales, sino también las competencias comunicativas de los estudiantes.

1.2 Justificación

La importancia de la presente investigación parte de lo siguiente, no se ha encontrado o realizado investigaciones que hagan un análisis detallado del Currículo Sugerido de Inglés, además, de comparar y evaluar las mallas curriculares de instituciones focalizadas que hicieron parte del PCB. Es decir, se justifica la pertinencia de esta investigación desde el vacío de conocimiento, si bien, en el estado de la cuestión se mencionan estudios similares que comparan mallas curriculares con un currículo estandarizado, no hay hallazgos teóricos que analicen en su conjunto el CSI, es decir, se puede afirmar que este es un tema que no se ha investigado en profundidad, en relación con el análisis curricular del idioma inglés a partir de un documento estandarizado creado por el Ministerio de Educación Nacional para la educación secundaria oficial.

Esta investigación se sitúa en el municipio de Envigado departamento de Antioquia, y tiene como objetivo investigar acerca de la, adaptación y apropiación del Currículo Sugerido de Inglés creado por el Programa Colombia Bilingüe y el Ministerio de Educación Nacional, además, el de identificar de qué manera se realizó la alineación de esta propuesta curricular en los planes de estudio del área de inglés en seis Instituciones Educativas (I.E) oficiales focalizadas.

Cabe resaltar que, el objeto de investigación del proyecto fueron las Instituciones Educativas focalizadas, no obstante, el foco fueron las mallas curriculares o planes de área de inglés. Es en este sentido que, el desarrollo de

este trabajo muestra la relación de cómo un eje estratégico del Programa Colombia Bilingüe fue integrado e implementado en los planes de área de las instituciones que hicieron parte de este proyecto.

Se debe señalar que, el Municipio de Envigado para el año 2014, dos años antes de que se publicara el CSI ya tenía una malla curricular estandarizada. Esta propuesta iba dirigida a todas las Instituciones Educativas oficiales del municipio. No obstante, la aplicación de estas mallas y su implementación fue de uso obligatorio en las Instituciones Educativas oficiales de este municipio.

Sin embargo, en el año 2014 se creó el Programa Colombia Bilingüe y dos años después se publica el documento CSI. Este eje estratégico, creado por el MEN, determina lo que el estudiante debe alcanzar en términos de habilidades del lenguaje en cada grado y sugiere como los docentes deben abordar sus clases e implementar estas estrategias en los currículos de la asignatura de inglés. Cabe aclarar que, por el carácter de ser una propuesta curricular sugerida, tanto la integración como la adaptación, queda a criterio de la asignatura. Conviene subrayar que, de acuerdo con el MEN (2016e) realizó a través del British Council acompañamientos in situ para implementar esta estrategia de manera contextualizada en cada una de las seis instituciones.

Por otro lado, en el año 2018 el Programa Colombia Bilingüe dio por finalizado la implementación de los seis ejes estratégicos de este proyecto en las Instituciones Educativas. Según las cifras del MEN (2019) durante los cuatro años que duró la estrategia se impactaron 372 Establecimientos Educativos a través de los seis ejes propuestos, los cuales fueron; campos de inmersión, asistencia técnica a Secretarías de Educación, diagnóstico docente, formación docente, asistencia pedagógica con formadores nativos extranjeros y dotación de material pedagógico.

En resumen, se puede decir que, esta investigación evaluó en qué medida fueron integradas a las mallas curriculares de las I.E focalizadas las estrategias de la propuesta curricular estandarizada sugerida por el MEN mediante el PCB. Lo anterior, si se tiene en cuenta que el MEN realizó durante el año 2017 talleres de sensibilización y divulgación del CSI con docentes de inglés del municipio de Envigado además de acompañamiento por parte de líderes pedagógicos en las Instituciones Educativas con fin de guiar a los maestros en la implementación y adaptación de un currículo estandarizado en las mallas curriculares.

1.3 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que se plantea para el desarrollo de la presente investigación se presenta a continuación y es la siguiente:

¿Hasta dónde los currículos de inglés de las seis Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado están alineados con el Currículo Sugerido de Inglés del Programa Colombia Bilingüe?

1.4 Objetivo general

El objetivo principal de esta investigación es el de determinar qué tan alineados están los currículos de la asignatura de inglés de seis Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado, en relación con el Currículo Sugerido de Inglés del Programa Colombia Bilingüe.

1.5 Objetivos específicos

- Evaluar los componentes del Currículo Sugerido de Inglés a la luz de cada uno de los I.E focalizados del municipio de Envigado.

- Identificar la apropiación de las competencias, contenidos y metodología que propone el Currículo Sugerido de Inglés en los planes de área de las I.E focalizadas del municipio de Envigado.

1.6 Contextualización

Para realizar un acercamiento al contexto de la presente investigación fue necesario identificar tres aspectos que son el núcleo del objeto de estudio. Estas categorías a través del ¿cuándo?, el ¿qué? y el ¿dónde? ayudan a identificar el proceso de la investigación. En primer lugar, se presenta el cuándo, es decir, el origen que dio inicio a lo que se quiere investigar, que es este caso el Programa Colombia Bilingüe y su ejes estratégicos; en segundo lugar, esta lo que se va a investigar, y este tiene que ver con el eje estratégico de este programa, y se refiere al Currículo Sugerido de Inglés y sus correspondientes categorías; y en tercer lugar, está el lugar donde se desarrolló la investigación y sus participantes, es decir, las mallas curriculares de seis instituciones focalizadas del municipio de Envigado.

En primer lugar, se debe mencionar que para el año 2004 se creó el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) *Colombia 2004- 2019*, luego llamado por el mismo gobierno como *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE)*. Cabe señalar que, con la creación del PNB se publica en el año 2006 los *Estándares Básicos en Lengua Extranjera: inglés, ¡el reto! Lo que Necesitamos Saber y Saber hacer*, documento basado en el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas; que de acuerdo con el MEN (2004) su principal objetivo era el de mejorar las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos y lograr que los ciudadanos colombianos sean bilingües para el año 2019.

En cuanto al Programa Colombia Bilingüe, este fue lanzado en el año 2014 como un complemento al Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) y comenzó su ejecución en el año 2015. El programa tuvo un tiempo de duración de cuatro años que finalizó en el año 2018. Adicionalmente, este se focalizó en 372 Establecimientos Educativos oficiales y 69 Secretarías de Educación de la nación. Así mismo, desarrolló seis ejes de acción, los cuales buscaban fortalecer las competencias comunicativas en inglés, tanto los docentes como en estudiantes del sistema educativo nacional (MEN, 2014).

Se debe agregar que, el Programa Colombia Bilingüe desarrolló sus estrategias a través de seis ejes de acción, los cuales según el MEN (2019) eran; primero, la formación de 3900 estudiantes en campos de inmersión nacionales e internacionales; segundo, la asistencia técnica a 69 Secretarías de Educación; tercero, monitoreo, seguimiento y evaluación a 6632 docentes mediante exámenes diagnósticos; cuarto, formación de 8835 docentes en el uso del Currículo Sugerido de Inglés, en el manejo de textos de inglés (*English Please!* y *Way To Go*), en programas de desarrollo pedagógico tanto internacionales (Estados Unidos, Reino Unido y la India) como nacionales (San Andrés y Eje Cafetero) y en programas de fortalecimiento de enseñanza en inglés; quinto, la participación de 1770 formadores nativos extranjeros que apoyaron la enseñanza del inglés a docentes y estudiantes; sexto, la dotación de libros de textos *English Please* y *Way To Go* y la creación del Currículo Sugerido de Inglés (CSI) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados transición a once.

Según el MEN (2014), el PCB tuvo como propósito el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación básica y media. Así mismo, desde el año 2014 se implementaron estrategias dirigidas a la totalidad de los docentes de inglés del país, a las Secretarías de Educación y a los I.E

oficiales focalizados. Cabe señalar que, para alcanzar el propósito de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el programa se planteó las siguientes metas; en primer lugar, alcanzar para el año 2018 un 8% de estudiantes con un nivel B1 o superior en las pruebas Saber 11; segundo, lograr que 22% de docentes de inglés del sector oficial alcancen un nivel B2¹ o superior de acuerdo con la escala del Marco Común Europeo de Referencia (MCER); tercero, conseguir para el año 2018 que 8000 docentes estén formados en inglés y metodologías de enseñanza (MEN, 2014).

Por lo tanto, a continuación se presenta cada uno de los ejes de acción que tuvo el Programa Colombia Bilingüe, y se explica en que consistieron y como se desarrollaron.

1.6.1 Ejes de Acción.

1.6.1.1 Campos de inmersión

Consistió en realizar campos de inmersión con estudiantes de I.E oficiales, estos se hicieron a nivel nacional e internacional. A su vez, según MEN (2016b) estas inmersiones tenían los siguientes objetivos; primero, fomentar el aprendizaje del inglés; segundo, proporcionar oportunidades de interacción del idioma; por último, fortalecer la confianza para utilizar un idioma extranjero. Con respecto a lo anterior, la selección de participantes se hizo de la siguiente manera; que el índice sintético de calidad educativa (ISCE) de la institución entre 2015 y 2016 haya avanzado 4 puntos o más y que el número de estudiantes de grado decimo debería ser superior a 30 estudiantes según registros del sistema integrado de matrícula (SIMAT). Por otro lado, las inmersiones internacionales tuvieron los

¹ Escala de valoración del MCER en la que se muestran sus equivalentes. A1 Principiante, A2 Básico, B1 Pre intermedio, B2 Intermedio, C1 Pre avanzado, C2 Avanzado

siguientes criterios de selección; se seleccionaron los 10 Establecimientos Educativos oficiales de la nación con el ISCE más alto, además, se aplicaron pruebas diagnósticas y entrevistas para conformar grupos de 100 estudiantes cuyo nivel de inglés fuera de B1 (Pre-Intermedio) o superior según el Marco Común Europeo (MEN, 2016b).

1.6.1.2 Asistencia técnica a Secretarías de Educación (SE)

Las asistencias técnicas realizadas por el Programa Colombia Bilingüe de acuerdo con el MEN (2016c) ofrecían acompañamiento a los profesionales del área de calidad educativa de las Secretarías de Educación en la formulación de proyectos territoriales de bilingüismo, para esta estrategia se creó en el año 2016 el documento *Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del Inglés*. El propósito de este documento era el de identificar los bajos niveles de inglés en los estudiantes de los I.E focalizadas y que estos indicadores se pudieran solucionar mediante la implementación de proyectos de fortalecimiento de idioma.

De igual manera, las 69 Secretarías de Educación (SE) focalizadas por el programa generaron estrategias enfocadas al seguimiento de las acciones desarrolladas en los E.E focalizados. Los mecanismos de colaboración que se propusieron entre las SE y el Programa Colombia Bilingüe durante el desarrollo de la asistencia técnica, en general era el de incentivar a las SE a darle un uso apropiado de sus recursos y acciones hacia el mejoramiento de la calidad. Así mismo, la designación de un equipo de la SE que monitoreaba las acciones del programa, que asegurara que los docentes tomaran pruebas diagnósticas, el cumplimiento de una intensidad horaria mínima (3 horas semanales en cada grado) para el aprendizaje de inglés en grados 6° a 11°, y por último, garantizar la organización de la planta docente de inglés de manera que sean los licenciados en inglés quienes orienten esta asignatura.

1.6.1.3 Diagnostico docente

Una de las metas propuestas del Programa Colombia Bilingüe fue el diagnostico docente, este buscaba que un estimado de 8000 profesores de inglés tomaran pruebas diagnósticas con el fin de medir el nivel de los docentes en todo el país. Así mismo, el mecanismo de seguimiento, monitoreo y evaluación que el programa desarrolló durante cada año consistía en evaluar el nivel de lengua de los docentes que orientaban la asignatura de inglés, a través de pruebas ICFES y “*Aptis for Teachers*”. Según el MEN (2016c), se diagnosticaron 6632 docentes (año 2015 (3.410), 2016 (1293), 2017 (929) y 2018 (1.000)) durante los cuatro años que duro el programa.

1.6.1.4 Formación Docente

Cabe mencionar que, el programa se enfocó en que los docentes de inglés diagnosticados que se encontraban en los niveles A1, A2 y B1 mejoraran su nivel de inglés, así como, sus competencias pedagógicas. En tal sentido, el MEN diseño estrategias de formación para docentes en servicio con el fin de alcanzar un nivel de lengua B2 (intermedio-alto según el MCER). Adicionalmente, las acciones de formación fueron de manera presencial y virtual, y se enfocaron en el uso del Currículo Sugerido de Inglés y de los Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés (MEN, 2016d).

1.6.1.5 Formadores Nativos Extranjeros (FNE)

En primer lugar, antes de hablar sobre el programa de FNE se debe hacer referencia a los “Volunteachers” estrategia que antecedió al de los formadores del Programa Colombia Bilingüe que fue desarrollado por el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA. Con la experiencia desarrollada por esta estrategia en el SENA se decidió crear el programa de FNE de Colombia Bilingüe (MEN, 2016d).

Cabe agregar que, los objetivos planteados eran los de apoyar la enseñanza del inglés en co-enseñanza, generar ambientes de aprendizaje que favorecieran la enseñanza del inglés y su uso comunicativo con todos los actores (estudiantes, docentes de inglés y directivos docentes).

1.6.1.6 Textos y Currículo Sugerido

1.6.1.6.1 Libros de texto

Con respecto al material pedagógico creado por el MEN, se diseñaron textos de inglés que se proporcionaron como dotación a las 372 Instituciones Educativas focalizadas a nivel nacional. Se debe agregar que, los libros de texto para el año 2015 fueron textos piloto, los cuales sirvieron para monitorear el uso y su pertinencia en las aulas de clase a través de encuestas a docentes, el uso de este instrumento de acuerdo con el MEN (2016e) permitió tomar decisiones acerca de que temas y contenidos debían quedar en los textos finales.

Por otro lado, la versión definitiva de los libros de texto se entregó en el año 2016 para grados 9, 10 y 11 llamados *English Please Fast Track*. Para el año 2017 se crearon los libros de texto para los grado 6, 7 y 8 llamados *Way To Go*, los cuales eran material fungible para estudiantes e incluían *workbooks* que posibilitaban el desarrollo de actividades de manera autónoma en los estudiantes. En total, se crearon y dotaron alrededor de 1.000.000 de acuerdo con cifras del MEN (2019).

1.6.1.6.2 Currículo Sugerido de inglés

El Currículo Sugerido de Inglés creado por el MEN tiene como antecedentes dos documentos que sirvieron de guía para la enseñanza del inglés; tales como; *Lineamientos Curriculares: Lenguas Extranjeras (MEN, 1999)* y los

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006). Así mismo, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la cual sugiere que, se debe establecer un marco curricular nacional para poder fijar expectativas igual de elevadas para todos los estudiantes (OCDE, 2016).

De lo anterior, surge la necesidad de crear por parte del MEN un currículo nacional de inglés. De esta manera, es que el PCB creó el Currículo Sugerido de Inglés (CSI), que según el MEN (2016e), fue pensado y creado para orientar la enseñanza del inglés de los docentes de primaria y secundaria en el sector oficial en su planeación de área, en la formulación de objetivos y metas de aprendizaje, en la realización de proyectos, actividades, evaluaciones y materiales que sean significativos para sus estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Como se ha mencionado el CSI fue un producto que evolucionó a través de los años. Es en este sentido, que el MEN quiso implementar una propuesta curricular relacionada con el bilingüismo y la enseñanza del inglés. A continuación, se hará una definición de lo que es el Currículo Sugerido de Inglés y la relevancia en el propósito de esta investigación. De igual manera, se hace mención acerca de las necesidades que se identificaron para la creación de esta propuesta curricular, la visión de enfoques sobre educación, aprendizaje y aprendizaje de una lengua. Finalmente, se presentará la definición de metas, objetivos generales, objetivos específicos, competencias, contenidos, la secuencia de los contenidos y los métodos que se muestran en el Currículo Sugerido de Inglés.

1.6.2 Currículo Sugerido de inglés.

1.6.2.1 Visión de educación en el CSI

La visión de educación en la propuesta curricular del CSI es definida según el MEN (2016e) como un instrumento de cambio, es decir, facilitador de la creación de sociedades más equitativas y del conocimiento a partir de experiencias de aprendizaje planeadas a través de procesos sistemáticos de exploración, las cuales contribuyen al desarrollo del conocimiento desde la práctica y la pluralidad. Por otra parte, la visión de aprendizaje en el CSI está sustentada en los postulados de (Vygotsky, 1979; Coll, 1987) en los que se privilegia una relación igualitaria de la experiencia tanto individual como grupal, esto quiere decir, que se busca potenciar las situaciones de intercambio comunicativo real en un marco de construcción del significado con otros y para sí mismo. Por otra parte, la visión del aprendizaje de una lengua según el MEN (2016e) la define como el de percibir la lengua como un todo que permita el desarrollo de distintos niveles de concreción con el fin de favorecer propósitos comunicativos y el de comunicar ideas sobre contenidos adecuados al desarrollo de los estudiantes a través del inglés.

Cabe subrayar que, las metas generales presentadas en el currículo expresan lo que se quiere desarrollar en términos de lenguaje, aprendizaje y desarrollo humano. Para definir tales metas, el MEN (2016e) se basó en la Guía Número 22 de los Estándares Básicos de Competencias para revisar los niveles de competencias establecidos para cada grupo de grado, es decir, las metas están desagrupadas por grado y no por grupo de grado como se presentan en los Estándares Básicos de Competencias. Sin embargo, el MEN en esta propuesta curricular para establecer tales metas utilizó los descriptores generales de nivel de desempeño de la Guía número 22 y precisó que en cada grado las metas deberían ser transversales a temas relacionados del contexto nacional y de las necesidades de aprendizaje.

Se puede decir que, los objetivos generales en la propuesta del currículo sugerido los expresan en una acción que da cuenta de las habilidades de la

lengua y está delimitada por un producto y un contexto de desarrollo. Por otro lado, las competencias que se desarrollan están centradas en cuatro aspectos; el primero, el desarrollo de habilidades de la lengua; el segundo, el enfoque centrado en tareas, el cual se sugiere que se trabaje en los grados sexto y séptimo; el tercero, un enfoque centrado en proyectos, el cual se propone en los grados octavo y noveno y por último un enfoque basado en problemas para los grados decimo y once. Según el MEN (2016e) enfocar el currículo desde las habilidades de la lengua permite el desarrollo de habilidades comunicativas. De igual manera, el enfoque de tareas, proyectos y problemas que sugiere el CSI espera que el aprendizaje del inglés brinde oportunidades comunicativas del inglés en interacción con el otro, con los materiales, el contenido y el contexto.

Hay que mencionar que, los contenidos en el CSI son presentados en términos de estrategias, habilidades, temas, vocabulario, gramática, y las funciones de la lengua. Para hacer esta presentación el MEN analizó los elementos que constituyen cada meta y los replanteó en competencias; esto con el fin de establecer los conocimientos y habilidades que se necesitan para lograr dichos objetivos.

Ahora bien, los objetivos generales de la propuesta curricular y los objetivos específicos presentados por el MEN se entienden como las acciones concretas y particulares que conforman los objetivos generales, es decir, están relacionados con los objetivos generales y los contenidos. Los objetivos específicos se derivan del contenido.

Por lo tanto, la propuesta curricular establece que los contenidos estén vinculados con los diferentes enfoques ya sea por tareas, proyectos o problemas. Según el MEN (2016 e) la estructura del CSI es en espiral y cíclica, esto quiere decir, que los temas o contenidos se desarrollan y se retoman en varias ocasiones cada vez con mayor profundidad y en conexión con los nuevos temas, proyectos y

problemas. Con respecto a los ejes temáticos transversales, la propuesta curricular las detalla en temas puntuales para cada uno de los períodos académicos. Además, los ejes transversales se retoman en cada uno de los grados, tales ejes transversales se dividen en cuatro módulos, los cuales son: globalización, sostenibilidad, salud y democracia y paz.

Acerca de la metodología presentada en el CSI, estas guardan relacionan con las visiones ya presentadas de educación, aprendizaje y aprendizaje de una lengua, además, están ligadas a los enfoques de aprendizaje ya sea por proyectos, tareas o problemas. De acuerdo con el MEN en esta propuesta curricular este tipo de metodologías se pueden desarrollar de manera presencial y de trabajo autónomo. A su vez, estas metodologías integran variedad de estrategias e interacciones que ayudan al desarrollo de habilidades del estudiante.

Será preciso mostrar que, la realización del CSI por parte del MEN tomó experiencias internacionales y nacionales de programas en inglés (MEN, 2016e). Estas experiencias fueron analizadas bajo tres parámetros; primero, lo que va a enriquecer el currículo; segundo, las desventajas y tercero, la aplicación en un contexto colombiano. Los programas analizados fueron de países como: Costa Rica, Australia, Singapur, Chile, Ecuador y Brasil; de estas propuestas el MEN tuvo en cuenta aspectos como, las competencias, la transversalidad de los temas a enseñar y los ejes temáticos. Por otro lado, de los programas nacionales analizados el MEN menciona al currículo de inglés de Medellín y la comparación de planes de estudio que se hizo en la ciudad de Barranquilla, de estos dos programas se destaca la transversalidad, elemento que le aporta a la construcción de la propuesta del CSI.

Ahora bien, la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Envigado para el año 2014 contaba con un currículo único municipal de inglés. Este

currículo fue diseñado por la Universidad de San Buenaventura. De igual manera, la metodología de este currículo era participativa e interactiva, es decir, establece una conexión entre las actividades en el hogar y en la vecindad con lo que sucede en el salón de clase. Adicionalmente, el enfoque era del aprendizaje basado en proyectos esto con el fin de trabajar las áreas de manera integral y transversal, (SEM, 2012). Además, esta propuesta curricular fue de uso obligatorio en todas las Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado.

1.6.2.2 Instituciones Educativas Focalizadas

A continuación, se hace referencia a lo que es una institución educativa focalizada y la manera en que el MEN la focalizaba. Conviene decir, que la manera de focalizar tuvo que ver más con otros programas del Ministerio de Educación, como por ejemplo, el programa todos a aprender y el de jornada única, esto quiere decir que el PCB no era un ente que focalizaba Instituciones Educativas (MEN 2016b). En efecto, los que focalizaban los Establecimientos Educativos eran las Secretarías de Educación, además, como entes territoriales certificados determinaban cuáles eran las Instituciones Educativas favorecidas por el Programa Colombia Bilingüe. Cabe subrayar que, para realizar dicha focalización los E.E debían cumplir con dos tipos de criterios; unos de carácter indispensables y otros de carácter adicionales que se mencionaran a continuación.

Criterios indispensables:

- Estar ubicada en área urbana
- Contar con una matrícula de estudiantes mayor a 240 en los grados 9º y 10º
- Tener mínimo tres horas de inglés semanales
- Tener docentes de inglés en la institución

Criterios adicionales:

- Jornada única
- Tener proyectos de inglés (*English Day, Drama contest, etc.*)

1.6.2.3 Instituciones Educativas Focalizadas en el Municipio de Envigado

Por consiguiente, en el municipio de Envigado los Establecimientos Educativos focalizados por la Secretaría de Educación y los cuales fueron favorecidos de los ejes de acción del Programa Colombia Bilingüe desde el año 2014 hasta el 2018, fueron seis. Dichas instituciones cumplían con los criterios indispensables, tales como la ubicación en el área urbana del municipio de Envigado, contar con matrícula de estudiantes mayor a 240 en los grados 9º y 10º, tener mínimo tres horas de inglés semanales y tener docentes de inglés encargados en la asignatura en la institución. Adicionalmente, estos establecimientos cumplían con el criterio adicional de ser instituciones que ofrecen la jornada única. Así, estos cumplen con los criterios de selección por la entidad territorial certificada. Así mismo, estos E.E hicieron parte según el MEN (2016d) de los 30 E.E del departamento de Antioquia que fueron focalizados y de los 372 E.E focalizados a nivel nacional.

En resumen, la contextualización presentada, sitúa al lector desde un contexto amplio hasta el detalle. Es decir, se explica en qué consistió el Programa Colombia Bilingüe y sus ejes de acción. Así mismo y en relación el propósito de la investigación que giró en torno al CSI, se hace una aproximación de la estructura de esta propuesta curricular, además, de hacer mención acerca de los E.E focalizados y cuáles fueron los criterios de selección para hacer parte de este programa como instituciones que representaron al municipio de Envigado.

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Antecedentes

Con respecto a los antecedentes históricos y empíricos se presenta un rastreo cronológico acerca de las estrategias desarrolladas por el estado colombiano. Así mismo, se mencionan documentos orientadores, normativos y legales que han ayudado a la construcción de dicho currículo, el objetivo es mostrar que hizo el estado para crear un currículo estándar en la asignatura de lengua extranjera inglés.

En primer lugar, la noción de enseñanza de una lengua extranjera en Colombia según Triana y Antorveza (2005), se dio en el Colegio San Bartolomé en el año 1824 en el que se implementaba un esquema de enseñanza de lenguas modernas (inglés-francés), de igual manera, en el año 1826 se adoptó este esquema en algunas facultades universitarias a través de la cátedra de literatura.

Por otro lado, en el año de 1974 el Decreto 080 estableció el idioma inglés como la única lengua extranjera de enseñanza para la educación secundaria. Entretanto, el Decreto 1313 de 1979 reintegra la enseñanza de la lengua francesa en el bachillerato en los dos últimos años de la educación media. No obstante, en 1984 el francés vuelve a desaparecer de la enseñanza secundaria dando paso solo al inglés y quedando como potestad de la institución educativa enseñarlo como segunda lengua extranjera, Sánchez-Jabba (2013).

A partir de que el inglés se posicionó como la lengua extranjera enseñada en el bachillerato, el Ministerio de Educación Nacional creó el primer programa en relación con la enseñanza del inglés, este se dio en el año 1982 cuando el MEN con el apoyo del Concejo Británico crean *The English Syllabus* el cual introdujo un currículo de inglés desde grado sexto a undécimo.

Otra política educativa relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera que le antecedió al *English Syllabus* fue el *Colombian Framework for English* conocido como COFE, esta política educativa de acuerdo con Sánchez-Jabba (2013) fue desarrollada a principios de los años noventa y se enfocó en la formación de profesores de inglés en la educación superior, este programa fue planteado por el MEN y el Concejo Británico sirvió de apoyo para el desarrollo de la propuesta.

Cabe mencionar que, con la promulgación de la Constitución de 1991 se dio un hecho en la política educativa que tiene relación con la enseñanza de las lenguas en Colombia, es decir, se le dio relevancia a la diversidad lingüística de la nación y a su vez se reconoció el derecho a la educación bilingüe, tal y como lo consigna el siguiente artículo: “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. (Constitución Política de Colombia, Artículo 10, 1991).

Hay que mencionar también que, en la década de los noventa se promulga de la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115 de 1994), esta ley estableció la necesidad de aprender y enseñar una segunda lengua desde la educación básica primaria. Adicionalmente, con esta ley se abre el camino para establecer por primera vez estándares básicos de competencia.

De igual manera, con la resolución 2343 del 5 de junio de 1996 se establecieron los indicadores de logro para el área de humanidades, lengua castellana y lengua extranjera inglés. Así mismo, con la publicación en el año 1998 de los *Lineamientos Curriculares e Indicadores de Logros* por parte del MEN se comenzó a discutir acerca de las habilidades mínimas que debe desarrollar un estudiante para aprender el inglés en el sistema educativo colombiano.

Por otra parte, con la promulgación de la ley de bilingüismo en el año 2013 se dio énfasis a la enseñanza de una lengua extranjera en Colombia en concreto el idioma inglés. En síntesis, esta ley modificó artículos de la ley general de educación, como por ejemplo:

Artículo 1º literal J:

“Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación”(Ley 1651, 2013 p. 1).

Otro ejemplo en la misma ley es el artículo 2, literal G:

“El cual establece que se deben desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (p. 1).

Y por último en el artículo 8:

“El cual habla de reglamentar la ley de bilingüismo, y el de fomentar de manera prioritaria la lengua inglesa en los Establecimientos Educativos oficiales, sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales” (p. 2).

En contraste con lo anterior, a continuación se mencionan las propuestas que antecedieron al Programa Colombia Bilingüe. Cabe resaltar que, este programa se nutrió de diferentes documentos, normas y textos producidos por el MEN en la última década, este fue desarrollado y aplicado en convenio con otra entidad no gubernamental, tal y como el Concejo Británico.

En primer lugar, el documento *Revolución Educativa (2002)* del plan de desarrollo de los años 2002 a 2006 creó políticas educativas relacionadas con una segunda lengua. En el año 2004 se estableció el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) *Colombia 2004- 2019*, luego llamado por el gobierno como *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE)* que fue desarrollado por el MEN en el año 2010 en convenio con el Concejo Británico.

De igual manera, el PNB estableció como principal objetivo el de lograr que los ciudadanos y ciudadanas sean capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables (MEN, 2006). Respecto a lo anterior, la meta principal del PNB era, “lograr que el 100% de los estudiantes para el año 2019 alcancen un nivel B1² según los estándares del MCER” (MEN 2006, p.34)

Así mismo, se creó el documento *“Estándares Básicos en Lengua Extranjera: Inglés, ¡el reto! Lo que Necesitamos Saber y Saber hacer”* (Guía N° 22), cuyo principal objetivo era el de dar coherencia al PNB con un lenguaje

² Según los niveles del Marco Común Europeo, se refiere a que el usuario es capaz de comprender los puntos principales de lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo, MEN (2004). Además, los estándares presentados se articulan a las metas planteadas en el PNB, y establece lo que deben saber y poder hacer los estudiantes al finalizar grado undécimo para demostrar un nivel de dominio B1.

De conformidad con lo anterior, el *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera* (PFDCLE) desarrollado desde el año 2010 hasta el 2014, fue creado con el fin de desarrollar competencias comunicativas en inglés para educadores y estudiantes esto con el objetivo de favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento (MEN, 2012). De igual manera, la meta principal era la de alcanzar un 40% en B1 en estudiantes al terminar undécimo grado.

De lo anterior, se destaca el documento *Orientaciones Para La Implementación De Proyectos De Fortalecimiento De Inglés En Las Entidades Territoriales* creado en el año 2012, el cual definió la articulación entre las entidades territoriales certificadas y los Establecimientos Educativos en el que integran los proyectos que apuestan por el fortalecimiento de una lengua extranjera mediante la implementación de proyectos pedagógicos. A su vez, su principal meta era la de crear una ruta a largo plazo para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera. Con base en lo anterior, los objetivos que propuso al finalizar el año 2019 este programa según el MEN eran:

... que todos los egresados de la educación media hayan adquirido un manejo básico del inglés escrito y hablado, que les permita demostrar comprensión oral y escrita, elaborar textos sencillos y establecer conversaciones sencillas. De la misma manera, se espera que quienes tienen a su cargo la enseñanza del inglés en las Instituciones Educativas mejoren significativamente sus competencias comunicativas y su capacidad para enseñar. En educación superior, los graduados

deberán ser capaces de comprender textos complejos en el campo de su especialidad, comunicarse verbalmente con fluidez con hablantes nativos, producir textos detallados sobre temas diversos y argumentar sus puntos de vista. (2012, p. 57).

A continuación, se presenta otro componente que precedió al Programa Colombia Bilingüe y este fue el Programa Nacional de Inglés, *Colombia Very Well* (PNI) cuya meta era contribuir a que Colombia para el año 2025 sea el país más educado de América Latina y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica (MEN, 2014). Sin embargo, la meta que se estableció en el PNB de tener un nivel de B1 en el 100% de estudiantes para el año 2019 al finalizar grado undécimo fue modificada por un 50% de ellos en B1 para el año 2025 (MEN, 2014).

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos relacionados con el propósito de la investigación. Se debe agregar que, como antesala a la creación de un marco curricular estandarizado y la creación del Currículo Sugerido de Inglés, se destaca el documento escrito por la OCDE en el año 2016 *Educación en Colombia*, en el que destaca lo siguiente, OCDE:

Establecer un marco curricular nacional para poder fijar expectativas igual de elevadas para todos los estudiantes y orientar a los docentes sobre lo que los estudiantes deberían aprender en cada etapa...Desarrollar estándares profesionales que definan que se entiende por una buena enseñanza y alinearlos a oportunidades de formación pertinentes (2016 p.8).

Como resultado de lo anterior, en la presentación del esquema curricular sugerido de inglés el MEN (2016e) afirma que este documento tuvo una construcción en el que se tomó en cuenta las necesidades y características propias del sector educativo y agregan que, con esta herramienta buscaban que los estudiantes alcancen un nivel de inglés que les permita comunicarse,

interactuar y compartir conocimiento. Aunque no se hace explícito la sugerencia de la OCDE de crear un sistema curricular estandarizado, sí establece el de desarrollar estándares profesionales para la educación colombiana.

2.2 Estado de la cuestión

Para efectos de la presente investigación, se entiende el estado de la cuestión como un análisis crítico acerca de las investigaciones existentes y que guardan similitud con el objeto de estudio, que a su vez está organizado y articulado con una argumentación que hila con el interés propio de quien hace la indagación.

En cuanto a investigaciones que se hayan realizado en relación con revisión, análisis y evaluación del Currículo Sugerido de Inglés del Programa Colombia Bilingüe, se pudo establecer que la literatura consultada en bases de datos no evidencia existencia de trabajos de grado, proyectos de investigación, tesis de maestrías o doctorados que den cuenta de trabajos similares con esta problemática. Es en este sentido, que la presente investigación cobra validez, ya que en este campo no hay información, no obstante, esta propuesta trae a colación investigaciones relacionadas con el análisis y la evaluación de currículos.

Por tal razón, en este apartado se presentan proyectos, investigaciones, tesis y artículos que tienen que ver con análisis y evaluación curricular desde diferentes áreas del conocimiento y que no tienen que ver con el Programa Colombia Bilingüe y el Currículo Sugerido de Inglés. Sin embargo, este análisis sirve como referente con el fin de ofrecer información en relación con lo que se ha desarrollado en cuanto a la gestión, apropiación y adaptación curricular en diferentes campos.

Cabe subrayar que, en el análisis de la literatura relacionada con la evaluación de un currículo se encontraron dos tendencias, las cuales serán presentadas de la siguiente manera. En primer lugar, la relación de las investigaciones, artículos y documentos que discuten acerca de cómo debe ser un currículo y que se debe tener en cuenta al momento de diseñarse.

Por otro lado, se traen al diálogo investigaciones consultadas que han desarrollado la evaluación y el diseño curricular, las cuales muestran resultados similares, ya que afirman que la mayoría de los currículos que se llevan a la aplicación en un aula de clase son descontextualizados, no tienen en cuenta a la comunidad educativa y no hacen un acercamiento a las necesidades propias de los involucrados en la aplicación de un currículo.

Pongamos por caso la investigación realizada por González -Flechas (2014), en la que analizó tres currículos de inglés de tres Establecimientos Educativos oficiales de la ciudad de Bogotá, en esta investigación se encontró que existe una buena documentación tanto legal como teórica para fundamentar y desarrollar un currículo, es decir, documentos de referencia para la creación de las mallas curriculares, tales como: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje. Además, describe que hay claridad en la descripción teórica y de conceptos, lo cual lo hace parte vital en la estructuración curricular y la interrelación que lo componen.

Por otro lado, la investigación sobre la revisión de un currículo en lengua extranjera de un colegio público en la ciudad de Bogotá, desarrollada por Ortiz, Camelo, Martín, Sarmiento y Ruiz (2006), concluyen que un currículo requiere que los miembros de la comunidad educativa sean participantes activos, no simples evaluadores o realizadores. De igual manera, agregan que un currículo es significativo para la gente que ha ayudado a diseñarlo, ya que los aportes que

hacen se ven reflejados a la hora de aplicarlo. Esto quiere decir que, involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa y otorgándoles un rol activo en el diseño de un programa o plan de área ayuda a la formación de una identidad y apropiación curricular. Además, resaltan que el papel del docente y del área en cuanto estos deben tener acuerdos sobre las instrucciones, objetivos y metodologías que se desarrollan en el aula de clase con el fin de no tomar decisiones improvisadas y diferentes a las acordadas.

En el análisis del currículo como herramientas para conectar un programa pedagógico con las necesidades de los estudiantes realizado por Ariza (2004) considera que trabajar con un marco curricular ha probado ser beneficioso, ya que acorta las brechas entre la propuesta planteada en una unidad curricular y las necesidades de un estudiante al tener un punto de encuentro, en el cual concuerden con los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes. El mismo autor señala que es valioso que la unidad curricular diseñada se apoye en principios claros que apunten hacia las necesidades de los estudiantes en términos de conocimiento cultural y del lenguaje. Del mismo modo, Torres-Martínez (2015), resalta que a través de un diseño curricular es posible trabajar de manera articulada los elementos propios de las dimensiones del desarrollo, los ejes pedagógicos y los pilares de la educación.

Por otra parte, en una evaluación comparativa de los programas de inglés realizada en México, Ávila (2014) sugiere que la actualización curricular debe propiciar la preparación de los docentes para enseñar de acuerdo con un programa definido, en el que se debe favorecer el dominio didáctico y disciplinario de la materia. Así, esta actualización debe atender al modelo educativo del colegio, el cual debe privilegiar los contenidos importantes y contextualizados en donde se pretenda desarrollar lo que se ha planeado. Lo anterior quiere decir, que se debe favorecer la autonomía del docente para escoger los temas y como los desarrolla.

Se debe agregar que, el documento retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos desarrollado por Echeverri y Quinchia (2016) se encontró que la construcción curricular requiere la participación de las audiencias a quien va dirigido, ya que ellos son los que dan cuenta de las características del contexto, las necesidades e intereses. Por lo tanto, la propuesta metodológica y conceptual de un currículo debe expresar de manera clara y concisa los acuerdos a que se llegaron y lo que significa aprender inglés en un determinado contexto. De igual manera, los investigadores expresan que los lineamientos de una propuesta curricular deben expresar el papel del docente y del estudiante, las estrategias metodológicas y evaluativas y cómo se van a implementar los materiales.

Del mismo modo, el artículo construcción curricular y cotidianidad escrito por Galeano (2012), comenta que el currículo es una reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, practica de aula y práctica docente, en otras palabras, el currículo es un documento donde convergen diferentes puntos de vista y concepciones epistemológicas. Es decir, se entiende el currículo como un proceso de permanente transformación donde se deben hacer aportes en la construcción de este, además, de tener en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa a pesar de los diferentes roles, tales como: profesores, administradores educativos, estudiantes y padres de familia.

Algo semejante ocurre con el artículo gestión curricular; procesos y tendencias escrito por Martínez, Duarte, Nader y Hernández (2018) resaltan que la gestión de un currículo permite al Establecimiento Educativo planear unas rutas de acción, las cuales facilitan el desarrollo de la misión, visión y valores institucionales; argumentan también que, a través de la aplicación de dichos proceso se toman las decisiones pertinentes para la mejora continua institucional. Por otro lado, señalan que evaluar los alcances, las limitaciones, el diseño e

implementación de la gestión curricular, asegura un proceso educativo acorde con lo que se quiere alcanzar. Así mismo, los autores destacan que la inclusión de todos los actores en la gestión de un currículo garantiza un reconocimiento de las necesidades del contexto donde este se desarrolla, ya que se identifica la población y la audiencia hacia la que debe ir dirigida.

En cuanto al análisis que hacen al currículo de inglés como lengua extranjera propuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador, Murga, Niama, Quinde y Tixi (2018) encontraron que no se le ha hecho una evaluación oficial por parte de los involucrados en los lineamientos curriculares y pedagógicos de ese país. Además, subrayan que una evaluación curricular en sí misma no incrementa el nivel de inglés de los estudiantes, sin embargo citan a Hall para afirmar que: “los datos proporcionados por una evaluación de un currículo tiene el potencial de impactar en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes” (Hall, 2012 p. 66).

De lo anterior, se debe señalar que los artículos y las investigaciones relacionadas con diseño curricular coinciden en afirmaciones similares. En primer lugar, destacan la importancia que se le debe dar a la gestión curricular y la apropiación que esta debe tener por parte de los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia). Así mismo, subrayan que la evaluación de los planes de estudio permite tener elementos para tomar decisiones acerca de los cambios que se deben hacer en la planeación y en la gestión curricular.

No obstante, en la investigación ya mencionada en este apartado realizada por González-Flechas (2014) destaca que a pesar de la documentación encontrada como base teórica, no existía una relación entre los componentes en los currículos analizados. Es decir, no se encontraron descripciones tales como: indicadores de desempeño, indicadores de logro, nivel de desempeño y perfil del

profesor. Lo anterior, según el análisis de los resultados de la investigación, indica que es un componente importante para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas.

Al mismo tiempo, la investigación del currículo del programa *Bogotá Bilingüe* realizada por Fandiño-Parra (2014) considera que la propuesta está descontextualizada, ya que no reconoce las dinámicas de funcionamiento de las comunidades educativas de la ciudad, y agregan que, no tiene en cuenta las interacciones de directivas, profesores y estudiantes. Lo anterior, sustentado en que hay una falta de precisión metodológica y pedagógica que permita el diseño y la realización de experiencias formativas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera sino en la relación de enseñanza y aprendizaje de contenidos a través del inglés, ya que no se perciben estrategias de articulación a través de la transversalización con otros elementos de aprendizaje.

Algo semejante ocurre en el análisis acerca de la autoevaluación de tres currículos de inglés en la ciudad de Neiva que hicieron Camacho y Aristizabal (2011), ellos encontraron que estos no correspondían con los lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, debido a que no existían docentes especializados en el área de inglés que pudieran desarrollar los planteamientos propuestos en los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia de la guía número 22.

Algo semejante sucede con la investigación realizada por Fontalvo, Navarro, Padilla y Pérez (2017) en la que se evalúa un currículo en una institución educativa del departamento del Atlántico Colombia. Se evidenció que este no tenía identificadas las principales características sociales, económicas y culturales del contexto en el que esta se desarrolla el currículo. Además, los miembros de la comunidad educativa no tenían en cuenta las necesidades de los estudiantes, por

lo tanto, la investigación concluye que existía una desarticulación entre el diseño y la implementación curricular. Por último, el análisis de esta investigación, señala que no hay una unidad de criterios acerca de los conceptos de currículo y plan de estudios, así mismo, evidencio una falta de coherencia entre lo que enseñan los docentes y lo que evalúa el Ministerio de Educación Nacional.

Por otra parte, Berrío (2017) en su investigación acerca de la incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo en una institución del departamento de Antioquia, destaca las debilidades en torno a la articulación de la planeación con lo que estipula el proyecto educativo institucional, esto a pesar de que los docentes buscan estrategias que apoyen los procesos académicos a través de la revisión curricular, la reestructuración del proyecto de aula y la implementación de proyectos de aula. Señala también, que se debe a que los docentes no tienen coherencia entre la normatividad vigente, los lineamientos curriculares y las prácticas de aula, además, la falta de evaluación del currículo por parte de los encargados de hacerle seguimiento.

En síntesis, los hallazgos que se presentan en las investigaciones acerca de los análisis curriculares muestran las siguientes características; primero, tiene que ver con la falta de coherencia entre lo que se establece en un plan de área con relación a lo que se enseña; segundo, la construcción de los currículos son descontextualizados y no atienden a las necesidades donde se van a desarrollar; por último, en la construcción curricular no se tiene en cuenta para la toma de decisiones de lo que se va a enseñar y de la planeación a los miembros de la comunidad educativa y todos los actores que tienen que ver con el desarrollo de un currículo.

2.3 Marco Conceptual

Para efectos de esta investigación se muestran diferentes posiciones, teorías y conceptos asociados a este proyecto de investigación, los cuales derivan de la pregunta y objetivos de investigación. Estos conceptos contribuyen a comprender la manera cómo se ha enfocado en el campo de conocimiento los conceptos de: currículo, currículo estandarizado, alineación curricular, integración curricular, articulación curricular, apropiación curricular, y evaluación del currículo.

2.3.1 Currículo.

En este capítulo se presenta el currículo con base en tres conceptos. El primero, visto como experiencia educativa en el que la construcción y desarrollo del currículo se le integran aspectos personales que tienen que ver con los actores involucrados que le impregnan su propia identidad; el segundo, tiene que ver con la visión tradicionalista, ya que es esta la que presenta más acepciones, es decir, es visto como aquel plan de estudio y secuencia estructurada de lo que el alumno debe aprender; y tercero, tiene que ver con los contenidos y su función en la cultura educativa.

El concepto de currículo como experiencia, es definido como aquel documento que representa una estructura secuencial y articulada con el fin de producir los aprendizajes esperados, tal y como lo definen, Bobbitt (1918); Caswell y Campell (1935) y Pansza (1990) como un rango de experiencias estructuradas de conocimientos que se desarrollan bajo una orientación escolar, cuyo fin es el de completar y darle perfección a una tarea, además, de que tal aprendizaje se traduzca en formas de pensar y actuar frente a problemas reales de la cotidianidad. Así mismo, Pansza (1990) lo define como el resultado de lo que el docente hace el cual incluye todas las experiencias educativas; a la anterior

acepción de currículo se le da énfasis en lo que se hace, mas no en lo que se debe hacer.

Por otro lado, una de las connotaciones que tiene el concepto de currículo es la relación que este tiene con planes de estudio, planes de aula y estructura secuencial y planificada del aprendizaje. El anterior concepto es de carácter tradicionalista, ya que se caracteriza por su planificación, control y predicción, debido a que este es un esquema jerarquizado de tipo vertical. Así mismo, Johnson (1967) afirma que un currículo es una serie estructurada de objetivos que anticipa los resultados; de igual manera, Inlow (1966) y Tyler (1973) consideran que el currículo está destinado a que los alumnos alcancen un aprendizaje predeterminado que se fija por anticipado, mientras que Johnson (1967) establece que currículo es lo que debe aprenderse.

No obstante, Tyler (1973) establece que el currículo comprende solamente planes para un programa educativo. Así mismo, Pansza (1990, 2005) enfatiza que el currículo como plan o guía escolar tiene la necesidad de un modelo escolar para establecer y fijar metas y objetivos relacionados con lo que un alumno pueda aprender, y añade que su función es la de homogeneizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De la misma forma, Johnson (1967) precisa que de esta manera se le da un carácter restrictivo del currículo e indica lo que tiene que ser aprendido y no por qué tendría que serlo.

Por otro lado, Gagné (1967); Beauchamp (1981) y Díaz (1993) concuerdan en que un sistema curricular planificado busca a través de sus objetivos y metas la posibilidad de determinar el contenido del programa y la selección del material organizado en una manera tal que dicha estructura posibilite el aprendizaje en el estudiante de una manera simple, lo anterior apoyado por una secuencia que fija lo que el aprendiz ha alcanzado con respecto a los objetivos planteados de las unidades que le preceden.

Se debe agregar que, currículo es entonces como lo afirma Beauchamp (1972) y Gimeno y Pérez (1994) un conjunto organizado y planeado de lo que se debe ser aprendido y enseñado, así como los métodos, materiales y la evaluación, es decir, representa el alcance y la organización de un programa educativo para una escuela. En síntesis, es esta la planificación en la que se le da una secuencia organizativa a procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, De Alba (1994) entiende por currículo como aquellos elementos culturales que son a su vez una propuesta política impulsados por diferentes grupos con intereses variados, tales grupos tienden a ser dominantes y otros tienden a oponerse a dicha hegemonía. Por el contrario, Stenhouse (1981) propone que un currículo es un intento por comunicar los principales rasgos de un propósito educativo, de tal forma que esté en constante discusión y evaluación con el fin de poder ser trasladado a la práctica. De las acepciones mencionadas coinciden con los planteamientos de (Beauchamp 1972, 1981; Conran & Beauchamp, 1975) quienes indican que el concepto de currículo al ser un tipo de documento escrito, es en donde se determinan las metas, los objetivos, las acciones y el contenido cultural, en un campo de estudio disciplinar específico.

Al hacer un rastreo etimológico de la palabra currículo se encontró que es un derivado del latín que significa curso o pista donde se corre, según Vélchez (2005) y Cabrera (2004) coinciden que su origen etimológico significa avance o progreso, desde este punto de vista, se formulan una serie de aspectos relacionados con carrera o pista, es decir ¿hacia dónde conduce? y ¿cuál es la meta?

Por currículo también se puede entender como el conjunto de criterios, planes de estudio y programas que contribuyen a la formación integral. Pansza (2005) describe al currículo como un término de varios significados que se usa para hacer referencia a planes de estudio e incluso la implementación didáctica.

En este sentido, en el año 2016, MEN en referencia al Currículo Sugerido de Inglés para las Instituciones Educativas oficiales de Colombia, afirmo que, las contribuciones de este apuntan hacia la construcción de una identidad cultural nacional, regional y local, el cual incluye tanto recursos físicos y humanos como didácticos los cuales ponen en práctica las políticas públicas educativas, con el fin de desarrollar el proyecto educativo institucional.

Por otro lado, Elguedo (2016) sugiere que un currículo se genera con el fin de realizar un proceso sistemático para tomar decisiones referidas a los saberes culturales de lo que se enseñara y como se organizara. A su vez, Córlica y Dinerstein (2009) presentan una perspectiva similar tal y como la propone Gimeno (1988) quien afirma lo siguiente, Gimeno:

Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto. (1988, p. 32).

De todo lo anterior, el currículo para esta investigación se consideró como plan o programa de área en el cual se muestran las secuencias, contenidos, indicadores de desempeño, enfoques, metodologías, módulos y evaluación. Todo lo anterior, como referencia al Currículo Sugerido de Inglés y como está concebido y organizado. Sin embargo, para efectos de esta investigación y con el fin de tener insumos teóricos, se hace una presentación de conceptos acerca de lo que currículo significa desde otros puntos de vista.

2.3.2 Currículo estandarizado.

¿Qué se concibe por currículo estandarizado? para dar respuesta a este interrogante, se debe profundizar en primer lugar en que se entiende por estándar. El término estándar se utilizó por primera vez en el siglo XIX en Inglaterra, de acuerdo con una ley en la que suponía que se debía establecer un pago de subsidios a las escuelas de acuerdo a sus logros educativos (Camilloni, 2009). Por otro lado, Emerson y Gooddard (1989) entienden que el currículo es una forma de pauta, regla o norma. Para ellos el concepto se ha asociado a la homogeneización de lo que se estandariza. Sin embargo, es una manera de diferenciar los niveles y atributos de una uniformidad.

Se debe agregar que, el concepto de estándar en el campo educativo se ha asociado con nociones como competencia, destrezas, habilidades y capacidades, entre otros (Camilloni, 2009). Otra característica que se debe mencionar, es que los niveles de aprendizaje logrados por un estudiante son en consecuencia planteados en el currículo bajo estándares establecidos. En síntesis, el concepto de estándar no siempre tiene un único significado por lo que se debe conocer su uso en un determinado contexto para determinar sus implicaciones y su alcance en términos educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, un currículo estandarizado es un dispositivo cuyo fin es el de ordenar los contenidos que se deben desarrollar bajo el alcance y secuencia, esto con el fin de enlazar los conocimientos previos con los que se pretende desarrollar a posterior (Rodríguez, 2017). En concreto, la estandarización del currículo ordena los contenidos que deben ser desarrollados por los profesores. De acuerdo con Apple (2002) afirma que un currículo estandarizado es el desarrollo de políticas educativas que unifican criterios de enseñanza y hacen seguimiento a los desempeños alcanzados por una institución.

En contraste con lo anterior, Rodríguez (2017) afirma que la estandarización del currículo favorece la homogeneización y no se tiene en cuenta la diversidad cultural y contextual donde este se aplica. De igual manera, al ser repetitivo, los resultados que se alcanzan tienden a ser uniformes, esto en detrimento de la reflexión educativa, ya que se está en función de la consecución de metas, objetivos y resultados y no el de hacer un análisis crítico de lo que se desarrolla en el ámbito escolar.

Cabe agregar que, la estandarización curricular presenta aspectos que se pueden considerar positivos, tal y como lo subraya Luhmann (1996) quien considera que la estandarización de alguna manera contribuye un ordenamiento social, además, enfatiza que dado su carácter de homogeneizar, el objetivo de este es de ordenar la razón y tratar de transformar algo imperfecto en otro perfecto. Entre tanto, Ingvarson y Kleinhenz (2006); Niño y Gama (2013) enfatizan que la estandarización curricular garantiza la calidad educativa, ya que las metas están alineadas con los resultados de los estudiantes, además se asegura lo que el profesor va a enseñar y describe lo que debe aprender el estudiante. Ravitch, (1996); Casassus, (1997) establecen que la estandarización supone que los estudiantes alcancen un mínimo clave para asegurar la calidad educativa. Por último, un aspecto que se debe tener en cuenta es el de Niño y Gama (2013) quienes sostienen que dicha estandarización favorece la movilidad de estudiantes entre ciudades y otros Establecimientos Educativos así como la unificación de conceptos y criterios de enseñanza.

Ahora bien, se debe señalar algunos puntos contrarios acerca de la estandarización curricular. Por tanto, Lupton y Thrupp (2013) argumentan que la estandarización curricular no permite la contextualización en donde esta se pretende desarrollar, de igual manera, Luhmann (1996) y Arriaga (2003) subrayan que una estandarización debe tener en cuenta la idiosincrásica de cada escuela y comunidad. Por otro, lado Niño y Gama (2013) sostienen que una estandarización

curricular proviene de políticas globalizadoras cuyo objetivo es el de controlar los sistemas educativos con el fin de promover la medición y comparación del conocimiento. En otras palabras, la estandarización curricular es una especie de control estatal (Morey, 1978; Apple, 2002). Así que, este carácter homogéneo de un currículo estandarizado en el que se establecen los tiempos de aprendizaje de los alumnos con idéntica proporción de contenidos no es más que algo contradictorio ya que se terminan comparando procesos evaluativos iguales con diferentes instituciones que no son similares en su contexto (Pérez, 1995).

2.3.3 Alineación curricular.

Con respecto al concepto de alineación en la educación según Sueiro (2016) se define bajo tres componentes; en primer lugar, están los estándares, en segundo lugar, la enseñanza y por último la evaluación. Según este autor, en el sistema educativo la evaluación debe estar alineada con los estándares con el fin de alcanzar los objetivos planteados en el proceso de enseñanza por los estudiantes. De acuerdo con Näsström y Henricksson (2008) subrayan que el alineamiento entre estándares de enseñanza y evaluación cobra relevancia para alcanzar cierta efectividad en el sistema educativo.

Por otro lado, López (2018) enfatiza que “alinearse” significa poner en línea recta, es decir, este concepto por sí solo en el ámbito educativo no significa nada, sin embargo, cuando este se refiere a alineamiento curricular, este cobra sentido, ya que se refiere a llenar un vacío y aumentar la calidad y la eficiencia educativa. Así mismo, alineamiento curricular es una secuencia lógica que articula contenidos, objetivos y metodologías, a través de un currículo cuya intencionalidad es el de crear un modelo coherente que se pueda llevar a la práctica educativa. Es en este sentido, que la alineación busca tener congruencia y pertinencia en un marco curricular institucional.

Cabe agregar que, para López (2018) existen tres niveles de concreción de alineamiento curricular. En primer lugar, se presenta como vertical, es decir, ordenar desde un punto de vista filosófico un currículo estandarizado a las políticas de cada Instituciones Educativas, esto supone planificar en todos los niveles escolares, para el contexto de educación colombiana desde grado transición hasta grado 11º, además, se basa en los estándares que se presentan desde una jerarquía superior; en segundo lugar, se le denomina como continuo, y este tiene que ver con la organización escolar, es decir, establecer una secuencia lógica que integra el perfil del egresado, nombre de los ejes transversales, contenidos temáticos, indicadores de desempeño y la evaluación de los aprendizajes; por último, se le denomina horizontal y se refiere a las pruebas, las tareas de los estudiantes, el uso del material educativo y la regulación de los tiempos de aprendizaje, en palabras de Baker (2004) quien lo expresa como aquellas situaciones que son traídas y organizadas en línea recta.

Por su parte, Porter (2004) considera que para poder identificar el alineamiento curricular es necesario calcular la distancia en los contenidos propuestos en un currículo estandarizado con respecto a los contenidos en el currículo implementado. Cabe señalar que, se refiere a los tres niveles de concreción de un currículo alineado. De esta manera, Sueiro (2016) establece que una opción válida para conseguir cierto grado de alineación es hacer seguimiento a los indicadores, contenidos, metodologías y ejes transversales que se plantean en un currículo estandarizado, es decir revisarlos y contrastarlos con el currículo implementado en las Instituciones Educativas con el fin de identificar en qué medida estos componentes están alineados con el currículo estándar.

2.3.4 Integración Curricular.

En cuanto a integración curricular, primero se debe llegar a una definición de integrar. De acuerdo con Sánchez (2003) significa “ser o llegar a ser completo”, “unir partes a un todo” o “constituir las partes de un todo”. De lo anterior, Rojas y Hawes (2012) conciben esto como la selección de diversos tipos de recursos organizados en un esquema operacional. En términos de currículo, se entiende como la dimensión de una propuesta en un marco institucional curricular, es decir, perfil de egreso, ámbitos y competencias y matriz de contenidos. Así mismo, Íllan y Molina (2011) fundamentan la integración curricular como la concurrencia, congruencia, coherencia, colaboración e interconexión de los contenidos de diferentes disciplinas con el fin de afrontar aspectos del sistema escolar, a través de un trabajo cooperativo de docentes.

Por consiguiente, la integración curricular espera que los docentes contextualicen lo que un currículo estandarizado sugiere y no se limiten a llevar a la práctica propuestas de una jerarquía superior como las del estado, es decir, hacer un tipo de intervención en su diseño y organización de un currículo que tiene en cuenta las necesidades de la institución educativa donde se implementara (Íllan & Molina, 2011). De igual manera, Rivera (2013) afirma que se requiere la comprensión del currículo como un proceso en el que intervengan los docentes en la organización y planificación, integrando componentes significativos tanto para los maestros como para los estudiantes.

2.3.5 Articulación Curricular.

Otro concepto que guarda relación con la presente investigación, es aquel referido a la articulación curricular. Rojas y Hawes (2012) definen como la organización secuenciada y progresiva del proceso formativo. Además, se refieren a establecer relación entre unidades curriculares, tales como secuencia de los contenidos, apropiación de las competencias, el uso de recursos y los ajustes que

se le hagan al contexto institucional. En síntesis la articulación de un currículo tiene que ver con una organización que permite la integración.

Cabe señalar que, los planteamientos de Rodríguez y Yepes (2015) indican que la articulación curricular busca regir los ciclos de enseñanza y la gestión del proceso educativo. Así mismo, toman en cuenta los ejes temáticos, los saberes de los docentes y los procesos básicos para formar en competencias. Adicionalmente, Moya (2012) considera que la articulación de un sistema educativo es concebir un dispositivo como marco referencial que le da viabilidad a las prácticas docentes, el cual se presenta como un proceso de construcción del conocimiento.

En consecuencia, la articulación curricular radica en darle continuidad al currículo en relación con la experiencia de los estudiantes (Gimeno & Pérez, 1994). Del mismo modo, los autores plantean que la continuidad en la articulación curricular está compuesta por cuatro aspectos; el primero, la progresión de los contenidos enseñados; el segundo, la continuidad en los diversos aspectos del conocimiento; el tercero, la transición en las estrategias metodológicas seleccionadas, y por último, la exigencia en las tareas de los alumnos y la evaluación. Según ellos estos elementos logran concretar un marco curricular oficial, ya que logra incluir los instrumentos que lo componen. Sin embargo, estos currículos ya sean integrados, alineados, articulados y/o apropiados deben ser sometidos a una constante evaluación por parte de los actores involucrados en plasmar e implementar lo que se planea en currículo.

2.3.6 Apropriación curricular.

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación se enmarco en el campo de una política pública del sector educativo y que guarda relación con analizar la apropiación del CSI en seis instituciones educativas oficiales del

municipio de Envigado, se consideró la pertinencia de hacer una aproximación al concepto de apropiación, para luego contextualizarlo en el campo del currículo y que se entiende por apropiación curricular.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE) afirma que apropiación es la "acción y efecto de apropiar o apropiarse". Además, esta designación se orienta en dos sentidos: una que está asociada a "hacer un algo propio" y otra que se sitúa en el lugar de adecuar algo a una cosa. Cabe señalar, que para la presente aproximación, se tuvo en cuenta la segunda acepción, toda vez que este significado aplica en el sentido de lo que se desea analizar en los currículos de las seis instituciones focalizadas frente a la propuesta curricular sugerida del Ministerio de Educación.

De acuerdo con Castro (2016) quien considera que si se toma el segundo significado de apropiación como "adecuar algo a una cosa", este indica el sentido que hay que ajustar, preparar, acomodar o adaptar algo que ya existía a un elemento que llega nuevo o viceversa; situación que se conecta con el uso, la utilidad y la práctica, donde la incorporación exige cambios para adaptar y hacer coincidir lo que ya está establecido con lo que se propone, o al revés. Es en este sentido, que este concepto hace referencia no solo al de tomar la decisión sobre algo para apropiarlo, sino el darle un uso que guarda relación con el de ajustar y acomodar.

De igual modo, Zuluaga (1999) afirma que el término de apropiar significa modelar, adecuar, retomar y utilizar para insertarse en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. De esta manera, para esta investigación se tomó el concepto como usar algo o hacerlo propio, es decir, decidir de qué modo tomar algo, adoptarlo e incorporarlo a la práctica, que para este caso específico significa en qué sentido las

instituciones educativas incorporaron en sus planes de área de la asignatura de inglés el currículo sugerido.

Por otro lado, según la Mesa de Desarrollo Curricular (2015) menciona que la apropiación del currículum se concibe por medio del uso de una serie de herramientas que apoyan la labor docente para el logro de aprendizajes de los estudiantes, tanto en la dimensión pedagógica como en la evaluativa. Así mismo, la apropiación del currículum, implica una comprensión de los sentidos que se expresan en el enfoque de las bases curriculares.

Es en este sentido, que el MEN (2016, p 3) concibe el proceso de apropiación curricular como: “el proceso de comprensión y manejo de la propuesta curricular nacional por los distintos actores del sistema escolar, los que conjugan los propósitos que la sociedad expresa por medio de dicho instrumento, con las perspectivas personales y colectivas que se construyen en las comunidades educativas”.

2.3.7 Evaluación Curricular.

Por otro lado, otro concepto que cobra relevancia en la presente investigación tiene que ver con la evaluación del currículo y como se toman decisiones que cobran relevancia en la planificación de los contenidos de acuerdo al análisis por parte de los involucrados de llevarlo a cabo en las Instituciones Educativas. Además, debido a que la evaluación es un proceso sistemático, cíclico y continuo que va ligado a la toma de decisiones, el currículo puede ser retroalimentado, modificado y adaptado, con el fin de asegurar la calidad educativa.

De lo anterior, se puede decir que evaluación curricular es un proceso dinámico y continuo que valora la pertinencia de un plan de estudios, de acuerdo a

las necesidades que se presentan en determinado contexto, así como los diferentes componentes de la realidad institucional (Universidad de Santander, 2015). Así mismo, Cassasuss (1997) subraya algunos aspectos que debe tener como objetivo la evaluación del currículo y en general se refiere a examinar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes a partir de un currículo oficial. Sin embargo, y para entrar en detalle este tiene que ver con analizar las fortalezas y debilidades en la implementación de un currículo y los aportes en términos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Canabal (2017) afirma que evaluar un currículo involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implantación de un programa. Por su parte, Brovelli (2001) lo concibe como un proceso que tiene diferentes momentos que va desde el diagnóstico hasta la elaboración de un diseño curricular y su puesta en acción a partir del análisis de los resultados. En síntesis, la evaluación de un currículo conlleva a pensar una actividad reflexiva y desarrollada con cautela para determinar lo que está al interior de un plan o malla curricular, con el fin de dar un juicio objetivo de lo que está articulado con un currículo oficial.

2.4 Características del Currículo Sugerido de Inglés

Otro aspecto importante, tiene que ver con las características que le aportó el Currículo Sugerido de Inglés al desarrollo y diseño de esta investigación, es decir, en el sentido de hacer una comparación con los currículos del área de inglés de las Instituciones Educativas focalizadas y como sus componentes sirven de marco referencial a partir de lo que se quiere analizar. Lo anterior se relaciona en términos de alineación, integración y apropiación. A continuación, se describe como está integrado y organizado el currículo estandarizado que propuso el PCB.

El CSI se creó en el año 2016 basándose según el MEN (2016e) en un análisis del contexto colombiano y de las necesidades de la comunidad escolar en especial de los aprendices y los docentes. Para la creación de la propuesta curricular, se identificaron las necesidades en dicha construcción que de acuerdo con el MEN (2016e) citando a Hutchinson y Waters (1987) era la de identificar necesidades propias del sistema educativo, en otras palabras, el de reconocer y definir las necesidades de aprendizaje y las metas, que es lo que se espera que el estudiante haga al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con el MEN este análisis de necesidades ayudaron a definir las metas, objetivos, competencias y los contenidos a desarrollar en el currículo.

De lo anterior, se puede decir que la creación del CSI se dio a partir de la identificación de necesidades relacionadas con el aprendizaje y las metas y objetivos que se pretendían alcanzar en estudiantes al finalizar las etapas de aprendizaje del inglés. A su vez, la metodología que utilizó el MEN (2016e) para la planeación del Currículo Sugerido de Inglés, se dio a partir de recolección de datos tales como: mallas y currículos nacionales e internacionales de inglés, encuestas a docentes y a grupos focales de estudiantes.

De esta manera, esta propuesta del CSI y sus componentes, sirven de referencia para establecer un diseño metodológico que permita comparar los esquemas curriculares planeados por las Instituciones Educativas que son objeto en la presente investigación. Es decir, se compararon los planes de área de inglés basados en la alineación, articulación e integración que estos tienen con el CSI.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

En este apartado se describe la metodología, la cual fue la base para el desarrollo de esta investigación. Por consiguiente, en este trabajo se propuso la revisión y evaluación las mallas curriculares de inglés a la luz del Currículo Sugerido, el cual fue presentado por el Ministerio de Educación Nacional en seis Instituciones Educativas oficiales del municipio de Envigado, las cuales hicieron parte del Programa Colombia Bilingüe desde el año 2014 hasta el año 2018 como instituciones focalizadas.

El propósito de esta investigación fue el de evaluar la alineación, articulación, adaptación e integración del Currículo Sugerido de Inglés a las mallas curriculares de esta asignatura en las seis Instituciones Educativas focalizadas. Por lo tanto, para desarrollar esta investigación se tomaron aspectos como la secuencia de los contenidos, nivel de aprendizaje, metas de aprendizaje, objetivos generales, Derechos Básicos de Aprendizaje, ejes transversales, enfoques o rutas metodológicas, indicadores de desempeño y la propuesta evaluativa. Lo anterior, con el fin de determinar la coherencia de las mallas curriculares de las seis instituciones objeto de este estudio en comparación con lo que presenta el CSI.

Por lo que se refiere al enfoque de esta investigación, esta es de carácter cualitativa, de acuerdo con Vasilachis (2006) “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, la biografía, la fenomenología y datos fundamentados en la etnografía y el estudio de caso que examina un problema humano o social” (p.25).

Así mismo, Hernández, Fernández y Baptista (2006), subrayan que la investigación cualitativa no tiene como objetivo medir las variables involucradas sobre el fenómeno de estudio, sino en entenderlo.

De igual manera, el informe final de la evaluación de las mallas curriculares que se presenta en esta investigación es bajo el enfoque cualitativo, de acuerdo con Merriam (1998) este enfoque crea juicios de valor a las interpretaciones sobre el objeto estudiado, según el autor, este tipo de estudios busca describir y explicar, además, se orienta a la formulación de juicios que constituyen la base para tomar decisiones, y agrega que, una de las fortalezas de este tipo de metodología es la naturaleza predictiva en los hallazgos de investigación, ya que según ella, las muestras aleatorias, las probabilidades estadísticas y los límites que se establecen en este tipo de una investigación evaluativa con condiciones controladas, hace posible predecir el comportamiento del objeto analizado sin ser observado.

Hay que mencionar que, en esta investigación se utilizó la evaluación documental de mallas curriculares y se tomó en cuenta como documento de referencia el Currículo Sugerido de Inglés. De acuerdo con Dulzaides y Molina (2004), el análisis documental es: “una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (p. 2). En otras palabras, la revisión documental permite hacer un análisis cuidadoso de los criterios seleccionados para el estudio del objeto investigado, con el fin de descubrir patrones, similitudes y recurrencias (Galeano, 2004).

3.2 Contexto y Población

En Colombia desde el año 2014 hasta el 2018 se implementó el Programa Colombia Bilingüe, programa que focalizó a nivel nacional 372 Instituciones

Educativas oficiales, las cuales fueron favorecidas con varios beneficios de este programa. Uno de estos beneficios fue la dotación a cada institución de un documento llamado Currículo Sugerido de Inglés (CSI), además, se implementó una serie de talleres a docentes de inglés con el fin de capacitarlos en la implementación de la propuesta curricular. Al mismo tiempo, durante el desarrollo de este programa se focalizaron en el municipio de Envigado seis Instituciones Educativas oficiales pertenecientes a la Secretaría de Educación y Cultura del mismo municipio y que representan la población de la presente investigación. Cabe agregar que, también participaron 22 docentes de bachillerato de la asignatura de inglés que hacen parte de estos seis Instituciones Educativas focalizadas.

Se escogieron estas seis Instituciones Educativas debido a que fueron las que el Programa Colombia Bilingüe (PCB) focalizó durante su ejecución. Cabe aclarar que, estos establecimientos cumplían con los criterios para ser focalizados por parte del MEN, tales como: estar ubicadas en el área urbana, contar con una matrícula de estudiantes mayor a 240 en los grados 9º y 10º, tener mínimo tres horas de inglés semanales y tener docentes de inglés en la institución.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, las técnicas que se utilizaron fueron dos. En primera instancia, el análisis documental, este consistió en establecer una matriz categorial que tomó como referencia el Currículo Sugerido de Inglés, el objetivo era de establecer elementos comparativos con las mallas curriculares de la asignatura de las seis instituciones objeto del estudio. En esta matriz de análisis se presentan elementos tales como; alcance y secuencia, enfoques, metas, objetivos generales, competencias, rutas metodológicas, indicadores, propuesta evaluativa y ejes transversales.

La segunda técnica empleada fueron encuestas (Ver anexo 1) aplicadas a los docentes pertenecientes a las Instituciones Educativas focalizadas, este instrumento buscaba hacer una caracterización por institución y reconocer la apropiación por parte de los docentes de los materiales aportados por el Ministerio de Educación Nacional, tales como el CSI. Por consiguiente, para Rodríguez et al, (1996) la encuesta busca recoger el punto de vista de otras personas; así mismo, el investigador al intentar ver el punto de vista obtiene distintas visiones desde los participantes. Es en este sentido, esta investigación mediante el instrumento de la encuesta, buscó obtener la mayor cantidad posible de información desde diferentes puntos de vista y diferentes fuentes.

3.4 Unidad o categorías de análisis

Esta investigación contempló dos fases: la primera, recolección de información (currículos de inglés de seis Instituciones Educativas) y la aplicación de la encuesta a los docentes. La segunda fase consistió en el análisis y la evaluación de los currículos. La evaluación curricular se llevó a cabo a partir de las categorías descritas en el Currículo Sugerido de Inglés, las cuales se mencionan a continuación con el fin de crear un parámetro para la evaluación y la comparación de los currículos de inglés de las Instituciones Educativas focalizadas.

La primera categoría de análisis es el *alcance y la secuencia*, de acuerdo con el CSI es en éste donde se presentan los diferentes elementos que componen la progresión didáctica, lingüística y comunicativa. En esta categoría se identifican cuatro subcategorías de análisis, las cuales son: *nivel que se apunta el grado, las metas de aprendizaje, los objetivos generales y las funciones de la lengua*.

El segundo elemento de análisis fueron los *ejes transversales*, los cuales están divididos en cuatro módulos (*Salud, Democracia y Paz, Sostenibilidad y Globalización*) y según el Ministerio de Educación es los que los jóvenes, niños y niñas deben aprender en cada grado. En el análisis de estos elementos se tomó en cuenta el nivel de progresión que se presenta el Currículo Sugerido de Inglés desde grado 6º hasta 11º en comparación con los que presentan los currículos evaluados de las seis instituciones focalizadas.

El tercer ítem de análisis fueron los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, los cuales según el MEN (2016e) son saberes claves que indican lo que deben aprender los estudiantes desde transición hasta grado 11º para la asignatura de inglés. Estos DBA se encuentran en el CSI divididos en cuatro módulos y están relacionados con lo que el estudiante debe adquirir en cada periodo escolar en términos de función del lenguaje.

La cuarta unidad de análisis fueron los *indicadores de desempeño sugeridos*, estos muestran las diferentes acciones que los estudiantes deben realizar para lograr la meta propuesta en la unidad, modulo o periodo escolar. Tales indicadores se expresan en tercera persona y se dividen en tres subcategorías llamados indicadores del *saber, saber hacer y saber ser*.

Como quinta categoría de análisis se encuentran los *contenidos sugeridos*, los cuales detallan los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos desarrollados en cada módulo. Estos contenidos a su vez están divididos en *lexicales, gramaticales, discursivos, de pronunciación e interculturales*. Tales contenidos sugeridos se repiten en diferentes grados y periodos. Es en este sentido, que el Currículo Sugerido de Inglés les da el carácter de espiral, es decir, se retoman contenidos en diferentes grados escolares, no obstante, con diferentes niveles de dificultad de acuerdo al grado y al módulo.

La sexta unidad de análisis se refiere a las *rutas metodológicas*. Es decir, son los enfoques que fomentan la capacidad en los estudiantes de direccionar su proceso de aprendizaje. De acuerdo con el MEN (2016e) estos enfoques se adaptan a las necesidades de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes cuyo fin es promover un aprendizaje autónomo. Se presentan tres enfoques; el primero, el *aprendizaje basado en tareas*, el cual ofrece variedad de actividades comunicativas que favorece la fluidez más que la precisión gramatical, este enfoque, según el CSI sugiere que se incluya en los grados 6º y 7º; el segundo, es el *enfoque basado en proyectos*, este se sugiere que se trabaje en grados 8º y 9º y tiene como fin que el estudiante planee, evalúe y desarrolle un proyecto que tenga relación con el mundo real y en que la lengua se use como instrumento para llevarlo a cabo; por último, el *enfoque basado en problemas*, el cual se sugiere que se trabaje en los grados 10º y 11º, consiste en que el estudiante tenga la capacidad de aplicar los conocimientos que posee y que adquiere a través de la resolución de problemas que asemejan situaciones de la vida cotidiana.

Como última categoría de análisis, están las *rutas evaluativas*. En la propuesta que plantea el CSI describen tres tipos de evaluación; la primera, es la *evaluación por competencias*, la cual hace referencia a lo que los estudiantes saben, saben hacer y saben ser en contexto en sus relaciones con otros, citando al MEN, estas se refieren a: “en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2016, p. 12); segundo, *la evaluación del aprendizaje*, esta se refiere a la comparación de los resultados que alcanza un estudiante a la luz de los estándares o indicadores del aprendizaje previamente establecidos, esta evaluación es de carácter sumativa y se evidencia en los 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; por último, hace referencia a la *evaluación para el aprendizaje*, la cual es de carácter formativa y les brinda oportunidades de hacer seguimiento por parte de los estudiantes a los temas

vistos, esta se define como un proceso continuo, ya que es la acumulación de información sobre el alcance del aprendizaje.

3.5 Etapas de la investigación

En primer lugar se solicitó a la dirección de calidad de la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Envigado la realización de una reunión con todos los docentes de inglés de las Instituciones Educativas que fueron focalizadas en este municipio por el Programa Colombia Bilingüe desde el año 2014 hasta el año 2018. En esta reunión participaron 22 docentes de las Instituciones Educativas focalizadas, discriminadas de la siguiente manera: I.E (1) 4 docentes, I.E (2) 5 docentes, I.E (3) 1 docente, I.E (4) 7 docentes, I.E (5) 2 docentes y de la I.E (6) 3 docentes. En la reunión con los docentes se les informó acerca del motivo de esta y se les sensibilizó acerca del procedimiento ético, además se firmó el consentimiento informado (Ver anexo 2) y se procedió con la aplicación de la encuesta.

En segundo lugar, se le solicitó de manera formal (Ver anexo 3) mediante derecho de petición las mallas curriculares al área de Dirección de Calidad y el área de Análisis Curricular de la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Envigado. A estas dependencias se le requirió dicha información, debido a que en estas oficinas reposan todas las mallas curriculares de las diferentes áreas de las I.E oficiales del municipio de Envigado. En dicha solicitud se informó acerca del proyecto de investigación, además del manejo ético de los datos y de la información suministrada por la oficina, ya que esta era con fines investigativos.

En tercer lugar, se recopila toda la información obtenida. Se clasifican y se caracterizan las encuestas aplicadas a los docentes, con estos datos se hace una tabulación de los resultados. Por otro lado, se clasifican las mallas curriculares con el fin de ser evaluadas e identificar las categorías que presenta el Currículo

Sugerido de Inglés y la cual sirvió de base para la matriz categorial creada para dicha evaluación y que será descrita en el apartado llamado análisis de datos.

3.6 Manejo ético

A los docentes que participaron en la encuesta se les informó acerca del proyecto de investigación, además, se recibió por escrito la aceptación de la participación voluntaria. Cada participante aprobó el consentimiento informado, y se cuidó la confidencialidad y privacidad de la identidad en el tratamiento de los datos. Se describió que estos datos solo serían usados para fines investigativos. En cuanto a la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Envigado se garantizó que la totalidad de los datos recolectados se usarían para los alcances de este estudio y de forma anónima, además, de que los nombres de las instituciones participantes fueran modificados con el fin de proteger la identidad de estas.

3.7 Recolección de datos

3.7.1 Matriz de coherencia para el análisis del currículo.

Con la información recolectada de las mallas curriculares y las categorías referenciadas en párrafos anteriores, se creó este instrumento con el fin de identificar la alineación curricular y el grado de coherencia que las mallas presentan en relación con el CSI. Esta matriz es una adaptación a la presentada por Castañeda, Mena y Castro (2012), ya que en éstas se permite identificar siete categorías objeto de análisis de este estudio, tales como: 1) Alcance y secuencia (nivel de aprendizaje, metas de aprendizaje, objetivos generales y funciones de la lengua); 2) Ejes transversales (Salud, Democracia y Paz, Sostenibilidad y Globalización); 3) Derechos Básicos de Aprendizaje de grado 6 a 11; 4) Indicadores de desempeño; 5) Contenidos sugeridos; 6) Rutas metodológicas y 7)

Rutas evaluativas. Con la información obtenida se utilizó esta matriz para identificar la coherencia entre las mallas curriculares de las seis Instituciones Educativas focalizadas y el CSI.

Tabla 1
Matriz de análisis curricular

| <i>Currículos</i> <i>Ejes CSI</i> | | I.E 1 | I.E 2 | I.E 3 | I.E 4 | I.E 5 | I.E 6 |
|--|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Alcance y Secuencia | Nivel de Aprendizaje | | | | | | |
| | Metas de Aprendizaje | | | | | | |
| | Objetivos Específicos | | | | | | |
| | Funciones del Lenguaje | | | | | | |
| Ejes Transversales | Salud | | | | | | |
| | Democracia y Paz | | | | | | |
| | Sostenibilidad | | | | | | |
| | Globalización | | | | | | |
| Derechos Básicos de Aprendizaje | Escucha | | | | | | |
| | Escritura | | | | | | |
| | Lectura | | | | | | |
| | Monólogo | | | | | | |
| | Conversación | | | | | | |
| Indicadores de desempeño | Saber | | | | | | |
| | Saber Ser | | | | | | |
| | Saber Hacer | | | | | | |
| Contenidos | Lexicales | | | | | | |
| | Gramaticales | | | | | | |
| | Lingüísticos | | | | | | |
| | Sociolingüísticos | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------------|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Metodología | Enfoque basado en tareas | | | | | | |
| | Enfoque basado en problemas | | | | | | |
| | Enfoque basado en proyectos | | | | | | |
| Evaluación | Por Competencias | | | | | | |
| | Del Aprendizaje | | | | | | |
| | Para el Aprendizaje | | | | | | |

Fuente: Castañeda, Mena y Castro (2012).

3.7.2 Escala de Mapeo Curricular.

Este instrumento para evaluar un currículo, se le llama mapeo curricular, de acuerdo con Castañeda et al. (2012) consiste en: “analizar la coherencia entre un documento curricular estandarizado frente a otro con el fin de verificar grados de presencia o ausencia de estos propósitos, criterios o categorías de análisis” (p.3). A continuación, se muestra la tabla de mapeo curricular.

Tabla 2
Escala de mapeo curricular.

| Grado de presencia de la competencia | Definición | Escala de color |
|--------------------------------------|--|-----------------|
| Presencia | El criterio se encuentra de manera explícita. | Verde |
| Regularmente Presente | El propósito se encuentra implícitamente o no queda completamente clara. | Amarillo |
| Ausencia total | No existen elementos vinculados al criterio. | Rojo |

Fuente: Castañeda, Mena y Castro (2012. P. 79)

3.8 Análisis de datos

Con el propósito de dar validez a la presente investigación, se emplearon dos instrumentos de recolección y organización de datos. El primero fue la sistematización y clasificación de las mallas curriculares de seis Instituciones

Educativas focalizadas, las cuales fueron a su vez analizadas bajo un instrumento de evaluación que detalla la información presentada en las mallas curriculares a la luz de las categorías presentadas en el Currículo Sugerido de Inglés; segundo, encuesta a docentes de las I.E focalizadas, esto con el fin de identificar el nivel de conocimiento y de apropiación del CSI y sus componentes principales.

La técnica que se utiliza en la presente investigación se denomina triangulación, según Kimchi et al, (1991), citando a Denzin (1989) sobre la triangulación en investigación, afirma que es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Por otro lado Cowman (1993) define la triangulación como la combinación de diferentes instrumentos métodos en un estudio del mismo objeto para abordar mejor el fenómeno que se investiga. Por último, para esta investigación y el correspondiente análisis de datos, se tomó la definición de Morse (1991) quien subraya que, la triangulación metodológica es el uso de al menos dos métodos, es decir, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación, según el autor, la triangulación se hace para hacer una aproximación más comprensiva a la solución de los problemas de investigación.

Los resultados del análisis documental y de las encuestas aplicadas a los docentes se triangularon, esta triangulación buscó contrastar la información encontrada sobre la misma problemática; así mismo, se compararon diversas perspectivas y puntos de vista, se subrayan los aspectos en los que discrepan, en los que concuerdan y en los que se contradicen. Esta metodología se planificó con el objetivo de obtener la información de manera detallada.

CAPÍTULO 4

HALLAZGOS

Para el análisis se hizo una interpretación del CSI a través de figuras y tablas, esto con el fin de presentar las categorías que muestra la propuesta curricular a la luz de mallas o planes de área de inglés de las seis Instituciones Educativas evaluadas. Para hacer esto, se separaron los contenidos del CSI y su estructura, además, se hace una ilustración de cada una de las unidades de análisis, es decir, a cada componente y subcategoría que presenta el CSI se le hizo un esquema y una explicación, esto para mejor comprensión. Por ejemplo, la figura 1 muestra cuales son los componentes generales del currículo CSI. La finalidad de esta división y clasificación de los ejes principales es el de presentar los hallazgos por categorías.

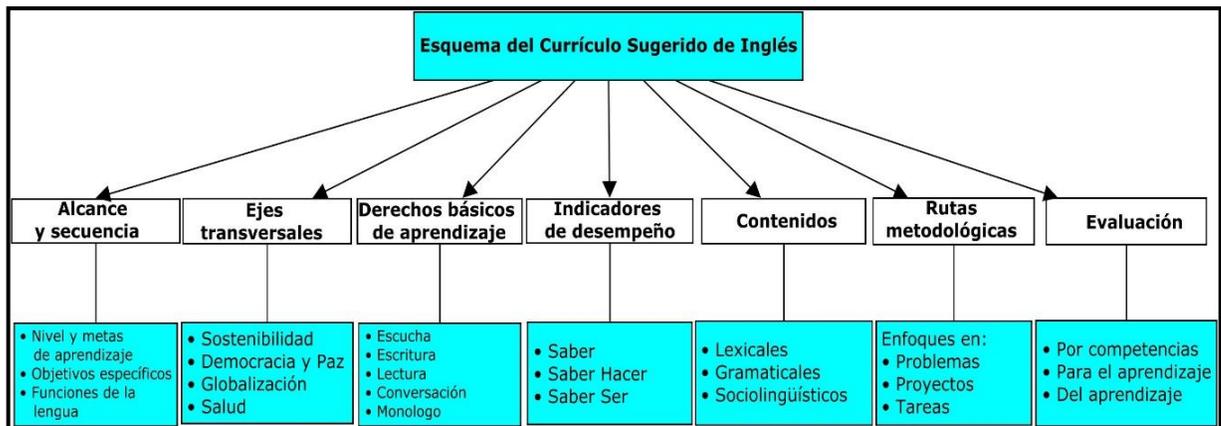


Figura 1. : Esquema del Currículo Sugerido de Inglés.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Alcance y secuencia

El primer punto de análisis tiene que ver con el alcance y secuencia. Las seis mallas curriculares de las instituciones focalizadas se analizaron bajo cuatro aspectos; el primero, el nivel de aprendizaje; el segundo, las metas de aprendizaje; el tercero, los objetivos específicos y por último, las funciones del

lenguaje. Estas cuatro categorías son las que el Currículo Sugerido de Inglés propone que se incluyan en las mallas curriculares de área de inglés. La figura 2 muestra cómo está organizada la categoría según el CSI.

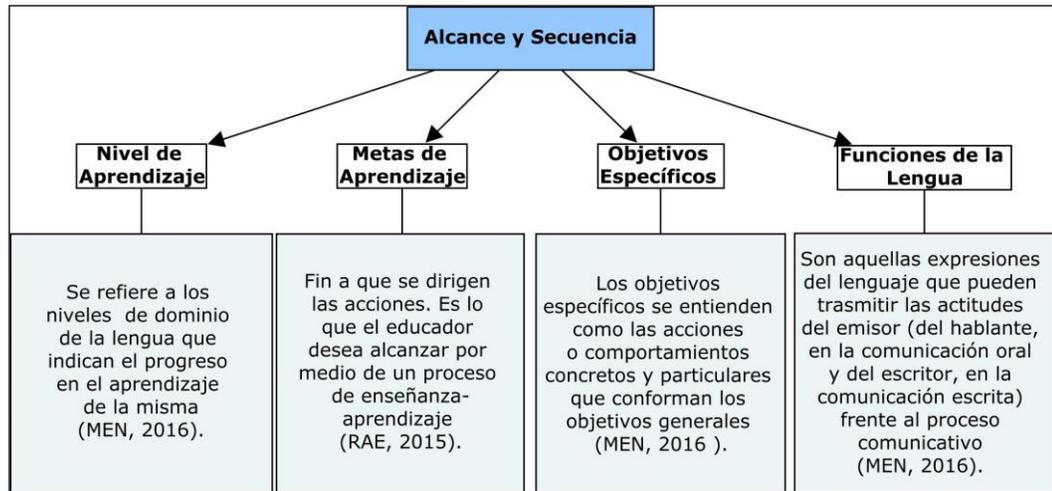


Figura 2. : Alcance y secuencia.

Fuente: Elaboración propia.

Al hacer la revisión de las seis mallas curriculares, se encontró que los componentes de alcance y secuencia se incluyen en las mallas curriculares de manera parcial. Dicho de otra manera, las seis mallas curriculares revisadas evidencian la inclusión de manera parcial los cuatro componentes; dos instituciones no incluyeron en sus planes de área algún componente de alcance y secuencia; las cuatro instituciones restantes incluyen al menos dos de las cuatro unidades que propone el CSI. La tabla 3 muestra cuáles son los componentes que se incluyen en los planes de área analizadas.

Tabla 3
Alcance y secuencia.

| ALCANCE Y SECUENCIA | I.E.F.1 | I.E.F.2 | I.E.F.3 | I.E.F.4 | I.E.F.5 | I.E.F.6 |
|-----------------------|---------------------|---------------------|----------------|---------------------|---------------------|----------------|
| Metas de Aprendizaje. | + Cumple parcial | + Cumple parcial | X No cumple | + Cumple parcial | + Cumple parcial | X No cumple |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|--|
| <p>Nivel de Aprendizaje.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <p>Funciones de la lengua.</p> | <p>En el primer apartado, alcance y secuencia, se evidencio que en el componente nivel de aprendizaje y objetivos específicos; el currículo de la I.E 1 presenta lo que se quiere alcanzar en cuanto a nivel pedido por el CSI teniendo en cuenta la escala del MCER. Estos niveles de aprendizaje están descritos en la introducción del plan de área.</p> | <p>En la malla curricular de esta institución, se evidencia los niveles de aprendizaje. No obstante, se especifica que grado a grado cual es el nivel que debe alcanzar los estudiantes. En cuanto a los objetivos específicos, las metas de aprendizaje y funciones del lenguaje, estas no se identifican en el plan de área.</p> | <p>Al hacer un análisis de esta malla curricular, no se identificó algún aspecto que propone el componente alcance y secuencia. No se evidencia el nivel de aprendizaje, metas de aprendizaje, objetivos específicos, y funciones del lenguaje.</p> | <p>Se evidencia solo en grado octavo, noveno, decimo y once la inclusión del nivel de aprendizaje. De igual manera, en grado octavo se presentan solo dos funciones del lenguaje que propone el CSI. Las metas de aprendizaje no están descritas en esta malla curricular, así mismo los objetivos específicos.</p> | <p>Se evidencia los niveles de aprendizaje que propone el CSI y el MCER. Además, estos están categorizados en cada grado. Así mismo, se incluyen en esta malla curricular se incluyen las funciones del lenguaje. Por otro lado, los objetivos específicos y las metas de aprendizaje no están presentes en esta malla curricular.</p> | <p>Al hacer un análisis de esta malla curricular, no se logró identificar algún aspecto que propone el componente alcance y secuencia. No se evidencia el nivel de aprendizaje, metas de aprendizaje, objetivos específicos, y funciones del lenguaje.</p> |
|--|---|--|---|---|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Lo dicho hasta aquí, supone que este componente de alcance y secuencia está alineado de manera parcial por las instituciones focalizadas, se observa que cuatro instituciones de las seis analizadas incluyen al menos dos ejes de esta propuesta, es decir, el 67% de las instituciones. Por otro lado, dos de estas instituciones que equivalen al 33%, no incluyeron en sus planes de área estos componentes, Ver figura 3.

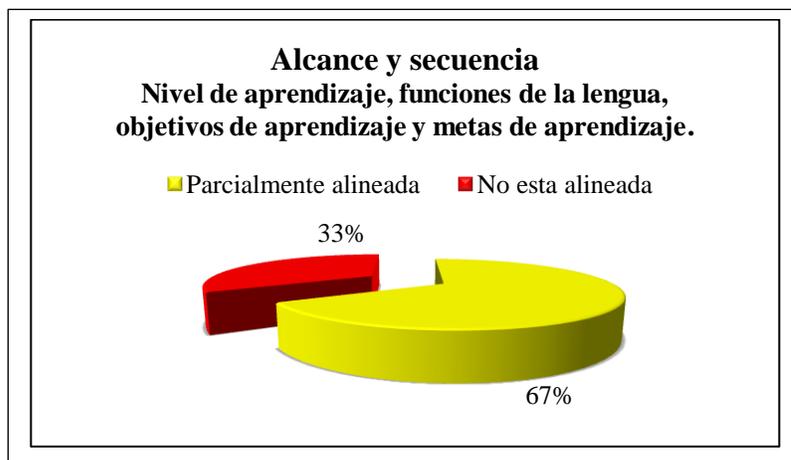


Figura 3. : Resultados alcance y secuencia

Fuente: Elaboración propia

No obstante, a la pregunta hecha a los docentes de las I.E focalizadas relacionada con el enfoque y la secuencia - *¿En cuanto al alcance y la secuencia planteada de los contenidos y módulos en el Currículo Sugerido de Inglés, que tan adaptados está al currículo de inglés de la institución?* - Los resultados de las respuestas (Ver figura 4) muestran que el 52% de los docentes respondieron que han hecho las adaptaciones suficientes de las mallas curriculares, así mismo, el 43% expresó que se hicieron bastantes adecuaciones, mientras que un 5% respondieron que muy pocas adaptaciones de este componente. Las anteriores cifras exponen una disimilitud entre lo que se encontró en el análisis de los planes de área y las respuestas de los docentes a esta pregunta.

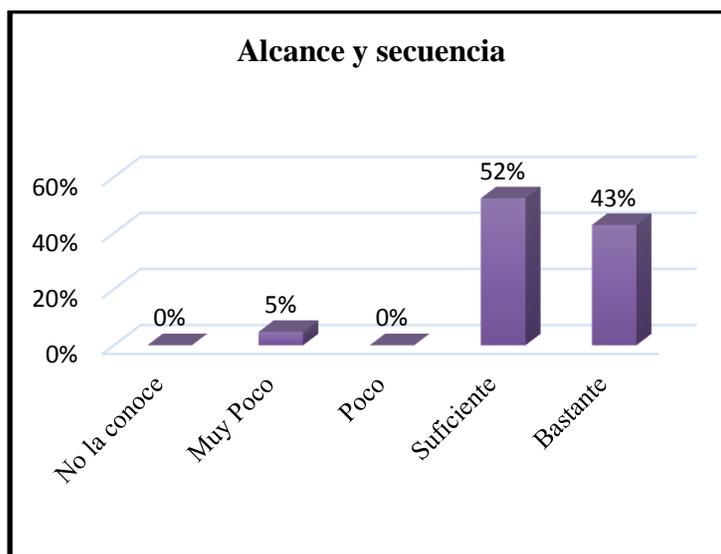


Figura 4. : Resultados respuestas sobre alcance y secuencia

Fuente: Elaboración propia

4.2 Ejes transversales

Otra unidad de análisis tiene que ver con los ejes transversales, los cuales se refieren a cuatro módulos que el Currículo Sugerido de Inglés propone por cada grado. Por lo tanto, el CSI sugiere que estos ejes temáticos se desarrollen en espiral, es decir, trabajar el mismo módulo por periodo académico y retomar el tema con un nivel superior grado a grado. Esta estructura de los ejes transversales se muestra en la figura 5. Este esquema ilustra cómo se debe aplicar cada grado los ejes transversales y los temas a desarrollar.

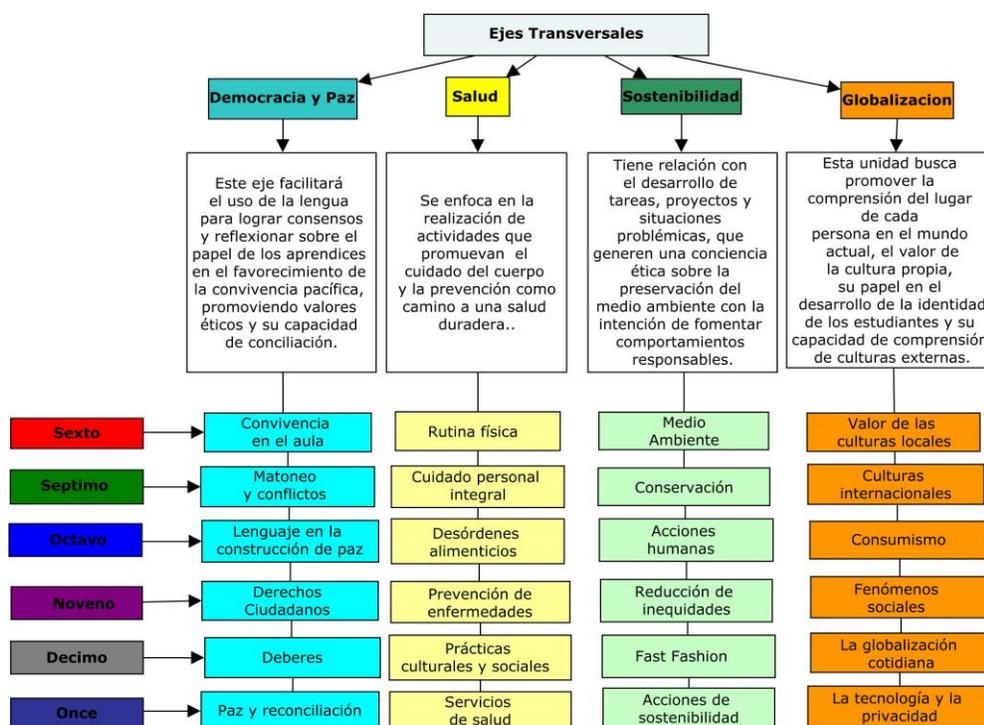


Figura 5. : Ejes transversales

Fuente: Elaboración propia

Al hacer el análisis de las mallas curriculares de las seis instituciones focalizadas en su componente de ejes transversales, se encontró que cinco de estas seis instituciones incluyeron en sus propuestas curriculares desde grado sexto hasta grado once los ejes transversales que sugiere el CSI. Solo una institución focalizada en su plan de área no hace mención a los módulos y temas descritos en el Cuadro 3, el cual hace referencia a los ejes transversales. De igual

manera, la tabla 4 muestra los criterios para determinar que institución cumplía con este eje.

Tabla 4
Ejes transversales

| EJES TRANSVERSALES | I.E.F.1 | I.E.F.2 | I.E.F.3 | I.E.F.4 | I.E.F.5 | I.E.F.6 |
|--|--|---|---|--|---|---|
| Se dividen en cuatro módulos: • Salud • Democracia y Paz • Sostenibilidad • Globalización. | ✓ Cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple | X No cumple |
| | En cuanto al segundo componente que tiene que ver con los ejes transversales, los cuales son: democracia y paz, salud, sostenibilidad, y globalización; se destaca de manera explícita la inclusión de estos cuatro ejes transversales en cada grado, haciendo énfasis en lo que el CSI quiere que se desarrolle en estos módulos. Se debe destacar que no existe una secuencia exacta a la que muestra en el CSI, sino que esta malla menciona lo que se va a desarrollar en estos cuatro ejes durante todo el año escolar. | En este currículo se evidencia el componente de ejes transversales, discriminado de la siguiente manera: en grado sexto se trabaja el módulo de salud para los tres periodos académicos, en grado séptimo, se trabaja el módulo de salud, adicionalmente se comienza a introducir elementos del módulo de democracia y paz. En grado octavo, se propone como meta de aprendizaje que el módulo que tenga énfasis sea el de medio ambiente. Para grado noveno, decimo y once se continúa trabajando el módulo de sostenibilidad. | Se evidencia la inclusión de los ejes transversales en esta malla curricular, sin embargo no están discriminados por cada periodo académico, como lo sugiere el CSI, sino que se puede ver una inclusión de los ejes transversales, a través de los contenidos. Estos contenidos, a su vez se trabajan en cada periodo académico, en cada grado se incluyen todos los ejes transversales por periodo. | Al hacer una revisión de esta malla curricular, se evidencia la aplicación de los ejes transversales, es decir, esta categoría está alineada con lo que pretende el CSI de incluir módulos como Democracia y Paz, Sostenibilidad, Salud y Globalización como ejes transversales que guíen los contenidos y las actividades que se desarrollan periodo tras periodo académicos. | Los ejes transversales se trabajan en esta malla curricular de la siguiente manera: no se trabaja por cada periodo académico sino que se toma un eje transversal por cada grado académico; es decir, no se incluye lo que el CSI propone al pie de la letra, no obstante esta malla muestra una inclinación por los ejes transversales de salud y democracia en grados de sexto a octavo y en grados decimo sostenibilidad y globalización. | Al hacer una revisión de esta malla curricular, no se evidencia la aplicación de algún eje transversal, es decir, esta categoría no está alineada con lo que pretende el CSI de incluir modelos como Democracia y Paz, Sostenibilidad, Salud y Globalización como ejes transversales que guíen los contenidos y las actividades que se desarrollan periodo tras periodo académicos. |

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, este hallazgo relacionado con los ejes transversales se evidencia que el 83% de las instituciones que fueron objeto de análisis incluyen en

sus planes de área los ejes transversales que sugiere el CSI, mientras que el 17% de las instituciones no aplica los módulos tal y como lo propone el Currículo Sugerido de Inglés, ver figura 6.



Figura 6.: Resultados del análisis los ejes transversales.

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, la encuesta que se aplicó a los docentes de inglés de las Instituciones Educativas focalizadas da cuenta de la inclusión de estos ejes, ya que en promedio un 80,1% se incluyen los cuatro módulos que sugiere la propuesta curricular del Programa Colombia Bilingüe. La figura 7 muestra los resultados a la pregunta ¿Cuáles son los ejes transversales que se incluyen en sus mallas curriculares? Las respuestas que dieron los docentes, indica que el 90% incluyó Democracia y Paz, Sostenibilidad 81%, mientras que Salud y Globalización un 76%.

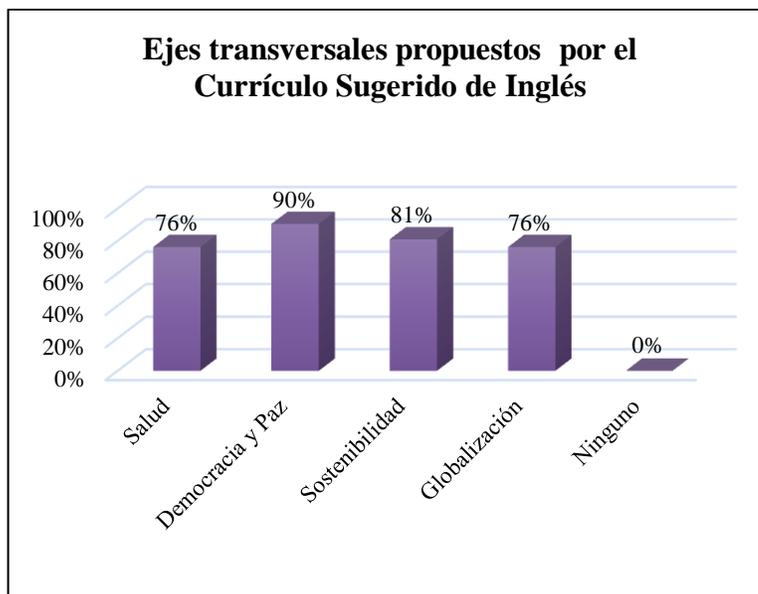


Figura 7.: Resultados de las respuestas relacionadas con ejes transversales.

Fuente: Elaboración propia.

Las encuestas realizadas a los docentes muestran que los ejes transversales son incluidos en las instituciones focalizadas, así mismo, el análisis de los planes de área indican que después de haber hecho la revisión, los resultados son similares. Lo que se infiere que las I.E focalizadas incluyen en gran medida la propuesta curricular hecha por el CSI. No obstante, los ejes transversales no se desarrollan en espiral tal y como lo sugiere la propuesta curricular del Programa Colombia Bilingüe.

No obstante, se encontró en las mallas curriculares un patrón, el cual presenta una similitud en la aplicación y desarrollo de los módulos. Es decir, tres de las cinco mallas curriculares de las instituciones focalizadas los desarrollan como contenidos para un mismo periodo académico. Por otro lado, la malla curricular de una institución los incluye como proyectos transversales por cada grado, mientras que otra institución, los incluye como actividades complementarias, nombrándolas “*temáticas y oportunidades de aprendizaje*”.

4.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

De acuerdo con lo que se expresa en el CSI, los Derechos Básicos de Aprendizaje hacen referencia a lo que cada estudiante debe desarrollar en relación a la competencia comunicativa (escucha, lectura, escritura, monologo y conversación) y que esta se debe implementar de manera progresiva desde transición hasta grado 11^o. De igual manera, los DBA son un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares en las Instituciones Educativas. La figura 8 describe cada habilidad de los DBA.

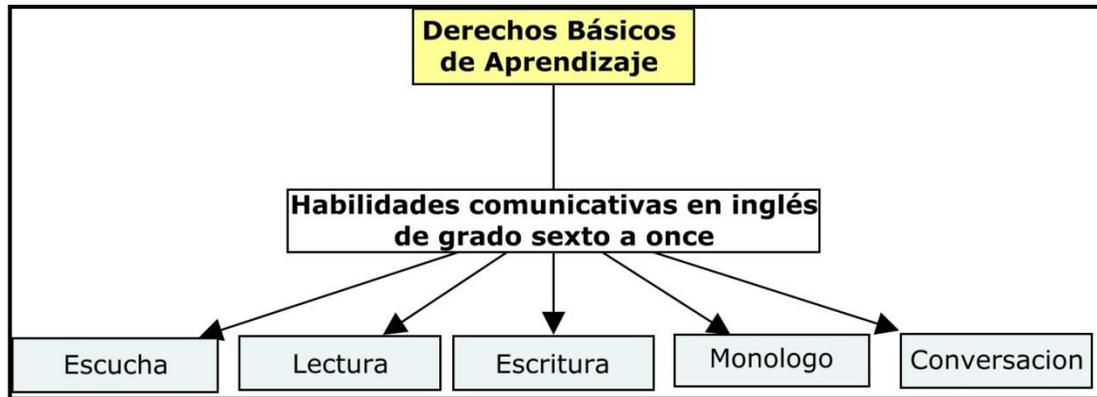


Figura 8.: Derechos Básicos de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

A la luz de los DBA propuestos por el PCB se hizo el análisis de las seis mallas curriculares. Se encontró que 5 de las 6 Instituciones Educativas focalizadas incluyen en su planeación los DBA, solo una institución no los menciona. La tabla 5 muestra cuales instituciones cumplen con la inclusión de los DBA en sus mallas curriculares.

Tabla 5
Derechos Básicos de Aprendizaje

| DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE | I.E.F.1 | I.E.F.2 | I.E.F.3 | I.E.F.4 | I.E.F.5 | I.E.F.6 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Lectura | ✓ Cumple | ✓ Cumple | X No cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| Escritura Escucha Monologo Conversación | El currículo analizado presenta en su totalidad, cada uno de los DBA sugeridos por el CSI, estos esta inmersos de en la malla curricular, además se describen por grado y por categoría. | El currículo analizado presenta en su totalidad, cada uno de los DBA sugeridos por el CSI, estos esta inmersos de en la malla curricular, además se describen por grado y por categoría. | El análisis realizado a esta malla curricular se aprecia que no implementan en su planeación los Derechos Básicos de Aprendizaje que propone el PCB. | El currículo analizado presenta en su totalidad, cada uno de los DBA sugeridos por el CSI, estos esta inmersos de en la malla curricular, además se describen por grado y por categoría. | El currículo analizado presenta en su totalidad, cada uno de los DBA sugeridos por el CSI, estos esta inmersos de en la malla curricular, además se describen por grado y por categoría. | El currículo analizado presenta algunos de los DBA sugeridos por el CSI, estos esta inmersos de en la malla curricular por grado y por periodo, además, se describen al final de cada planeador y los presentan como indicadores de desempeño del SABER. |
|--|--|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, quiere decir que el 83 % de las instituciones focalizadas del municipio de Envigado implementaron en sus mallas curriculares los Derechos Básicos de Aprendizaje que propone el Currículo Sugerido de Inglés, mientras que, el 17% de las instituciones, lo que equivale a una sola institución, no las hace evidente en su planeador (ver figura 9). Por otro lado, a la pregunta realizada a los docentes ¿Qué tanto están incluidos los DBA en sus planes de área? los docentes en un 81% afirmaron que estos si se incluyen en sus mallas curriculares, mientras que solo el 19% respondió que no se incluían. (Ver figura 10). Estas cifras muestran similitud con los análisis realizados de las mallas curriculares.



Figura 9.: Resultado análisis de los Derechos Básicos de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

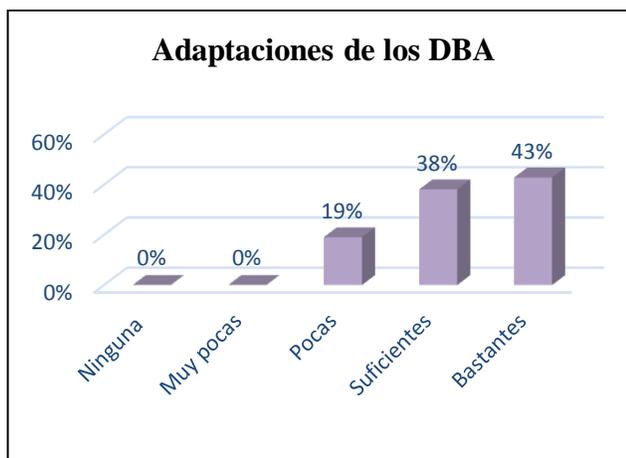


Figura 10.: Resultado de respuestas acerca de los Derechos Básicos de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

4.4 Indicadores de desempeño

El Currículo Sugerido de Inglés retoma los indicadores de desempeño que plantea la guía número 22 de estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras de inglés. Es decir, el CSI los organiza en su propuesta curricular con el fin de evidenciarlo y que se organicen por categorías. Por lo tanto, estos indicadores están divididos en tres categorías, indicadores del Saber, del Saber Ser y del Saber Hacer. El análisis que se realizó fue a la luz de estos indicadores de desempeño y de observar cuales se incluyen en las mallas curriculares de las seis instituciones focalizadas. La figura 11 lo explica de la siguiente manera.

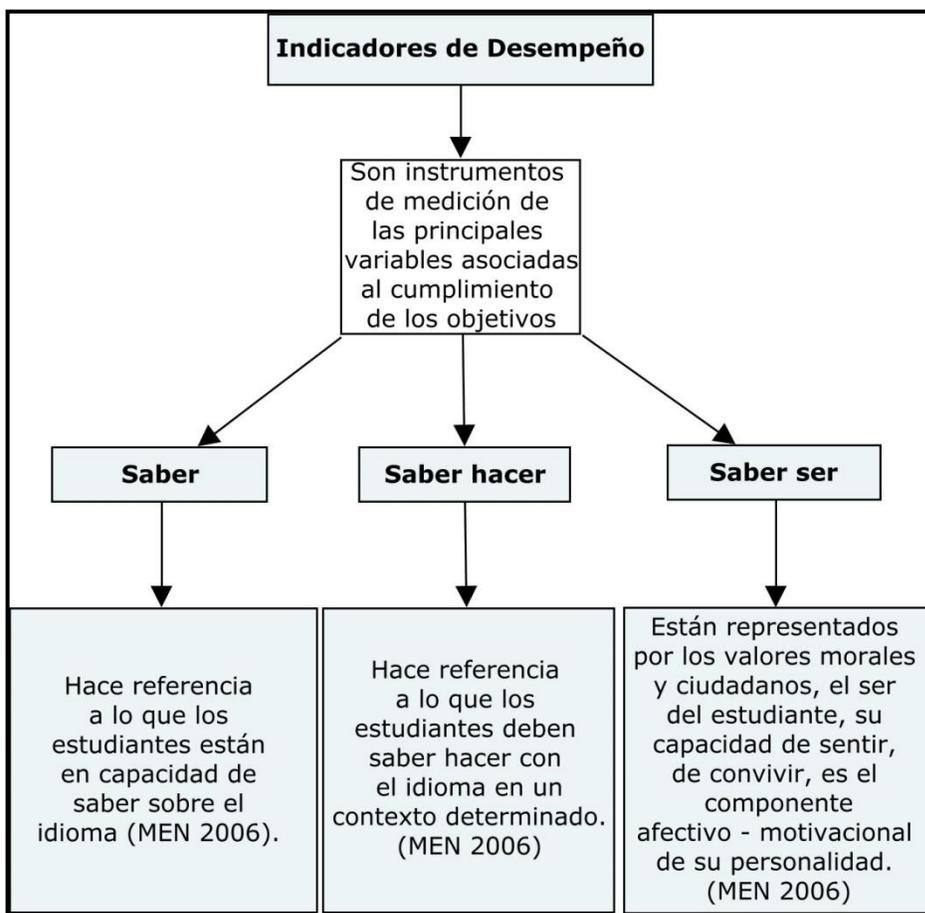


Figura 11.: Indicadores de desempeño.

Fuente: Elaboración propia.

Al hacer la revisión de las mallas curriculares, se encontró que cuatro de estas cumplen con los indicadores de desempeño en sus planes de área, dichos indicadores están agrupados por grados y categorizados con diferentes nombres, por ejemplo a los indicadores del saber se les llama conceptuales, a los del saber hacer procedimentales y a los del saber ser se les denomina actitudinales. Por otro lado, dos instituciones no hacen referencia a los indicadores de desempeño que propone el CSI y los que estas muestran son construcciones propias de la institución. La tabla 6, muestran cuales instituciones cumplen y las que no, con la inclusión de los indicadores propuestos por el CSI.

Tabla 6
Indicadores de desempeño.

| INDICADORES DE DESEMPEÑO | I.E.F.1 | I.E.F.2 | I.E.F.3 | I.E.F.4 | I.E.F.5 | I.E.F.6 |
|-----------------------------------|--|---|---|---|--|--|
| Saber Saber Hacer Saber Ser | ✓ Cumple | ✓ Cumple | X No cumple | X No cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple |
| | Al hacer un análisis del plan de área de la I.E.P., este presenta todos sus componentes divididos en las tres categorías y por los diferentes niveles de grado. Además, estos indicadores están copiados igualmente a los que presenta el CSI. | Al realizar un análisis de esta malla curricular, se puede encontrar que los elementos de los indicadores de desempeño están evidenciado en los planeadores, sin embargo aquí los del saber se nombran como conceptual, el del saber hacer como procedimentales y los del saber ser como actitudinales. | Al hacer un análisis de la presente malla curricular, no se evidencia una inclusión de los indicadores de desempeño. Es decir los del Saber, Saber hacer y Saber Ser no están en esta malla curricular. Sin embargo, los indicadores que presentan pueden ser una adaptación de la institución. | Al hacer un análisis de la presente malla curricular, no se evidencia una inclusión de los indicadores de desempeño. Es decir los del Saber, Saber hacer y Saber Ser no están en esta malla curricular. Sin embargo, los indicadores que presentan pueden ser una adaptación de la institución. | Al hacer un análisis del plan de área de la I.E.P., este presenta todos sus componentes divididos en las tres categorías y por los diferentes niveles de grado. Además, estos indicadores están copiados igualmente a los que presenta el CSI. | Al hacer un análisis del plan de área de la I.E.P., este presenta todos sus componentes divididos en las tres categorías y por los diferentes niveles de grado. Además, estos indicadores están copiados igualmente a los que presenta el CSI. |

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior quiere decir que, un 67% de las Instituciones Educativas focalizadas cumplen con los indicadores de desempeño que propone el Currículo Sugerido de Inglés, y estos son articulados a los planes de área. Por otro lado, en el 33% de las instituciones, no se evidenció la articulación de los indicadores de desempeño propuestos por el CSI, ya que los que se encontraron hacen parte de una creación propia de estas instituciones (Ver figura 12). Estos resultados (Ver figura 13) concuerdan con las respuestas que dieron los docentes de inglés a la

pregunta ¿Qué tan integrados están los indicadores de desempeño del CSI con el malla curricular de su institución? las respuestas demuestran que el 67% de docentes consideran que están bastante adaptados, un 12% subraya que, están poco adaptados, un 11% muy poco adaptados, mientras que un 10% de los encuestados no los conoce.



Figura 12.: Resultado análisis de los indicadores de desempeño.

Fuente: Elaboración propia

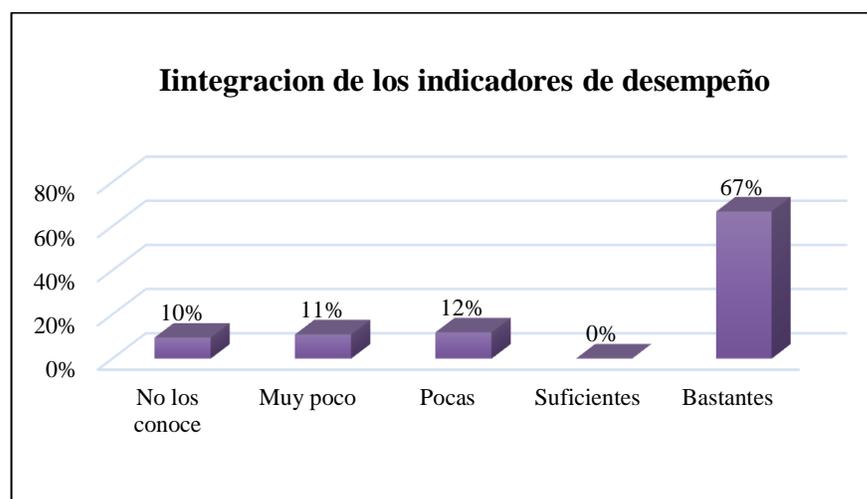


Figura 13.: Resultado de las respuestas de docentes acerca de los indicadores de desempeño.

Fuente: Elaboración propia

4.5 Contenidos

La quinta categoría de análisis hace referencia a los contenidos, los cuales están discriminados según el Currículo Sugerido de Inglés en lexicales,

gramaticales, lingüísticos y sociolingüísticos. La figura 14 describe los elementos que deben tener dichos contenidos y la descripción que presenta el Ministerio de Educación Nacional.

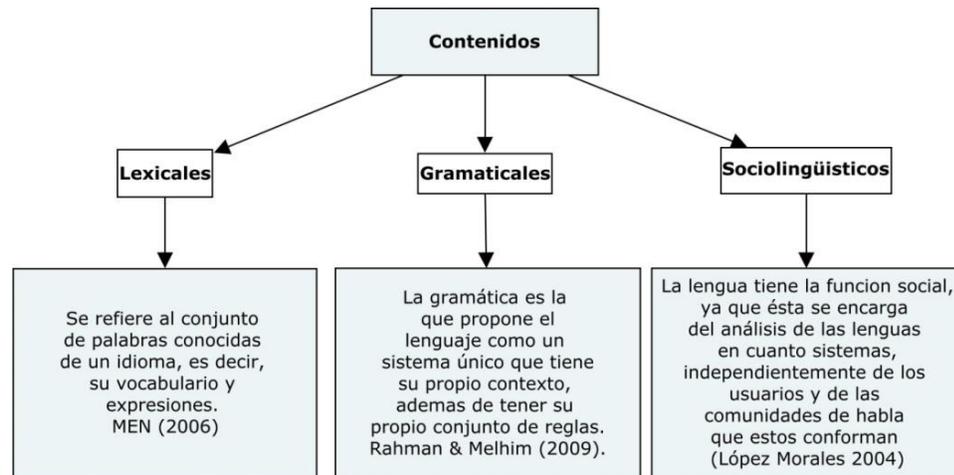


Figura 14.: Contenidos

Fuente: Elaboración propia

En el análisis acerca de los contenidos que propone el CSI se encontró que dos de las mallas curriculares de las Instituciones Educativas están alineadas por completo con el CSI, ya que estas presentan los contenidos discriminados por grados y categorizados como lexicales, gramaticales y sociolingüísticos. Por otro lado, tres mallas curriculares presentan de manera parcial los contenidos que establece el CSI y hacen énfasis a los gramaticales y lexicales, además, no mencionan los sociolingüísticos. No obstante, una malla curricular no presenta contenido alguno que guarde relación con los propuestos en el CSI. La tabla 7 lo expone de la siguiente manera.

Tabla 7
Contenidos

| CONTENIDOS | I.E.F.P | I.E.F.C | I.E.F.N | I.E.F.S | I.E.F.J | I.E.F.V |
|--------------------------|-------------------------------------|--|--|--|---|--|
| Gramaticales | ✓ Cumple | + Parcial | + Parcial | X No cumple | ✓ Cumple | + Parcial |
| Lexicales | | | | | | |
| Sociolingüísticos | El análisis realizado a la malla de | El análisis realizado a la malla de inglés de la I.E C en cada | El análisis realizado a la malla de inglés de la I.E N en cada | Al hacer un análisis de esta malla curricular, no se evidencia | El análisis realizado a la malla de inglés de la I.E J en | El análisis realizado a la malla de inglés de la I.E V en cada |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|
| | inglés de la I.E P en cada grado, evidencio o que de grado sexto a once estos están incluidos de manera literal; además, están divididos en las categorías que presenta el CSI y también guardan relación con los ejes transversales. | grado, evidencio que de grado sexto a once solo están incluidos los contenidos gramaticales y lexicales. Los sociolingüísticos no se evidencian en la malla curricular. Esta malla está parcialmente alineada con el CSI. | grado, evidencio que de grado sexto a once solo están incluidos los contenidos gramaticales y lexicales. Los sociolingüísticos no se evidencian en la malla curricular. Esta malla está parcialmente alineada con el CSI. | los contenidos que sugiere el CSI, tampoco están explícitos los contenidos lexicales, gramaticales o sociolingüísticos. De hecho, no muestran en ningún documento los contenidos. | cada grado, evidencio que de grado sexto a once estos están incluidos como oportunidades de aprendizaje y no de contenidos; además, están divididos en las categorías que presenta el CSI y también guardan relación con los ejes transversales. | grado, evidencio que de grado sexto a once se están incluidos los contenidos en mayor medida gramaticales, los lexicales no son frecuentes. Los sociolingüísticos no se evidencian en la malla curricular. Esta malla está parcialmente alineada con el CSI. |
|--|---|---|---|---|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior quiere decir, que un 33% de las mallas curriculares de las instituciones focalizadas están alineadas con los contenidos que propone el CSI, (Ver figura 15). Por otro lado, se encontró que el 50% de las mallas curriculares están de manera parcial alineadas con los contenidos que propone el CSI, de igual manera los contenidos que se presentan aquí son de tipo gramatical y lexical, no se evidencia los contenidos sociolingüísticos. No obstante, solo el 17% lo que equivale a una institución, no está alineada con lo propuesto por el CSI, ya que no incluye contenido alguno de tipo gramatical, lexical o sociolingüístico. Por otro lado a la pregunta realizada a los docentes ¿Qué tan integrados están los contenidos del CSI a los de las instituciones? La figura 16 muestra que el 57% de los docentes respondieron que estas si estaban alineadas, mientras un 27% están

alineadas de manera parcial, esto deja ver una similitud entre lo analizado en las mallas y las respuestas de los docentes.

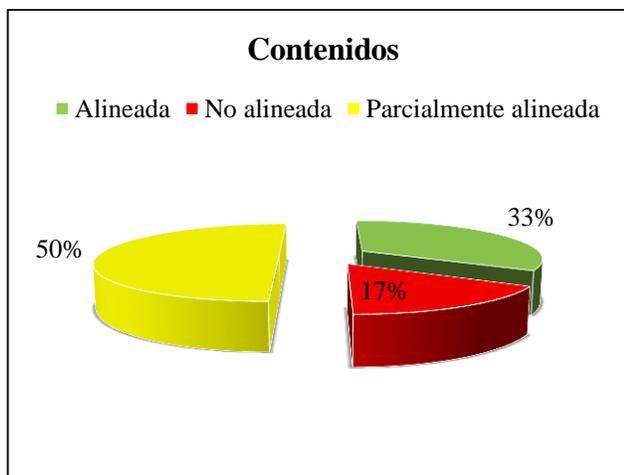


Figura 15.: Análisis de los contenidos de las mallas curriculares.
Fuente: Elaboración propia.

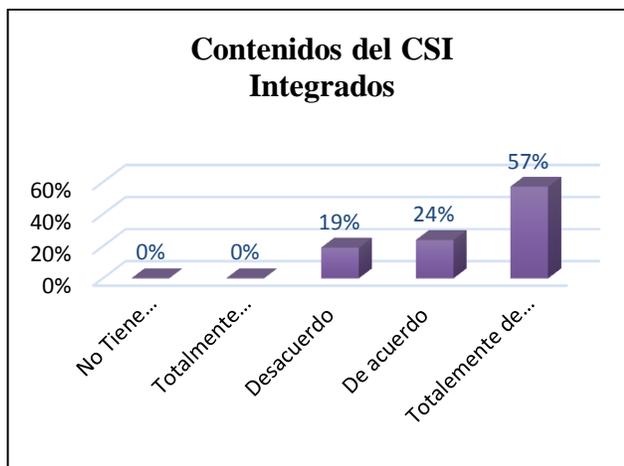


Figura 16.: Respuesta de los contenidos acerca de las mallas curriculares.
Fuente: Elaboración propia.

4.6 Rutas metodológicas

Las rutas metodológicas propuestas por el Currículo Sugerido de Inglés se dividen bajo en tres enfoques (Ver figura 17). Dichos enfoques en la propuesta curricular del Programa Colombia Bilingüe está enfocada a que se desarrollen por conjunto de grados, es decir, para grados sexto y séptimo el enfoque basado en

tareas, para grado octavo y noveno el enfoque basado en proyectos, y para grado decimo y once el enfoque basado en problemas. Sin embargo el análisis correspondiente a esta categoría no define que se deban integrar estos enfoques tal y como lo sugiere el CSI, se considera alineado un currículo que implemente al menos un enfoque en su malla curricular.

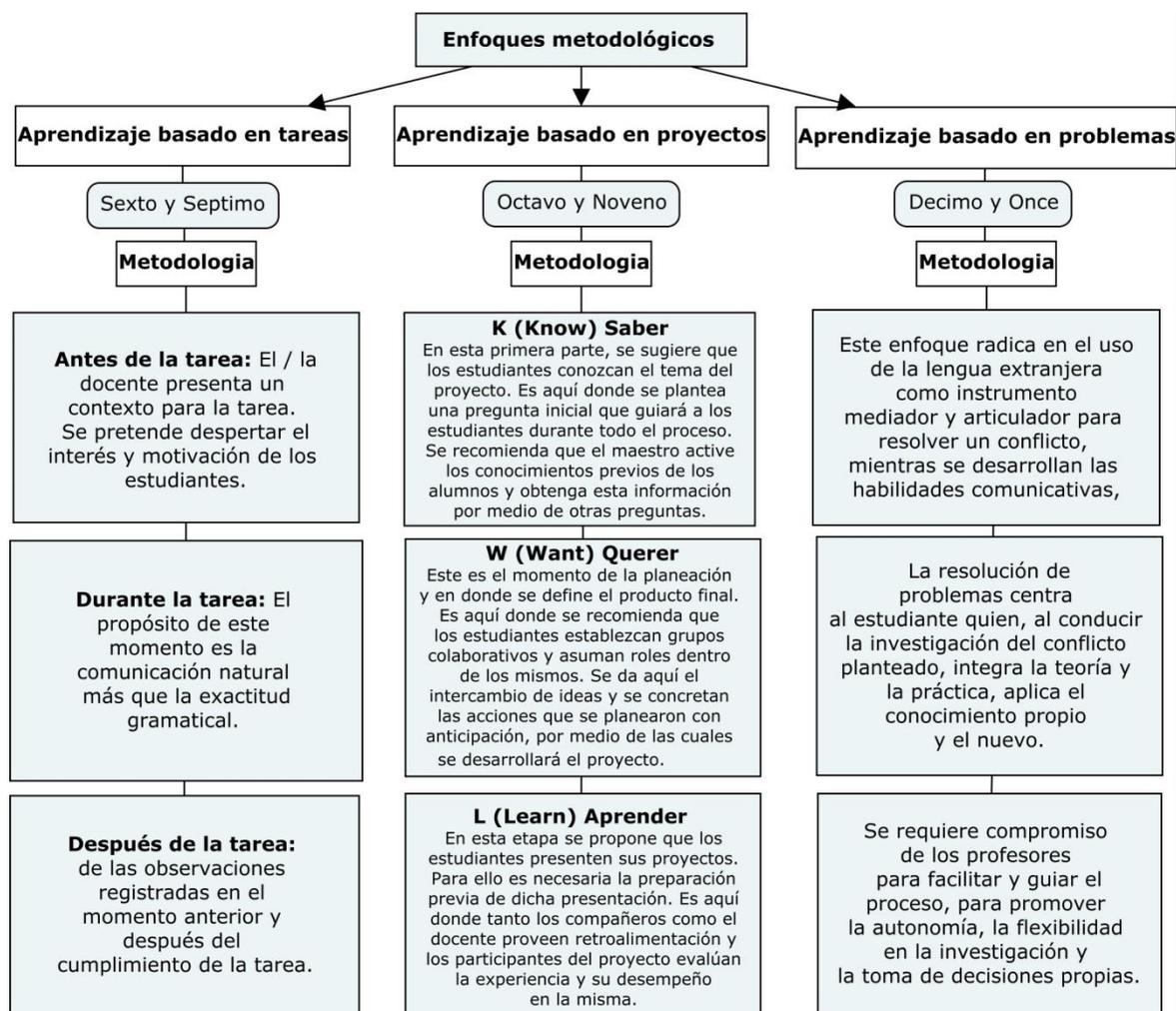


Figura 17.: Enfoques metodológicos.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez hecho el análisis de esta categoría, se encontró que cuatro de las seis instituciones predomina el enfoque de aprendizaje basado en proyectos, es decir un 67% de las mallas curriculares incluyen esta ruta metodológica, mientras un 33% de las mallas no incluyen algún enfoque metodológico que propone el CSI

(Ver tabla 8). Por otro lado, a la pregunta realizada a los docentes ¿De los enfoques de enseñanza propuestos por el Currículo Sugerido de Inglés, cuales están integrados al currículo de la institución? un 71% de las respuestas dieron como resultado el enfoque basado en proyectos, mientras que el enfoque basado en tareas se ubicó en segundo lugar con un 19% y el enfoque centrado en tareas con un 10% (Ver figura 18). Estas últimas cifras no son similares con las analizadas en las mallas curriculares, debido a que no se evidencio estos dos enfoques.

Tabla 8
Rutas metodológicas

| RUTAS METODOLÓGICAS | I.E.F.1 | I.E.F.2 | I.E.F.3 | I.E.F.4 | I.E.F.5 | I.E.F.6 |
|-------------------------|--|---|--|--|---|---|
| Enfoques por tareas. | ✓ Cumple | ✓ Cumple | ✗ No cumple | ✗ No cumple | ✓ Cumple | ✓ Cumple |
| Enfoques por proyectos. | Al hacer el análisis de esta categoría, se encontró que solo en grado séptimo el enfoque es basado en tareas siguiendo las sugerencias que hace el CSI. Por otro lado, el enfoque basado en proyectos es que predomina | Se identifica una inclinación al enfoque de aprendizaje basado en proyectos, no se evidencia características del aprendizaje basado en problemas o tareas. El enfoque que se desarrolla en esta malla curricular se presenta desde los grados sexto a once. | Una vez hecho el análisis de esta malla curricular, no se evidencia los elementos que constituyen los enfoques metodológicos, es decir, no están inmersos en esta malla curricular el enfoque basado en problemas, basado en tareas o proyectos. | Una vez hecho el análisis de esta malla curricular, no se evidencia los elementos que constituyen los enfoques metodológicos, es decir, no están inmersos en esta malla curricular el enfoque basado en problemas, basado en tareas o proyectos. | Al hacer el análisis de esta categoría, se encontró que solo en grado séptimo el enfoque es basado en tareas siguiendo las sugerencias que hace el CSI. Por otro lado, el enfoque basado en proyectos es que predomina en esta malla. | Se identifica una inclinación al enfoque de aprendizaje basado en proyectos, no se evidencia características del aprendizaje basado en problemas o tareas. El enfoque que se desarrolla en esta malla curricular se presenta desde los grados sexto a once. |

Fuente: Elaboración propia.

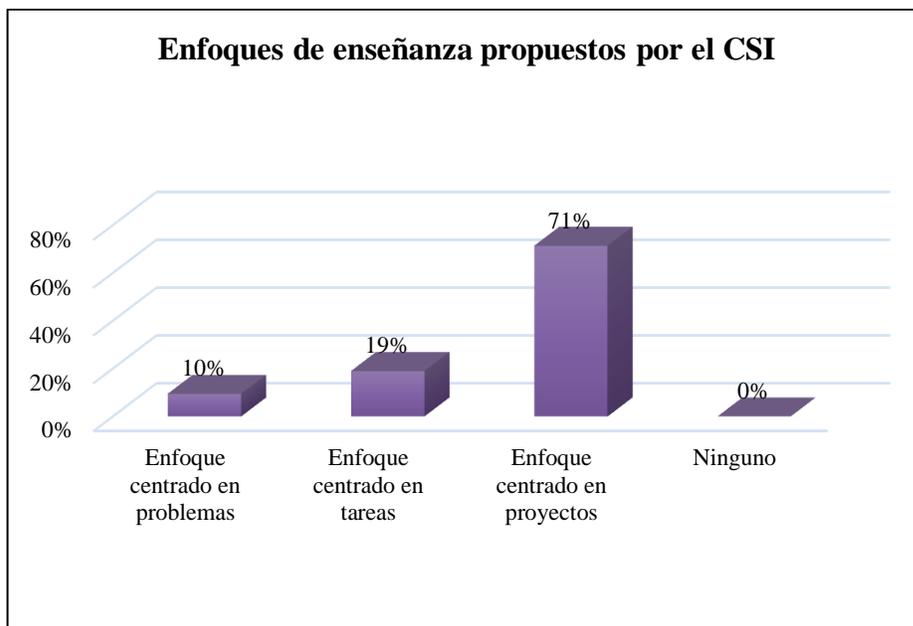


Figura 18.: Resultados de los enfoques de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

4.7 Evaluación

Los componentes relacionados con evaluación según el CSI se conciben bajo tres categorías (Ver figura 19), la evaluación por competencias, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. Cabe resaltar, que las mallas curriculares se analizaron a la luz de estas tres categorías y se tuvieron en cuenta que tipo de evaluación se evidencia en los planes de área de las seis Instituciones Educativas focalizadas.

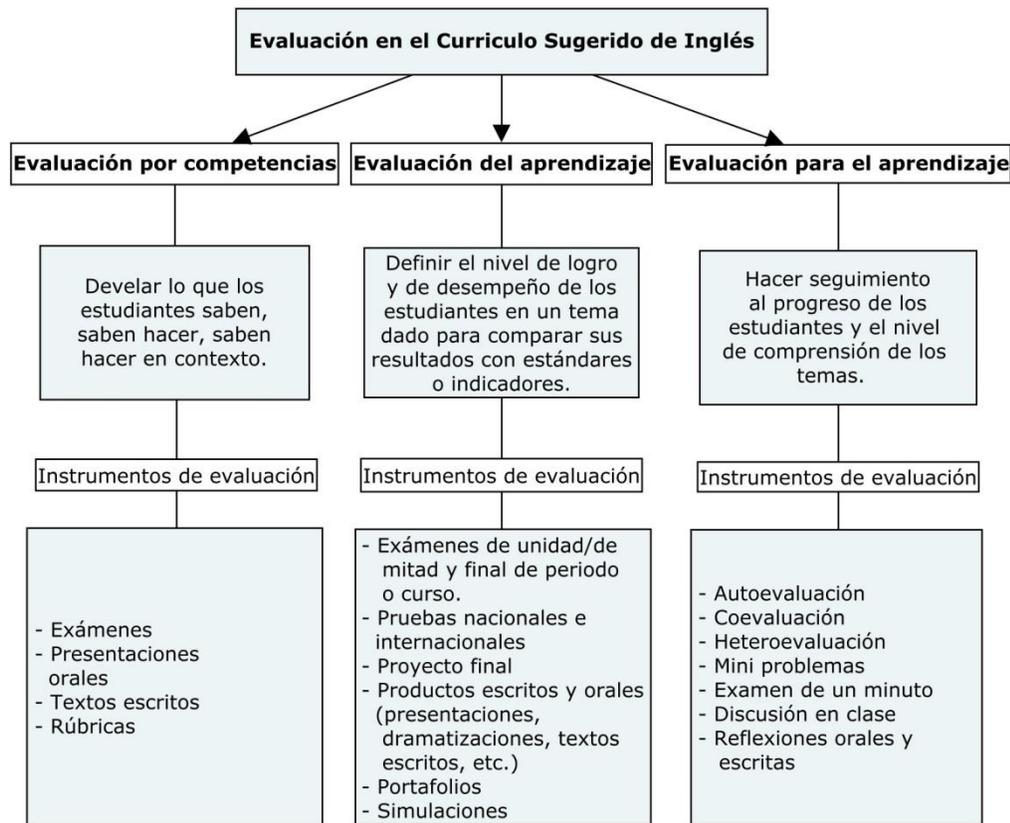


Figura 19.: Evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

Analizadas las seis mallas curriculares, se encontró que el 50% (ver figura 20) de las mallas curriculares analizadas integran en sus planes de área los tres tipos de evaluación que se presentan en la figura 20, mientras que un 33% de las mallas curriculares hacen énfasis en la evaluación por competencias, mientras que el 17% solo se enfoca en la evaluación para el aprendizaje, ver tabla 9 y figura 20.

Tabla 9
Tipos de evaluación

| TIPOS DE EVALUACION | I.E.F.1 | I.E.F.2 | I.E.F.3 | I.E.F.4 | I.E.F.5 | I.E.F.6 |
|---------------------|---|--|---|--|--|---|
| Por competencias | + - Cumple Parcial | ✓ Cumple | + - Cumple Parcial | ✓ Cumple | ✓ Cumple | + - Cumple Parcial |
| Del aprendizaje | En el análisis hecho a este currículo desde grado sexto hasta | En el análisis de esta malla curricular, se puede determinar | En el análisis hecho a este currículo desde grado sexto hasta | En el análisis de esta malla curricular, se puede determinar | En el análisis de esta malla curricular, se puede determinar | En el análisis hecho a este currículo desde grado sexto hasta |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|---|
| | grado once, se evidencia que la evaluación que predomina es por competencias, ya que esta hace énfasis a lo que el estudiante debe alcanzar en términos del saber, saber hacer y saber ser. | que se encuentra los tres tipos de evaluación, la de competencias, la del aprendizaje y para el aprendizaje. | grado once, se evidencia que la evaluación que predomina es para el aprendizaje, ya que esta hace énfasis a lo que el estudiante debe hacer en términos de coevaluación, autoevaluación y heteraevaluación. | que se encuentra los tres tipos de evaluación, la de competencias, la del aprendizaje y para el aprendizaje. | que se encuentra los tres tipos de evaluación, la de competencias, la del aprendizaje y para el aprendizaje. | grado once, se evidencia que la evaluación que predomina es por competencias, ya que esta hace énfasis a lo que el estudiante debe alcanzar en términos del saber, saber hacer y saber ser. |
|--|---|--|---|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

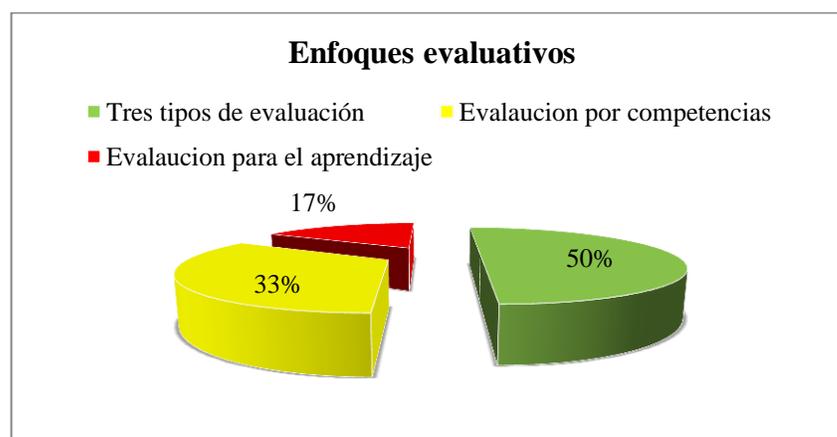


Figura 20.: Análisis de los enfoques evaluativos en las mallas curriculares.

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, a la pregunta realizada a los docentes de las seis instituciones focalizadas acerca de la evaluación, la cual era: ¿Qué tipo de evaluación implementa en su plan de área? las respuestas dieron como resultado que un 52% consideran los tres tipos de evaluación, es decir, la evaluación por competencias, del aprendizaje, y para el aprendizaje; por otro lado, el 29% estableció que su ruta evaluativa era la por competencias, mientras que un 10% se focalizó en la evaluación para el aprendizaje. De lo anterior, se puede afirmar que las cifras que hacen referencia al enfoque evaluativo, ver figura 21, y guardan semejanza con

los resultados obtenidos en el análisis de los planes de área, ya que se encuentra similitud entre los resultados de las encuestas y los análisis de la evaluación.

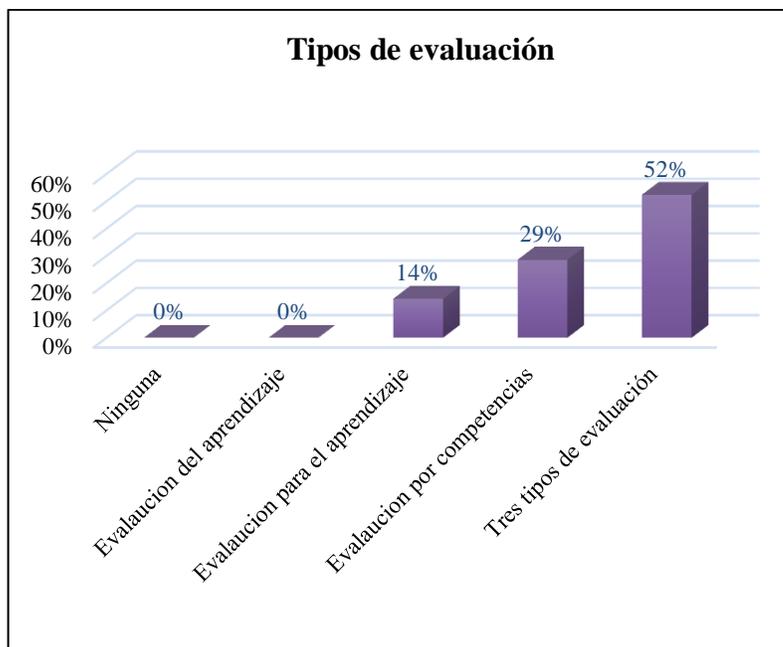


Figura 21.: Respuestas de los docentes acerca de los tipos de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

En resumen en el análisis de las seis mallas curriculares de las instituciones focalizadas del municipio de Envigado se encontró que la mayoría de las instituciones que fueron focalizadas por el Programa Colombia Bilingüe incluyeron de manera parcial en sus planes de área y mallas curriculares los siete ejes que propuso el CSI, es decir, la mayoría de las instituciones integraron una categoría de los componentes más que otros; además, se puede decir que dado los resultados de este análisis en una buena medida estas I.E focalizadas están alineadas con el CSI, ya que solo una institución no evidenció similitud alguna con los siete ejes de currículo sugerido.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Después de analizar los currículos de las seis Instituciones Educativas objeto de esta investigación, y a partir de las categorías que propone el Currículo Sugerido de Inglés, se encontró que algunos ejes tienen más presencia que otros, dada su frecuencia en los seis planes de área analizados. Por ejemplo, para la categoría llamada alcance y secuencia y sus subcategorías, como, nivel de aprendizaje, metas de aprendizaje, objetivos específicos y función del lenguaje, se encontró en los seis currículos analizados que estos están alineados de manera parcial con los planteamientos curriculares del Programa Colombia Bilingüe, pues cinco de las seis instituciones hacían referencia en sus planes de área al menos en una subcategoría de las cuatro mencionadas de alcance y secuencia, es decir, ninguna institución incluía en su malla curricular las cuatro categorías por completo. Por otro lado, una institución no hace mención alguna a la subcategoría de alcance y secuencia siendo esta malla curricular una de las que no la presenta.

A raíz de este análisis, se puede deducir que la categoría de alcance y secuencia no presentó una relevancia para los docentes en el diseño curricular ni al momento de planear sus clases, ya que éstas no se encuentran incluidas en los planes de área. Además, el resultado a la pregunta realizada a los docentes ¿Que tan integrados están el alcance y secuencia? un 47% de los docentes respondió que muy poco, de esta manera este resultado confirma la hipótesis que se lanza al momento de analizar este componente, pues no hay un consenso por parte de los docentes de adaptar esta categoría y sus cuatro ejes en las mallas curriculares.

No obstante, dos categorías que presentaron una mayor alineación con el Currículo Sugerido de Inglés en las seis mallas curriculares analizadas, fueron los de los ejes transversales y sus subcategorías (sostenibilidad, democracia, salud y

globalización), así mismo, la categoría de Derechos Básicos de Aprendizaje y sus subcategorías (monólogo, conversación, lectura, escritura y escucha). Dicho de otra manera, cinco de las seis mallas curriculares analizadas incluyen los DBA en su totalidad, es decir, estos están divididos por grados y por subcategorías. Sin embargo, solo una institución no presenta relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje y a los que hace referencia no tienen que ver con los DBA planteados por el Programa Colombia Bilingüe. Por otro lado, en los ejes transversales se encontró que cinco de las seis mallas curriculares están alineadas por completo con los componentes que el CSI propone.

Hecho este análisis, se puede inferir que estos dos componentes tuvieron una relevancia para los docentes a la hora de incluirlos en sus planes de área, debido a que los Derechos Básicos de Aprendizaje permiten trazar una ruta sobre lo que los estudiantes deben desarrollar en las competencias comunicativas de manera progresiva a lo largo de la educación secundaria. Así mismo, los docentes en su gran mayoría asienten en incluir en sus mallas curriculares las temáticas planteadas en los ejes transversales. Lo anterior se debe a que es importante para el desarrollo del currículo, ya que estos ejes ayudan a crear una guía temática acerca de los contenidos que se deben desarrollar en el aula de clase para la adquisición de la competencia comunicativa. En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje, algunos docentes de las seis instituciones focalizadas, expresaron que se hicieron adaptaciones a las mallas curriculares de inglés; además, tuvieron en cuenta los DBA planteados por el Programa Colombia Bilingüe.

Dos categorías que evidenciaron similitud en cuanto a la alineación con el Currículo Sugerido de Inglés fueron las de indicadores de desempeño y el de los enfoques metodológicos, puesto que de las mallas curriculares analizadas, cuatro de estas, evidencian presencia de las mismas, por otro lado, solo dos mallas curriculares no evidencio presencia e integración alguna de estos ejes a sus planes de área.

Cabe subrayar que, según el Currículo Sugerido de Inglés los indicadores de desempeño son una forma de evaluación por competencias, pues son desde estos que se plantean lo que el estudiante debe alcanzar desde el saber, saber hacer y el saber ser. Por lo tanto, estos se consideran pertinentes incluirlos en las mallas curriculares, ya que aportan componentes desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Las respuestas suministradas por los docentes con respecto a los indicadores de desempeño dan cuenta de la importancia de esta categoría en la adaptación a las mallas curriculares. Es decir, ellos expresaron en gran medida que se habían hecho las adecuaciones en relación con estos indicadores.

Por otro lado, el análisis de las rutas metodológicas evidenció la alineación que presentan las mallas curriculares con los enfoques de aprendizajes (por tareas, proyectos o problemas). Conviene subrayar que, en este aspecto un 67% de los encuestados afirmaron que la ruta metodológica más adaptada para los planes de área estaba concentrada en el enfoque basado en proyectos; se infiere entonces que, esta elección se da por la pertinencia que tiene este enfoque para la transversalización de temáticas y la adquisición de la competencia comunicativa. Para este análisis se determinó que si alguna malla analizada presentaba un enfoque, se consideraba que tenía algún tipo de integración con la propuesta del Currículo Sugerido de Inglés. Además, si una malla curricular no presentaba al menos uno de estos enfoques se concluía en la no alineación de estos con la propuesta curricular sugerida.

Ahora bien, se puede afirmar que debido a que la evaluación de los procesos implica un enfoque por competencias a la hora de planear y adaptar estos a las mallas curriculares, este tipo de evaluación cobra importancia dado su carácter formativo, ya que implica, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Al hacer un rastreo de las rutas evaluativas que propone el Currículo Sugerido de Inglés, estas están presente en el 50% de las mallas curriculares analizadas, es decir, las tres formas de evaluación que plantea Colombia Bilingüe están presentes. Por otro lado, se encontró que hay una integración parcial en las otras mallas curriculares, debido a que incluyen solo un tipo de evaluación (por competencias). De lo anterior, se puede decir que a la hora de diseñar los planes de área los docentes toman en cuenta los elementos evaluativos por competencias, pues este elemento integra lo actitudinal, lo procedimental y el saber; además, los docentes de inglés encuestados se inclinan en un 81% por la evaluación por competencias, ya que estas son posibles de integrar y adaptar con los indicadores de desempeño.

En cuanto a las categorías de evaluación y contenidos estos dos ejes que presenta el CSI muestran resultados similares, es decir, las mallas curriculares analizadas indican que tres de las seis instituciones están alineadas por completo en términos de contenidos y de evaluación, mientras que tres instituciones muestran una integración parcial de estas categorías en sus planes de área.

Por otro lado, se puede decir que el enfoque que más se adapta a los procesos educativos en las instituciones focalizadas es el enfoque basado en proyectos, esto dada su metodología y que implica tres factores, tales como: el saber, el querer y el aprender. Estos involucran un trabajo mancomunado entre estudiantes y maestros donde este último, se convierte en un asesor del trabajo del estudiante, que da como resultado un producto final que evidencia el desarrollo de un proceso.

Así mismo, de los contenidos que plantea la propuesta curricular (lexicales, gramaticales y sociolingüísticos), solo dos de las seis mallas curriculares hacen referencia a los tres tipos de contenidos, y tres mallas curriculares están alineadas de manera parcial, ya que al analizarlas estas presentaron solo los contenidos

gramaticales y lexicales, y dejan de lado los contenidos sociolingüísticos; solo un plan de área no hace alguna referencia a los tipos de contenido.

Por lo tanto, se puede aseverar que, los contenidos que más corresponden con los propuestos por el Currículo Sugerido de Inglés son los gramaticales y lexicales, esto supone una tendencia a establecer una ruta de aprendizaje que promueve más la construcción de oraciones, párrafos y textos con precisión y la adquisición del vocabulario que fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en contexto. Cabe anotar en este aspecto que, un 57% de los maestros señalaron que sus mallas curriculares están alineadas con los contenidos propuestos por el CSI.

Otro aspecto que se debe mencionar al hacer un análisis general, es el siguiente; se puede decir que los docentes de inglés de las seis Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado, tuvieron en cuenta de manera parcial la propuesta curricular sugerida que propone el Programa Colombia Bilingüe, pues se evidenció que no todos los siete ejes propuestos por el Currículo Sugerido de Inglés estaban integrados a sus planes de área, no obstante, solo una institución hace una integración completa de lo que propone este documento. En cuanto a las demás instituciones, estas adaptan lo que sugiere el CSI de acuerdo a su contexto. Se puede agregar que, aunque existen referentes conceptuales tales como los estándares básicos de competencia, los DBA o el CSI para hacer un diseño curricular, a los docentes no se les ha enseñado o no saben cómo seguir estos elementos propuestos de manera literal, ya que en el análisis que se hizo, estos ejes estratégicos se encuentran modificados o adaptados según las necesidades de cada institución, esto obedece, debido al desconocimiento por parte de los maestros de cómo implementarlos.

Finalmente, el hacer una revisión documental de las mallas curriculares de las Instituciones Educativas que fueron focalizadas, utilizando el modelo de mapeo curricular, es recomendable aplicar este tipo de investigación a un conjunto más amplio de instituciones que no fueron focalizadas, pero que integraron este componente del currículo sugerido a sus mallas curriculares o planes de áreas. En otras palabras, aplicar este tipo de investigación a un conjunto más amplio, ya sea por región, por departamento o a una escala nacional da cuenta del impacto que tuvo en las instituciones el implementar el modelo del currículo sugerido del Programa Colombia Bilingüe. Así mismo, este tipo de investigación y los instrumentos utilizados sirven como referencia para hacer estudios comparativos entre instituciones que adoptaron este modelo curricular frente a las que no, además, se puede hacer una medición si existe una correlación entre integrar el Currículo Sugerido de Inglés y los resultados de las pruebas que miden las competencias y el conocimiento en inglés.

En conclusión, si bien esta investigación solo analizó un componente de los seis ejes del Programa Colombia Bilingüe, futuras investigaciones pueden realizarse relacionadas con este programa, y aplicarse en diferentes contextos. Por otro lado, se pueden realizar investigaciones que midan el impacto que tuvo la implementación del programa de nativos extranjeros en las Instituciones Educativas focalizadas, la capacitación a los docentes que hicieron parte de talleres del British Council, investigar la pertinencia de las inmersiones que realizaron los docentes en relación con sus prácticas pedagógicas, así como, el uso de los materiales pedagógicos que proporcionó el Programa Colombia Bilingüe. Finalmente, otras investigaciones pueden indagar acerca de cómo estas políticas se reflejan o no en el aula de clase y qué lleva a ciertos maestros a adaptar y adoptar ciertas políticas en un plan de área o en sus prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Ariza, A. (2004). Curricular Units: Powerful tools to connect the syllabus with students' needs and interests. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 5(1), 140 -157.
- Apple, M. (2002). Mercados, Estándares Y Desigualdad. ¿Pueden Las Pedagogías Críticas Para Las Políticas Derechistas? *Revista de educación*, Número extraordinario, 223- 248.
- Arriaga, E. (2003). La Teoría de Niklas Luhmann. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(32), 277-311.
- Ávila, B.A, (2014) Análisis comparativo de los Programas de Inglés. Perspectivas y propuestas sobre el trabajo académico. *Nuevos Cuadernos del Colegio* Número 7
- Baker, E. L. (2004). *Aligning Curriculum, Standards, And Assessments: Fulfilling the promise of school reform (CSE Technical report 645)*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student testing.
- Beauchamp, G.A. (1972). *Basic Components of a Curriculum Theory*. Bekerley: McCutchan.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory*. Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.
- Berrío, K. L. (2017). La incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo en la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9478/1/BerrioPereiraKaren_2017_GestionCurricularMejoramiento.pdf.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122 .

- Cabrera, T.S (2004). El Currículo. Su Conceptualización. Revista Pedagógica Universitaria. Vol. 9, No 2.
- Camacho, G.Z., Aristizabal, S.A (2011). Autoevaluación del Currículo de Inglés de Tres Instituciones Educativas de La Ciudad de Neiva. Entornos, Vol. 24, 209-219.
- Camilloni, A. R, (2009). Estándares, Evaluación y Currículo. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3).
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado, 21(2), 149–170.
- Casassus, J. (1997). Estándares en educación: Conceptos y fundamentales. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Castañeda, M., Mena, C., y Castro, F. (2012). Instrumentos para evaluar el currículo formal en carreras pedagógicas. Panorama, VI(10), 71-85.
- Castro, H. (2016). Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia. 2002 – 2010. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2831>.
- Caswell, H. L., y Campbell, D. S. (1935). Curriculum development. New York: American Book Co.
- Colombia. Congreso de la Republica. Decreto 1313. (22, enero, 1979). Por el cual se deroga el Decreto número 080 de 1974 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. *Diario Oficial*. Bogotá.
- Colombia. Congreso de la Republica. Decreto 080. (22, enero, 1974). Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. *Diario Oficial*. Bogotá.
- Colombia. Congreso de la Republica. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*. Bogotá.

- Colombia. Congreso de la Republica. Ley 1651 (12, julio, 2013). Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. Diario Oficial. Bogotá
- Coll, C. (1987) *Psicología y Currículo*. Laia, Barcelona.
- Conran P.C., Beauchamp G.A, (1975). A Causal Model in Curriculum Research: An Aid to Theory Building. *Educational Leadership*, 392-397.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, Anaya.
- Constitución política de Colombia (1991). *Gaceta Constitucional* No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Córica, J. L., & Dinerstein, P. (2009). *Diseño Curricular y Nuevas Generaciones*. Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Cowman, S., (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*; 18: 788-792.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denzin. N., (1989) *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods* .
- Díaz, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial*, México, Nueva Imagen.
- Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIME*, 12(2).
- Echeverri, P. y Quinchia, M. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. Colombia. *Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 131-148.
- Elguedo, C. (2016). *Currículo y sus Implicaciones*. Lumen. Universidad del Norte.

- Emerson, C. y Gooddard, I., (1989) All About the National Curriculum. Oxford, Heinemann.
- Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236
- Fontalvo, A., Navarro, F., Padilla, C., Perez, Z.(2017). Evaluación Del Currículo De Una Institución Educativa Del Departamento Del Atlántico. Universidad Del Norte.
- Gagné. R.M (1967). *A review of Learning and Individual Difference*. Merril Books.
- Galeano. J. R. (2012). Construcción curricular y cotidianidad escolar. *Uni-pluriversidad*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 39 - 48, julio 2012.
- Galeano, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La carreta editores.
- Gimeno, .S, (1988). *El Curriculum una Reflexión Sobre la Practica*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata.
- González-Flechas, S. (2014). Fundamentos para el diseño de un currículo de inglés como lengua extranjera en el ámbito colombiano: revisión bibliográfica y análisis de tres currículos específicos. Universidad Nacional de Colombia: Departamento de Lingüística.
- Hall, S. (2012). Using Progress Monitoring Data. In C. Shores, *Response to Intervention* (pp. 65-67). Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ingvarson, Lawrence y Kleinhenz, Elizabeth. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de educación*, (340), 265-298.
- Illan, R., y Molina, S. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*.
- Inlow G.M (1966) *The Emergent in Curriculum*. New York: Wiley.
- Johnson. M. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. *Educational Theory*. Volume 17, Issue 2, Pages 127-140.
- Kimchi .J, Polvika .B, Stevenson J.S, (1991), Triangulation: Operational Definitions. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*; 1991, 40 (6).
- López-Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López, T.M. (2018). El Alineamiento Curricular en la Educación. *E-ducación*. Recuperado de: <http://www2.uadec.mx/pub/interactivo/gacetaEnero18/index.html#/46>
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Lupton, R., & Thrupp, M. (2013). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 39(4), 769-788.
- Martínez, M. E. M., Duarte, N. Y. P., Nader, V. S., & Hernández, C. P. (2018) *La Gestión Curricular; Procesos Y Tendencias. Una Revisión Documental*.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). Resolución 2343 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional, (1999). Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). La revolución educativa – Plan sectorial 2002-2006
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Inglés como lengua extranjera: estrategia para la competitividad. Recuperado de <http://colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312132.html>
- Ministerio de Educación Nacional, (2006). Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Programa de Competencias y Fortalecimientos en Lenguas Extranjeras (PFDCLE). Bogotá Colombia. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). Colombia Very Well programa Nacional de Inglés 2015-2025. Programa Nacional de Bilingüismo. Bogotá Colombia. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Informe de la Mesa Técnica de Educación Especial. Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial. Documento de Trabajo.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016a). Orientaciones y Principios Pedagógicos, Currículo Sugerido de inglés. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016b). Campos de Inmersión en Inglés. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016c). Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento de Inglés. Imprenta Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional, (2016d). Manual Ejecutivo del Programa de Formadores Nativos Extranjeros. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016e). Diseñando una propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para Colombia. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2019). Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas en Inglés de los Estudiantes de los Establecimientos Educativos Oficiales. Imprenta Nacional.
- Morey, M. (Ed.) (1978). Sexo, poder, verdad. Conversaciones con Michael Foucault. Barcelona: Cuadernos Materiales.
- Morse, J. M, (1991) Approaches to Qualitative- Quantitative Methodological Triangulation. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*; 40(1).
- Moya, Y. (2012). ¿Qué se entiende por articulación al interior del sistema educativo? In *sujetos y experiencias: Primer encuentro de Intercambio Pedagógico*. Universidad Nacional Rio Negro Argentina: Editorial REUN.
- Murga, B. C., Niama, M. P., Quinde, S. P., & Tixi, D. L. (2018). Desarrollo del currículo de inglés como lengua extranjera en el Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 125-139.
- Näsström, G & Henricksson, W (2008). La alineación de Estándares y Evaluación. Un estudio teórico y empírico de Métodos de Alineación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 6 (3), p.667-690.
- Niño, L., y Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 185-198.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), (2016). Educación en Colombia. Directorate for Education and Skills.
- Ortiz. C., A et al. (2006). Revising a Foreign Language Curriculum: A Challenging and Enhancing Experience at a Public School in Bogotá. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, p. 9-29.

- Pansza, M. (1990). Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. En: Perfiles Educativos. 42, CISE-UNAM, México.
- Pansza, M. (2005). Pedagogía y Currículo. México, D.F.: Gernika
- Pérez (1995). La escuela, encrucijada de culturas. Revista Investigación en la Escuela, 26, 7-24.
- Porter, A. (2004). Curriculum assessment. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), Complementary Methods for Research in Education (pp. 141-159). Washington, DC: American Educational Research Association.
- RAE. (2015). Definición de metas. 2019, noviembre 6, de Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/meta#otras>
- RAE. (2020). Definición de apropiación. 2020, Junio 4, de Real Academia de la Lengua Española. Recuperado: [//dle.rae.es](https://dle.rae.es) 04 de Junio de 2020.
- Rahman, A. & Melhim, R. (2009). Attitudes of Jordanian college students towards learning English as a foreign language. College Student Journal, 43 (2) (2009), pp. 682-694
- Ravitch, D. (1996). Estándares Nacionales en Educación. Santiago: PREAL.
- Rivera, A. I. (2013). La integración curricular ¿Por qué? ¿Para qué?. ANISA. Materiales Servicios Educativos.
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículum educativo. La punta del iceberg de la homogeneización. Alteridad, 12(2), 248-258.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. En Introducción a la investigación cualitativa (págs. 1-10). Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, K. L., Yépez, E. A. (2015). Articulación Curricular Entre El Primer Grupo De Grados De La Educación Básica Primaria, De La Institución Educativa Normal Superior María Inmaculada Del Municipio De Caicedonia Valle. Universidad de Manizales.

- Rojas, A.M., Hawes,. G. (2012).Articulación E Integración En El Currículum De Formación Profesional. REDU. Revista de Docencia Universitaria.10: 55-81, Santiago de Compostela.
- Sánchez, J., (2003). Integración Curricular de TICs. Concepto y Modelos. Revista Enfoques Educativos, Vol. 5, Nº1. Santiago: Universidad de Chile, pp. 51-65
- Sánchez-Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. No. 191. Cartagena: Banco de la República. Centro de Estudios Económicos Regionales.
- Secretaría de Educación y Cultura de Envigado (2012). Currículo único municipal. Recuperado de : <https://diegolonso.wixsite.com/curriculoenvigado>
- Stenhouse, L. (1981). What Counts as Research? British Journal of Educational Studies, 29(2), 103-114.
- Sueiro, K. T. (2016). La alineación en la educación. Un grito de auxilio de las Facultades de Derecho puertorriqueñas. Kalathos.
- Torres-Martínez, .A. (2015). Diseño, Implementación Y Evaluación Curricular Desde La Perspectiva Del Alfabetismo Emergente Para Primera Infancia, Revista TECKNE 13(2):16-24.
- Triana y Antorverza, H. (2005): Las lenguas indígenas en la historia de Colombia. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Tyler, R.W. (1973).Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad de Santander, (2015). Metodología Para La Evaluación Curricular. Departamento de Desarrollo Académico, (12).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Vílchez, N. (2005). Fundamentos del Currículo. Revista de Investigación Educativa. Año 8 N° 14.

Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Zuluaga, O. (1999). Prólogo. En *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 1. Medellín: Editorial Aique.

ANEXOS

Anexo 1.

Formato de encuesta a docentes.

| | | |
|--|--|---------------------------------|
|  Universidad Pontificia Bolivariana | Maestría en Educación Énfasis Maestro Pensamiento y Formación | Juan Manuel Jaramillo G. |
| <p>La Universidad Pontificia Bolivariana como responsable del tratamiento de los datos, entiende que a través del diligenciamiento de este formato usted autoriza a nuestra institución para recolectar, almacenar, circular y usar sus datos personales, en cumplimiento de lo establecido por las normas vigentes: Ley 1581 de 2012, y demás normas que la reglamentan o complementan. Conozca nuestro Manual de Políticas, Tratamiento de Información y Protección de Datos Personales en www.upb.edu.co La información suministrada por usted, será utilizada única y exclusivamente para: Análisis de las mallas curriculares del área de inglés en relación con el Currículo Sugerido del programa Colombia Bilingüe en siete Instituciones Educativas focalizadas del municipio de Envigado</p> <p style="text-align: center;">Objetivo General</p> <p style="text-align: center;">Identificar la apropiación de las competencias, contenidos y metodología que propone el Currículo Sugerido de Inglés en los planes de área de los E.E focalizados del municipio de Envigado.</p> <p style="text-align: center;">Objetivo de la encuesta</p> <p style="text-align: center;">Reconocer la familiarización del CSI en los docentes de inglés de los 7 establecimientos educativos focalizados del municipio de envigado</p> | | |

**Encuesta a docentes de las siete Instituciones focalizadas del municipio de Envigado
sobre la familiarización del Currículo Sugerido de Inglés del programa Colombia
Bilingüe**

| | |
|---|---|
| I | |
| <p>1. Institución Educativa (Marcar con una X)</p> <p><input type="checkbox"/> I.E (1) <input type="checkbox"/> I.E (2) <input type="checkbox"/> I.E (3) <input type="checkbox"/> I.E (4) <input type="checkbox"/> I.E (5) <input type="checkbox"/> I.E (6)</p> | <p>2. Tiempo que ha estado vinculado en la institución donde labora actualmente (Marcar con una X).</p> <p><input type="checkbox"/> 0 y 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> 4 años <input type="checkbox"/> más de 5 años</p> |
| <p>3. ¿Cargo que ha desempeñado en la institución desde el año 2015 hasta el año 2018? (Señale más de una opción si así lo requiere)</p> <p><input type="checkbox"/> Docente de aula de inglés <input type="checkbox"/> Mentor <input type="checkbox"/> Jefe de área de ingles</p> | <p>4. ¿Conoció, acerca del programa Colombia Bilingüe durante los años que ha laborado en la institución?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> |

| | |
|--|--|
| <p>5. ¿Tiene conocimiento acerca de la existencia del English Kit en su institución educativa?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> | <p>6. ¿Tiene conocimiento acerca de la existencia del currículo sugerido de inglés para los grados de 6 a 11?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>Si la respuesta es afirmativa proceda con la pregunta 7.</p> |
| <p>Las siguientes preguntas tienen múltiples opciones. Escoja las que considere según su criterio</p> | |
| <p>7. ¿Qué tan familiarizado esta con el currículo sugerido de inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy poco <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante</p> | <p>8. ¿Cómo docente de inglés, asistió desde el año 2016 hasta el 2018 en capacitaciones del MEN en torno al fortalecimiento el currículo sugerido de inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> |
| <p>9. ¿Los contenidos planteados por el currículo sugerido de inglés son claros, coherentes y alineados con el contexto de la institución? (marque1 opción)</p> <p><input type="checkbox"/> No tiene conocimiento <input type="checkbox"/> Totalmente desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo</p> | <p>10. ¿Las cartillas del currículo sugerido de inglés son fáciles de usar, entender o manipular? (marque1 opción)</p> <p><input type="checkbox"/> No tiene conocimiento <input type="checkbox"/> Totalmente desacuerdo <input type="checkbox"/> Desacuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo</p> |
| <p>11. Cómo área de inglés, ¿Han realizado reuniones para analizar y evaluar el currículo sugerido de inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Muy pocas <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastantes</p> | <p>12. ¿Cómo área de inglés, han realizado adaptaciones al currículo de la institución tomando en cuenta el currículo sugerido de inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Muy pocas <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastantes</p> |
| <p>13. ¿De los ejes temáticos propuestos en el currículo sugerido de inglés, cuales están integrados al currículo de la institución? (señale más de una opción si así lo requiere)</p> <p><input type="checkbox"/> Salud <input type="checkbox"/> Democracia y Paz <input type="checkbox"/> Sostenibilidad <input type="checkbox"/> Globalización <input type="checkbox"/> Ninguno</p> | <p>14. ¿De los enfoques de enseñanza propuestos por el currículo sugerido de inglés, cuales están integrados al currículo de la institución? (señale solo una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Enfoque centrado en problemas <input type="checkbox"/> Enfoque centrado en tareas <input type="checkbox"/> Enfoque centrado en proyectos <input type="checkbox"/> Ninguno</p> |
| <p>15. ¿En cuanto al alcance y la secuencia planteada de los contenidos y módulos en el currículo sugerido de inglés, que tan adaptados está al currículo de inglés de la institución?</p> <p><input type="checkbox"/> No la conoce <input type="checkbox"/> Muy poco</p> | <p>16. ¿De los objetivos propuestos por el currículo sugerido de inglés, que tan integrados están al currículo de inglés de la institución?</p> <p><input type="checkbox"/> No tiene información <input type="checkbox"/> Muy poco</p> |

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante | <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante |
| <p>17. ¿De las metas por grados que propone alcanzar la propuesta del Currículo sugerido de inglés, que tan coherentes son con los objetivos del área de inglés de su institución?</p> <input type="checkbox"/> No las conoce <input type="checkbox"/> Muy poco <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante | <p>18. ¿De los indicadores de desempeño que plantea la propuesta del Currículo sugerido de inglés, que tan pertinentes son con los indicadores de desempeño del área de inglés de su institución?</p> <input type="checkbox"/> No los conoce <input type="checkbox"/> Muy poco <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante |
| <p>19. ¿De las rutas evaluativas que plantea el currículo sugerido de inglés, que tan adaptadas están al currículo de inglés de la institución educativa?</p> <input type="checkbox"/> No las conoce <input type="checkbox"/> Muy poco <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante | <p>20. ¿De las rutas metodológicas que propone el currículo sugerido de inglés que tan alineadas están con el currículo de inglés institucional?</p> <input type="checkbox"/> No las conoce <input type="checkbox"/> Muy poco <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante |

Anexo 2

Consentimiento informado

Consentimiento Informado de Docentes

Secretaría de Educación: Envigado

Municipio: Envigado (Antioquia)

Docente investigador: Juan Manuel Jaramillo Guapacha C.C 4.431.842

Yo _____, docente perteneciente a la Secretaría de Educación y cultura del Municipio de Envigado he sido informado acerca de la grabación de videos, toma de fotografías, entrevistas y participación en encuestas, las cuales se requieren con fines académicos para el trabajo de investigación que se viene adelantando en la Maestría en Educación con énfasis en Maestro Pensamiento y Formación de la Universidad Pontificia Bolivariana a cargo del docente Juan Manuel Jaramillo Guapacha, identificado con c.c. 4.431.842. Dicha información será empleada para la realización de actividades relacionadas a su trabajo de grado: "Alineación del Currículo Sugerido de Ingles en las Instituciones Educativas Focalizadas del Municipio de Envigado", como requisito para optar al título de Magister en Educación.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación en la grabación de videos académicos, toma de fotografías, entrevistas y participación en encuestas, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación en la grabación de los videos académicos, la toma de fotografías, entrevistas y la participación en encuestas, o los resultados obtenidos por el docente investigador en su proceso académico no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades docentes.
- La participación en la grabación de los videos académicos, la toma de fotografías, entrevistas y la participación en encuestas, no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por su participación.
- La identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos investigativos de la maestría.
- El docente investigador garantizará la protección de las imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso adelantado como parte integral del proyecto de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación en la grabación de videos académicos, toma de fotografías, entrevistas y participación en encuestas para los propósitos investigativos de la maestría.

FIRMA DOCENTE

CC o CE

Anexo 3
Derecho de petición.

DERECHO DE PETICIÓN

Envigado, 11 de septiembre 2019

Señores: Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Envigado

Asunto: Solicitud de mallas curriculares o planes de área de instituciones educativas focalizadas.

Derecho de Petición: Solicitud de documentos. Yo, Juan Manuel Jaramillo Guapacha, identificado con cédula de ciudadanía número 4431842 expedida en el municipio de Guatica y domiciliado en la calle 43c Sur #32-70 de la ciudad de Envigado, en ejercicio del derecho de petición que consagra el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia y las disposiciones pertinentes del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso administrativo, respetuosamente solicito lo siguiente:

Solicito de manera formal a la Dirección de Calidad los planes de área de inglés de las instituciones educativa que fueron focalizadas por el Programa Colombia Bilingüe desde el año 2014 hasta el 2018, los cuales reposan en esta dependencia.

Lo anterior, teniendo en cuenta que estoy desarrollando el proyecto de investigación que realizo con la Universidad Pontificia Bolivariana, además, de que este hace parte de los proyectos apoyados con fondos del municipio de Envigado mediante el programa de incentivos a docentes.

La información recolectada de las mallas curriculares será tratada con la mayor confidencialidad y manejo ético, además, se respetara la identidad de las instituciones educativas.

Por favor enviar respuesta a este derecho de petición a la dirección de correo electrónico que aparece al pie de mi firma.



Nombre del peticionario: Juan Manuel Jaramillo Guapacha
4431842
Dirección electrónica: cosmesonic @gmail.com
Teléfono: 3127442826