



RECIBIDO EL 12 DE SEPTIEMBRE DE 2019 - ACEPTADO EL 13 DE DICIEMBRE DE 2019

# EL CURRÍCULO DEL ÁREA DE INGLÉS DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

## THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM IN FOUR PUBLIC SCHOOLS IN CALI: A MULTIPLE CASE STUDY

**Margareth Lorena Marmolejo**<sup>1</sup> Universidad de Antioquia

**Carlos Alberto Mayora**<sup>2</sup> Universidad del Valle

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4146-6425> Universidad de Antioquia [margareth.marmolejo@correounivalle.edu.co](mailto:margareth.marmolejo@correounivalle.edu.co) Cl. 67  
##53-108, Medellín, Antioquia.

Teléfono: 57 315 7394545

Estudiante de doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Lenguas Extranjeras inglés-francés y magíster en Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Universidad del Valle. Profesora de cátedra de la Universidad del Valle y de la Universidad ICESI. Sus principales líneas de investigación son la sociolingüística variacionista en español y la enseñanza de lenguas extranjeras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4146-6425>

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7674-5354> Universidad del Valle

[carlos.mayora@correounivalle.edu.co](mailto:carlos.mayora@correounivalle.edu.co)

Calle 13 No. 100-00 Meléndez, Santiago de Cali, Colombia. Teléfono: 57 318 7938455

Magíster en lingüística aplicada de la Universidad Simón Bolívar (Caracas). Profesor de inglés de la Universidad Pedagógica experimental Libertador (Caracas). Profesor asociado tiempo completo de la Escuela de Ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle y director del grupo de investigación Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA). Sus líneas de investigación incluyen política y planeación lingüística y educativa, didáctica de las lenguas extranjeras y variables individuales del aprendiz de lenguas extranjeras.



## RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo describir la estructura curricular del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali, Colombia. Para este fin se hizo la revisión de los proyectos educativos institucionales, planes de área y aula de inglés de las instituciones seleccionadas. La presente investigación es de corte cualitativo con diseño de estudio de casos múltiple flexible con unidad de análisis holística sustentada en el análisis documental. La descripción de cada caso incluyó el modelo pedagógico de la institución, el enfoque metodológico para la enseñanza de lengua, y la descripción de los diferentes componentes curriculares (metas, contenidos, metodología, materiales y evaluación) y cómo se formulan y articulan cada uno de estos componentes. Como resultado encontramos que existen inconsistencias entre lo conceptual y lo práctico, falta articulación entre los diferentes componentes curriculares (contenidos que no se corresponden con las metas), falta de especificidad en la descripción de la metodología, las actividades y las técnicas e instrumentos de evaluación. Se observó además una integración parcial y desarticulada de los documentos curriculares centrales como los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido para Inglés. Se discuten algunas implicaciones de los hallazgos y se presentan algunas recomendaciones para fortalecer la enseñanza del inglés desde los documentos institucionales de las escuelas.

**PALABRAS CLAVES:** currículo, enseñanza del inglés, lenguas extranjeras, política lingüística

## ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the curricular structure of the English area of four public schools in the city of Cali, Colombia. Therefore, the curricula and syllabi of these four schools were reviewed. This is a qualitative study with a

flexible multiple case study design with a holistic unit of analysis using documentary analysis. The description of each case included the pedagogical model adopted by the school, the methodological approach to language teaching, and the description of the different curricular components (goals, contents, methodology, materials and evaluation) and how each one of them is formulated and articulated. As a result, we find that there are inconsistencies between the conceptual and the practical in the curricula, lack of articulation between the different curricular components (i.e., contents that do not correspond to the goals), lack of specificity in the description of the methodology, activities and assessment techniques and instruments. There was also a partial and disjointed integration of core curricular documents such as Basic Learning Rights and the Suggested Curriculum for English. Some implications of the findings are discussed and some recommendations are presented to strengthen the teaching of English from the institutional documents of the schools

**KEY WORDS:** curriculum, English language teaching, foreign languages, language policy.

## INTRODUCCIÓN

Las políticas y estrategias adoptadas recientemente en Colombia para mejorar la educación se han orientado hacia el aumento de la cobertura y calidad educativa y en la capacitación de los estudiantes en competencias acordes con las necesidades de este siglo, entre las que se han destacado la alfabetización digital y el bilingüismo, definido por el gobierno Colombiano como el desarrollo de competencia comunicativa en el idioma inglés (MEN, 2006). Con respecto a la promoción del bilingüismo, esto se ha traducido en la implementación de una serie de políticas lingüísticas y educativas con la meta de que los egresados del sistema escolar alcancen un nivel de dominio del inglés igual o superior al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas



Extranjeras (en adelante MCER, Consejo de Europa, 2002). Entre estos planes destacan el Plan Nacional de Bilingüismo, el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras y el programa Colombia Bilingüe (Correa y González, 2016). Estos programas, sin embargo, no han producido los resultados esperados y los plazos de ejecución, así como las metas, han tenido que reformularse constantemente.

Son muchos los factores a los que se le atribuyen tales resultados y varios autores los han discutido extensamente en diferentes publicaciones (Cárdenas y Hernández, 2012; Cárdenas, Cháves y Hernández, 2015; Cháves y Hernández, 2013; Correa & González, 2016; Miranda, 2016; Usma, 2009). Particularmente, estas discusiones enfatizan aspectos como la limitada exposición a la lengua, desmotivación de los estudiantes, carencia de recursos y materiales instruccionales, aulas sobre pobladas, implementación inadecuada de las políticas lingüísticas y educativas, la metodología de enseñanza utilizada en las aulas, los niveles de competencia de los docentes y la formulación de metas irreales. A la fecha, no obstante, pocas investigaciones se han concentrado en la planeación curricular para el área de inglés desde las instituciones educativas oficiales (IEO) en Colombia.

Estudios como los de Miranda (2016) y Usma (2009) han analizado el macro-currículo para la enseñanza del inglés en Colombia, es decir, las políticas oficiales para la enseñanza del inglés a nivel nacional, y han demostrado que estas políticas responden a discursos de eficacia y mercado internacionales sin corresponderse con las realidades y características del contexto colombiano. Mayora y Gutiérrez (2019), por su parte, describieron la estructura curricular de 28 IEO en la ciudad de Cali, Colombia, a partir del análisis de los documentos institucionales que conforman dicha estructura. Este es uno

de los primeros estudios que describe cómo en las instituciones se plantea el enfoque de enseñanza del inglés, cómo se formulan las metas de aprendizajes, los contenidos y la evaluación. Pese a los aportes de este trabajo, la cantidad de instituciones y el alcance del estudio no permiten ofrecer descripciones en profundidad sobre la configuración de estos elementos curriculares, o lo que se definiría como el micro-currículo. Por ende, el presente estudio asume una metodología de estudio de casos múltiple para concentrarse en cuatro IEO de la misma ciudad. A partir de los resultados, se ofrece una descripción crítica de la estructura del área de inglés y se ofrecen implicaciones para la planeación para otras IEO del departamento y del país.

## MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

En la primera parte de este apartado, partimos de la revisión de la noción de currículo y sus componentes. Nos concentramos además en los currícula para la enseñanza de lenguas extranjeras y en el concepto de “sílabo” (del inglés *syllabus*) como unidad básica de la planeación de la enseñanza. En la segunda parte, ofrecemos una descripción del marco normativo para la enseñanza del inglés en Colombia para contextualizar a lectores internacionales.

## CURRÍCULO Y SÍLABO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

Para Stenhouse (1987) el currículo es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.29). Allen (1984) lo define como “un concepto muy general que involucra consideraciones acerca de toda la complejidad de factores filosóficos, sociales y administrativos que contribuyen a la planeación de un programa educativo” (p.61). Estas definiciones coinciden en su amplitud y falta de especificidad. Pero



esa falta de especificidad refuerza la idea del currículo como abierto, flexible y dinámico, pues desde los teóricos del área estas deben ser características ideales del concepto.

Una definición más concreta aparece en la Ley de General Educación de Colombia, en la cual se define currículo como el...

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional

(Congreso de Colombia, 1994, Art. 76°)

Tenemos entonces que en esta definición se especifican los elementos que componen el currículo (aunque en nuestra opinión el término *sistema* sería más apropiado que el término *conjunto*) y sus propósitos, así como los recursos y condiciones necesarios para su ejecución. El currículo tiene un alcance nacional, regional o inclusive institucional según las leyes o regulaciones de cada país.

Por su parte, el término *sílabo*, más frecuente en la literatura ibérica, se define como “una declaración más detallada y operacional de los elementos de la enseñanza y el aprendizaje que traduce la filosofía curricular en una serie de pasos planeados conducentes a objetivos más específicos por cada nivel de enseñanza” (Dubin y Olshtain, 1986, p.28). Otras definiciones como las de Omaggio (1986), Celce-Murcia (2001) y Hall (2011) coinciden en señalar que el sílabo especifica los objetivos,

contenidos, progresión y ritmo en los que se planea un programa de enseñanza para un área o curso específico dentro de un currículo más amplio. De estas definiciones, y de acuerdo con Cháves y Hernández (2013) el sílabo se refiere al programa de un curso o materia específica.

Partiendo de esta definición, el *sílabo* debe contener básicamente objetivos o metas, contenidos, metodología, materiales y actividades y una descripción de la evaluación. Los objetivos hacen referencia a las metas del proceso instruccional, y describen lo que los estudiantes aprenderán en el curso. A lo largo de los años, se han ofrecido diferentes propuestas para la formulación de objetivos que van desde los objetivos conductuales, las competencias y más recientemente los estándares (Graves, 2000; Nunan, 2001). Para la enseñanza de lenguas, estos por lo general se formulan en términos de acciones o actividades comunicativas que el aprendiz tendrá capacidad de ejecutar como resultado del proceso instruccional.

Los contenidos se definen como objetos de conocimiento necesarios para alcanzar los saberes o destrezas propuestos en los objetivos. En lenguas extranjeras, se hace una distinción entre contenidos de tipo lingüístico (estructuras gramaticales, el vocabulario, los fonemas, etc.), funcional (saludos, despedidas, disculpas, etc.), discursivo (patrones de organización de la información, tipologías textuales, géneros discursivos) temáticos y culturales (Graves, 2000; Hall, 2011; Nation y Macalister, 2010). De hecho, los sílabos en lenguas extranjeras a menudo son clasificados en función de los tipos de contenidos en los que se basan. Aun así, la tendencia dominante en la actualidad es que los sílabos sean de énfasis múltiple o como se los denomina en inglés *multilayered—syllabi* (Hall, 2011) incluyendo un balance de diferentes tipos de contenidos vinculados coherentemente de acuerdo a los objetivos planteados.



Por otra parte, la metodología es el componente del sílabo en el que se describe las actividades experiencias de aprendizaje que permitirán al aprendiz alcanzar el objetivo. Esta sección puede vincularse con un enfoque metodológico establecido en la enseñanza de lenguas (por ejemplo, el enfoque comunicativo o el enfoque de enseñanza basada en tareas) pero debe además incluir una descripción general de las actividades que los estudiantes desarrollarán en el aula, en qué momento, y, en ocasiones, por cuanto tiempo. Este último elemento determina el ritmo, en tanto que la progresión depende de la secuencia en la que se plantean o bien los objetivos o los contenidos en función a algún criterio de exigencia comunicativa (frecuencia de uso de estructuras o patrones) o cognitiva (demandas en operaciones mentales) (Nation y Macalister, 2010).

Por último, el sílabo debe incluir además una descripción de los procedimientos y técnicas que se utilizarán para determinar si los objetivos se han logrado, es decir, una sección de evaluación. Dichas especificaciones deben hacer referencia a procesos de evaluación sumativa (transversal, cuantitativa, con fines de promoción) y de evaluación formativa (longitudinal, continúa, cualitativa con fines de aprendizaje) (Murray y Christison, 2011). Aparte de guiar al docente en su trabajo en el aula, el sílabo es un documento público e informativo. Esto es, que los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa deben tener acceso a dicho documento y conocer lo que se planea desarrollar en el aula. De allí que la claridad y comprensibilidad sean requisitos inherentes a los sílabos.

## **MARCO NORMATIVO CURRICULAR EN COLOMBIA**

En Colombia, existió un modelo de currícula centrales hasta antes de 1994. Entonces, era el Ministerio de Educación quien diseñaba el currículo y los sílabos para las diferentes áreas

obligatorias del sistema educativo. En el área de inglés, se han documentado cuatro propuestas curriculares para este período publicadas en los años 1962, 1974, 1982 y 1988 (Bastidas, 2017). La primera se caracterizaba por ser un sílabo de carácter estructural, las propuestas de los años 1974 y 1982 eran propuestas híbridas entre el sílabo estructural y el sílabo basado en destrezas y la última, de 1988, se consideró un sílabo nocio-funcional, propio de la era comunicativa que ganaba auge en ese momento (Bastidas, 2017).

En 1994, a partir de la Ley General de Educación, se pasa del modelo de un currículo central a un modelo de currícula institucionales. Con esta ley, se garantiza la autonomía a las IEO de diseñar sus propios currículos a partir de su propio diagnóstico y del reconocimiento de sus necesidades y características contextuales (Congreso de Colombia, 1994, Art. 73 y Art. 77). El currículo institucional es conocido como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y este debe contener “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 73) además del “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 79).

Otros dos documentos que integran la estructura curricular de las IEO en Colombia son los planes de área (PDA) y los planes de aula (PAU). Los primeros se definen como “la planificación anual de cada una de las áreas definidas en coherencia con el PEI” e incluyen, entre otros aspectos “las metas de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (MEN, 2016e, p. 22). Los PAU, por su parte, se refieren a la “planificación de clases en la que se especifica la secuencia de actividades previstas para un



periodo temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos fijados en los planes anuales de área” (MEN, 2016e, p. 23). Entendido así, por cada área (ciencias sociales, matemáticas, inglés) habrá un PDA anual, un documento que especificará objetivos, contenidos, metodología y evaluación. A su vez, por cada período académico que compone el año escolar (en algunas IEO son 3 periodos, en otras 4) habrá un PAU, que será la materialización del PDA por cada periodo, distribuirá esos objetivos, contenidos y actividades en una secuencia que se corresponderá al tiempo limitado de cada período. Contrastando estas definiciones con la primera parte de nuestro marco teórico, el PEI se corresponde al currículo, mientras que el PDA y sus correspondientes PAU conformarán el sílabo de un área específica dentro del plan de estudios, que para el caso de este artículo, será el área de inglés.

Si bien la autonomía institucional está reconocida por ley, El MEN continúa teniendo un rol en el proceso de diseño curricular. Según la Ley General de Educación, la función del MEN es la regulación del currículo, y en concreto, diseñar “los lineamientos generales de los procesos curriculares y [...establecer] los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 78). Para el área de inglés, la regulación del currículo se ha materializado en diferentes documentos de carácter oficial tales como los lineamientos curriculares para el idioma inglés (MEN, 1998); los estándares básicos de competencia para inglés (MEN, 2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la Educación Básica Primaria (MEN, 2016a) y para la Educación Media, Técnica y Vocacional (MEN, 2016b), y esquemas curriculares para cada uno de estos niveles educativos (MEN, 2016d y 2016f).

Por limitaciones de espacio, no es posible describir cada uno de estos documentos en detalle para los lectores. Los Estándares

Básicos de Competencia y los DBA son, en términos básicos, objetivos de enseñanza para el aprendizaje del inglés puesto que describen “saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés” al completar el sistema educativo colombiano (MEN, 2016b, p.7) y están alineados con los niveles de competencia en lenguas extranjeras del MCER. En las propuestas curriculares sugeridas publicadas en el 2016 (MEN, 2016d y 2016f) se ofrece un sílabo completo con objetivos (los DBA), indicadores de logro, contenidos, sugerencias metodológicas, modelos de planes de clase, y rutas de evaluación. Por las características curriculares del país, el ministerio no puede imponer la adopción total de estos documentos puesto que entraría en conflicto con la autonomía curricular institucional establecida en la ley. Lo que se ha encontrado en las IEO es una adopción parcial, en algunos casos fundamentada y en otras acrítica, de estos documentos (Mayora y Gutiérrez, 2019).

## METODOLOGÍA

### Diseño de la investigación

Este estudio se realizó en el marco de un convenio interadministrativo entre la Secretaría de Educación Municipal del Municipio Santiago de Cali y la Universidad del Valle. El propósito del convenio era fortalecer la enseñanza del inglés en 28 IEO de la ciudad a través de un proceso de asesoría y acompañamiento curricular y de las prácticas de aula (ver Mayora y Gutiérrez, 2019). En este estudio se reportan los hallazgos de cuatro IEO que fueron asignadas a nosotros, los autores, como asesores en el referido proyecto. La presente investigación es de corte cualitativo con diseño de estudio de casos múltiple flexible con unidad de análisis holística (Duff, 2008). Los casos en este estudio particular son las cuatro IEO participantes<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Se cuenta con el consentimiento informado de los rectores de las IEO para la realización de este estudio.



## DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE LOS CASOS

La selección de las instituciones para el convenio de asesoría antes mencionado estuvo a cargo de la Secretaría de Educación. Nuestro único criterio para seleccionar las cuatro que aquí se reportan fue la localización, de manera que las IEO estuviesen en la misma zona y fuese fácil desplazarse a más de una en un mismo día. Así pues, la técnica de muestreo fue no intencional y por conveniencia (Duff, 2008). Las cuatro instituciones son de carácter oficial, localizadas en la zona nororiente de la ciudad de Cali en las comunas siete y ocho. Ambas son comunas compuestas de barrios de estrato 1,2 y 3<sup>4</sup>. Partiendo de los diagnósticos que cada IEO presenta en su PEI, se puede afirmar que las cuatro se ven afectadas por situaciones sociales y contextuales como la violencia intrafamiliar, desempleo y subempleo, creciente consumo

<sup>4</sup> En Colombia se han establecido seis estratos socioeconómicos clasificados de la siguiente manera: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio alto, 6) alto (Congreso de Colombia, 1994, Art. 102).

de sustancias psicoactivas y estimulantes por parte de la población juvenil entre otras. En lo institucional, las cuatro instituciones coinciden en señalar que se enfrentan a escasez de recursos materiales y económicos, insuficiencia de espacios, aulas sobrepobladas y tasas altas de deserción escolar. De las cuatro instituciones, dos son focalizadas por el MEN, esto quiere decir, que por los resultados de sus estudiantes en la sección de inglés de los exámenes de Estado (Prueba Saber 11) han sido seleccionadas para participar en actividades del programa Colombia Bilingüe.

En la tabla 1 se presentan algunos datos demográficos y administrativos generales de las IEO extraídos del PEI de cada una, exceptuando el dato de matrícula de estudiantes que fue provisto por funcionarios de la Secretaría Municipal de Educación en una comunicación personal. Los nombres de las IEO presentados han sido modificados para mantener su confidencialidad.

**Tabla 1: datos generales de las IEO**

| IEO                       | Antigüedad (a 2017) | Fecha de publicación del PEI recibido | Matrícula a 2017 | Sedes    | Porcentaje de estudiantes estrato 1 y 2 según PEI |
|---------------------------|---------------------|---------------------------------------|------------------|----------|---|
| S i l v i o Rodríguez     | 50 años             | 2012                                  | 893              | 3 sedes. | 40%   |
| Sor Juana Inés de la Cruz | 45 años             | 2015                                  | 2773             | 4 sedes. | 48%   |
| Salvador Allende          | 53 años             | 2011                                  | 1671             | 3 sedes. | N.D.  |
| Julio Cortázar            | 39 años             | 2013                                  | 1078             | 4 sedes. | 58%   |



En resumen, las instituciones tienen una existencia en promedio de 46 años, la más antigua tiene 53 años y la más reciente tiene 39. Cada una tiene entre tres y cuatro sedes distribuidas en la misma comuna donde se encuentra la sede central. Casi la mitad de los estudiantes provienen de estratos 1 y 2. Las cuatro instituciones en conjunto atienden a una población total de 6.415 estudiantes, siendo la

institución Sor Juan Inés de la Cruz la que tiene la mayor población estudiantil. Con respecto a la fecha de elaboración de los PEI, se observa que estos documentos fueron elaborados en rangos de entre seis y dos años antes de la asesoría, siendo el PEI más antiguo el de la IEO Salvador Allende y el más reciente el de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz.

**Tabla 2: Relación de documentos institucionales de las IEO disponibles**

| IEO                       | Proyecto Educativo Institucional (PEI) | Plan de Área (PDA) | Planes de Aula (PAU) para básica primaria | Planes de Aula (PAU) para básica secundaria (media técnica y vocacional) |
|---------------------------|--|--------------------|---|--|
| Silvio Rodríguez          | SI                                     | SI                 | NO  | SI   |
| Sor Juana Inés de la Cruz | SI                                     | NO                 | SI (desde grado 3°)                       | SI   |
| Salvador Allende          | SI                                     | SI                 | SI  | SI   |
| Julio Cortázar            | SI                                     | SI                 | NO  | SI   |

## TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El asesoramiento parte del convenio involucró análisis documental y de artefactos, grupos focales y observación participativa en el aula. Por cuestiones de espacio, en el presente artículo nos concentraremos en el análisis documental de los planes de área y de aula de las cuatro IEO descritas en la tabla 1. En la tabla 2 a continuación, presentamos una relación de los documentos recibidos y disponibles para el análisis documental. Como se puede observar, en dos de las instituciones no se recibieron los planes de aula de primaria (grados 1° a 5°) y de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz no se recibió el plan de área. Esto se debe a que en esta IEO no se maneja un documento exclusivo como plan de área para todos los grados sino que hay

planes de área por grado, aunque estos, así denominados, tienen más características de los planes de aula.

El análisis documental se realizó utilizando el instrumento denominado “formato para la revisión de documentos institucionales de IEO”, originalmente diseñado por Chaves y Andrade (citados en Mayora y Gutiérrez, 2019) de la Universidad del Valle para proyectos de asesoría curricular a IEO y que nosotros adaptamos y modificamos para el presente proyecto. El instrumento está compuesto por preguntas cerradas para que el asesor que analiza los documentos pueda identificar diferentes aspectos curriculares tales como la manera en que se formulan los objetivos, contenidos y la metodología y el grado de articulación entre cada componente. Las dos últimas secciones





del instrumento se concentran en describir la evaluación en el área y a determinar el grado de incorporación de los DBA y sus propuestas curriculares. A pesar de que el instrumento está estructurado por preguntas cerradas, para cada aspecto, hay un espacio de comentarios y observaciones y algunas preguntas abiertas al final de cada sección o apartado.

El análisis de los documentos incluyó tres fases. Primero cada uno de nosotros realizó de manera independiente una lectura inicial de la versión electrónica de los documentos de manera abierta, sin consultar el instrumento. En esta lectura se hicieron anotaciones, comentarios o se resaltaron secciones en colores para identificar puntos de interés para el estudio. Tras esta lectura, los autores nos reunimos a comparar y contrastar las apreciaciones y generar una caracterización de la estructura curricular de las cuatro IEO. La segunda lectura fue guiada por las preguntas en el instrumento antes mencionado. Esta lectura también la hicimos por separado para reunirnos posteriormente y comparar las respuestas. Finalmente, se realizó un análisis y discusión en conjunto y se redactaron informes analíticos para cada IEO. Aunque la principal fuente de datos eran los documentos en sí, las notas y observaciones de algunas de nuestras reuniones con los docentes y personal académico-administrativo fueron tomadas en cuenta e incluidas en las discusiones. Este último análisis nos permitió la elaboración de una descripción general e las cuatro IEO identificando aspectos comunes y rasgos sobre cómo estos cuatro casos estructuran el currículo del área de inglés.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la presentación de los hallazgos, hemos decidió presentar un reporte sintético de cada caso, es decir, de cada IEO. Por cada caso, se menciona el modelo pedagógico (tomado del PEI) y el enfoque para la enseñanza de lenguas (según el PDA), seguido de una descripción

de los formatos utilizados para plasmar la planeación curricular y luego se analizan los componentes de los sílabos, a saber, los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales y la evaluación. También agregamos observaciones sobre la articulación y coherencia de estos componentes entre sí y entre grados. Reiteramos que los nombres de las IEO aquí dados no son los nombres reales.

### IEO SILVIO RODRÍGUEZ

La IEO no adopta como modelo pedagógico una escuela pedagógica o corriente específica de la psicología sino que postula tener un modelo “flexible con énfasis en la pedagogía socio-crítica y por proyectos de vida”<sup>5</sup> y que combina aspectos teóricos y metodológicos de distintas corrientes tales como el aprendizaje significativo de Ausbel, la pedagogía crítica de Freire, la pedagogía por proyectos de Dewey y el construccionismo social de Vygotsky. En lo referente específicamente al área de inglés, la IEO asume el enfoque comunicativo como enfoque de enseñanza, señalando que dicho enfoque es, según el PDA, coherente y consistente con el modelo pedagógico general de la IEO.

En los PAU de grados 6° a 8° se plantean para cada período los estándares que se pretenden alcanzar (adaptados de la Guía 22 del MEN, 2006) y unas competencias tomadas de los estándares específicos extraídos literalmente del mismo documento. Luego, en una tabla se presentan las fechas y semanas que componen el período académico en la primera columna y en las demás columnas se presentan (denominadas así) la cantidad de horas dedicadas, la situación problemática, la meta, los contenidos/sub-temas, indicadores de desempeño, las estrategias

<sup>5</sup> Tomado del PEI de la IEO Silvio Rodríguez (2012, p. 10). Debido a que hemos modificado los nombres de las instituciones para garantizar la confidencialidad, no agregaremos las fuentes de los documentos institucionales en la lista de referencias.



metodológicas y recursos y las estrategias y actividades de evaluación.

Una de las características de las pedagogías socio-críticas es la planeación del trabajo escolar en torno a preguntas o situaciones problemáticas, lo cual justificaría la inclusión de esta columna en el formato del PAU. Sin embargo, los teóricos de este enfoque pedagógico proponen que las preguntas o situaciones sean problemáticas desde una perspectiva social, que permitan despertar la conciencia del estudiante y evoquen, valga la redundancia, el pensamiento crítico y la capacidad del estudiante de descubrir situaciones de inequidad o injusticia (Ramírez, 2008; Akbari, 2008). En el caso particular de la IEO, la situación problemática se plantea como una pregunta la cual los estudiantes deben estar en capacidad de responder al finalizar una parte del período académico, pero las preguntas planteadas no cumplen con las características antes mencionadas. Por ejemplo, para el periodo I del grado 8° las situaciones problemáticas planteadas fueron las siguientes: *What do you like to do in your school and in your free time?*; *What kind of food you like to eat?* *What do you look like?* Estas preguntas pueden justificar y promover la interacción en la lengua meta, pero

difícilmente, al menos como están planteadas, podrían promover el tipo de criticidad que propone el modelo pedagógico.

Continuando con los PAU de los grados 6° a 8°, la columna de contenidos/subtemas presenta una combinación de contenidos funcionales (*using greetings in different context, introducing oneself*) y lingüísticos (sintácticos y léxicos). Proporcionalmente, predominan los contenidos de tipo lingüístico, en especial, los lexicales. Los contenidos sociolingüísticos y culturales están ausentes. En cuanto a los indicadores de desempeño, estos se presentan como enunciados en primera persona que describen conductas observables en el aula de clase que permitan determinar si el estudiante logra o no un dominio del contenido. Los indicadores de desempeño tratan de dar cobertura a los diferentes aspectos del uso de la lengua. Algunos podrían considerarse de naturaleza funcional, otros estructurales, otros se relacionan directamente con las habilidades comunicativas y un último tipo son de carácter actitudinal y de convivencia en el aula. En la tabla 3, presentamos algunos ejemplos tomados del PAU del periodo I del grado 6°. La clasificación la hemos hecho nosotros y no está incluida en el PAU original.

**Tabla 3: Ejemplo de indicadores de desempeño en el Plan de Aula de grado 6° de la IEO Silvio Rodríguez**

| Indicador   | Clasificación                       |
|---|-------------------------------------|
| Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer   | Funcional                           |
| Reconozco la estructura de las preguntas WH, comprendiendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno   | Estructural (gramática)             |
| Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma (SIC).  | Habilidades comunicativas (lectura) |
| Aporto con mi actitud al buen funcionamiento de la clase, demostrando voluntad para participar e interactuar significativamente con sus actitudes, valores, creencias dentro de mi proceso de formación | Actitudinal-convivencia             |



En cuanto a las estrategias metodológicas, se presenta una lista de actividades y enfoques de enseñanza y no es posible determinar su alineación con los contenidos o con los indicadores de desempeño y no hay especificidad sobre qué tema se aborda con cuál estrategia. Por ejemplo, para el período I de grado 8°, se listan como estrategias metodológicas las siguientes: “actividades participativas que tengan en cuenta el factor lúdico, aprendizaje basado en tareas y proyectos, lectura de textos, traducción de textos cortos con objetivos específicos, ejercicios de gramática, escuchar

y cantar canciones tradicionales”. Si bien todas estas actividades y estrategias son pertinentes para la enseñanza del inglés, su naturaleza es tan general que resultan poco informativas. Lo mismo se observó en la columna de estrategias y actividades de evaluación, se presenta un listado muy genérico de técnicas de evaluación sin especificar su correspondencia con los contenidos o con los indicadores de desempeño, lo que hace que parezca más bien un largo menú de opciones que sería aplicable a todo el período, a cualquier grado o cualquier situación de enseñanza.

**Tabla 4: Ejemplo de PAU del primer período para grado 9° en la IEO Silvio Rodríguez**

| Situación problemática  | Contenidos/ subtemas   | Indicadores de desempeño   | Estrategias metodológicas   | Estrategias y actividades de evaluación  |
|---|--|--|---|--|
| Where do we come from?<br><br>What is the Colombian family like today?<br><br>What does family mean to you? | A genealogical tree<br><br>Descriptive text about family and members and their relationships<br><br>Family members<br><br>Types of family in our country<br><br>Exchanging information about family. | Evaluate creativity and ingenuity when drawing their families.<br><br>Use vocabulary and structures about family members.<br><br>Write descriptive text about their families<br><br>Speak and improve the pronunciation of family members and their relationships. | LISTENING:<br><br>Students will listen the pronunciation of the family members to get familiar with the sound at the end of the words.<br><br>WRITING/DRAWING:<br><br>Students and teacher Write on board vocabulary about family, because there will be a lot of words that are already known for them.<br><br>SPEAKING:<br><br>Answer questions about theirs family members and their relationships this activity is groups according to the table's distribution | Drawing of the family tree<br><br>Oral and written tests on vocabulary (members of the family)<br><br>Test of reading comprehension about types of families. |



Para los grados de 9° a 11°, los PAU tienen una estructura muy parecida. Entre algunas de las diferencias observadas, está el hecho de que en estos grados sí aparecen los DBA como metas del período. Otra diferencia observada es que en los contenidos o subtemas hay una mayor proporción de contenidos funcionales y una reducción considerable de contenidos lingüísticos. En las estrategias metodológicas, se hace una clasificación de actividades por habilidades y hay un mayor grado de especificidad, es decir, en estos grados sí es posible visualizar la clase a partir de la descripción en el PAU. Del mismo modo, también se observó una mayor coherencia, especificidad y claridad en la descripción de las estrategias y actividades de evaluación. Presentamos un ejemplo tomado del PAU del primer período de grado 9° en la tabla 4.

Por cuestiones de extensión del artículo no es posible comentar detalladamente cada aspecto reflejado en la tabla. Lo que queremos detallar en este ejemplo es que en este PAU, y en los de grado 10° y 11°, es más fácil para el lector ver las correspondencias entre los elementos que componen la planeación. Un docente distinto a quien diseñó el plan podría ver qué va a enseñar (el árbol genealógico, la familia, etc.) y cómo lo va a enseñar y evaluar. Esta información sería clara incluso para un acudiente que lea el PAU. Por el contrario, un acudiente no tendría clara la forma en la que el estudiante será evaluado por período al leer los planes de los grados 6° a 9°. Tampoco se explican las acciones o decisiones a tomar en función de los resultados de la evaluación.

Sobre los materiales, se observó que en los grados de 6° a 8° no hay libro ni un material específico sino que se trabaja con guías de elaboración propia de la docente. En algunos casos, se toman actividades o extractos de la versión en línea del libro de texto *Way to go* (MEN, 2016g) disponible en Colombia Aprende

ya que el libro en físico no había sido distribuido a esta IEO por no ser focalizada. En los grados de 9° a 11° se utiliza como el libro de texto el *English, Please* (MEN, 2015) gracias a una donación que consiguió una profesora por gestiones propias. Recordemos que en 2016, el MEN publicó *English Please, Fast Track* y este libro fue distribuido de manera masiva y gratuita a IEO focalizadas. A esta IEO no llegaron esos materiales y se trabaja con la versión anterior. Buena parte de los contenidos y secuencias son tomados de este libro de texto y esto podría explicar por qué se observa más articulación en los formatos de planeación de estos últimos grados.

#### **IEO SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ**

En el PEI de esta IEO no se explicita una corriente o escuela educativa como modelo pedagógico. Se habla de la importancia del modelo pedagógico para dar coherencia a las acciones educativas dentro de la IEO, pero no se enuncia de manera clara. Se dice que el modelo pedagógico es etnoeducativo, integral, transdisciplinar y flexible, pero no se le da un nombre o una postulación concreta. Como mencionamos en la tabla 3, no se recibió de esta IEO un PDA, documento en el cual se debería formular la base teórica del área y el enfoque para la enseñanza de lenguas. Por ende, no es posible comentar estos aspectos de esta institución. No obstante, el uso de situaciones problemáticas en los formatos de planeación sugiere un modelo de pedagogía crítica, mientras que la adopción de los Estándares Básicos de Competencia, como veremos más adelante, sugieren un enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas.

El formato de planeación por períodos para la básica primaria contiene los siguientes elementos: estándares (un estándar por período), la situación problemática, y las competencias a su vez subdivididas en competencias ciudadanas, laborales y tecnológicas. Luego, en columnas,



se presentan los objetivos de aprendizaje, el módulo problemático, desempeños, criterios de evaluación y, en otra tabla aparte, los materiales y recursos educativos.

En este nivel educativo, algunos estándares están tomados literalmente de la “Guía 22” (MEN, 2006). Los estándares, como ya es sabido, describen actividades o tareas que el aprendiz es capaz de hacer en la lengua meta y tienen una orientación comunicativa. La situación problemática se plantea como una pregunta, pero esta no se observa directamente relacionada con los estándares o las competencias seleccionadas para el periodo. La pregunta por lo general tiene una orientación hacia el aprendizaje o fortalecimiento de aspectos comunicativos y lingüísticos y parece promover la metacognición. Como se observó en la IEO Silvio Rodríguez, las situaciones problemáticas no plantean problemas sociales, culturales ni abren espacio para el debate o el pensamiento crítico. A continuación, algunos ejemplos de las situaciones problemáticas encontradas en los PAU: ¿Cómo fortalecer la adquisición de vocabulario en inglés por medio de actividades cotidianas y rutinas en el aula de clase? (grado 2° período III) ¿Por qué es importante aprender a comunicarse en una segunda lengua extranjera: el idioma inglés,

para fortalecer el proyecto de vida? (grado 4° período III); ¿Podría comprender un cuento corto en inglés, identificando ideas principales, personajes, tiempo y lugares? (grado 5° período II). Como ya lo señalamos, estas preguntas muestran una orientación metacognitiva, y proponen al estudiante reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, las dificultades para alcanzar metas en la lengua extranjera o sobre la importancia de esta lengua, pero no proponen problemáticas de la realidad social de los estudiantes como el sub-empleo, el consumo de sustancias, los desplazados del conflicto armado, temas que, según el PEI son muy vigentes y frecuentes en el entorno de los estudiantes. .

Con respecto a las competencias, estas son elaboradas por los docentes del área. No se observa que haya mayor articulación de las competencias laborales, ciudadanas y tecnológicas entre sí o con otros aspectos del plan. A manera de ilustración presentamos en la tabla 5 algunos ejemplos tomados del PAU de grado 3° para el año 2017. Los estándares marcados con un asterisco no son tomados de la Guía 22 sino una elaboración propia de los docentes. **Tabla 5: Ejemplos de estándares, situaciones problemáticas y competencias del grado 3° para el año 2017 de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz.**



| Período                   | I   | II  | III   |
|---------------------------|---|---|---|
| Estándares                | Desarrollar las habilidades comunicativas y el manejo de signos, símbolos y significados en situaciones contextualizadas. *   | No disponible   | Participo en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación  |
| Situación problemática    | La comunicación entre las personas es importante, pero ¿cómo hacerlo cuando no hablamos el mismo idioma?, ¿Cómo escribir, pronunciar y hacer oraciones sencillas en inglés? | ¿Cómo fortalecer las competencias de escucha, lectura, escritura, conversación en inglés a partir del vocabulario estudiado en clases, el uso de canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos? | ¿Cómo fortalecer las competencias de escucha, lectura, escritura, conversación en inglés a partir del vocabulario estudiado en clases, el uso de canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos? |
| Competencias laborales    | Actúo siguiendo las normas de seguridad y buen uso de las herramientas y equipos que manipulo.  | Identifico la información requerida para desarrollar una tarea o actividad.   | Comprendo ideas principales de textos en inglés.  |
| Competencias ciudadanas   | Manejo las expresiones de cortesía en inglés para fomentar la convivencia pacífica en el entorno escolar  |   |   |
| Competencias Tecnológicas | Uso las TIC como recursos de aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés.  |   |   |

Se observa que en el período I el estándar es muy general y amplio, mientras que el estándar para el período III es mucho más específico. Como señalamos anteriormente, las situaciones problemáticas parecen orientadas a una reflexión de tipo metacognitivo sobre cómo aprender y desarrollar competencias comunicativas en inglés y no a la resolución de problemáticas realistas y sociales como plantea la pedagogía crítica. Las competencias laborales, por su parte, guardan poca relación con los estándares y las situaciones problemáticas y, salvo por la competencia para el período III, con el área de inglés. Para las competencias ciudadanas y tecnológicas se observa que es una sola de

cada categoría que se trabaja a lo largo de los tres períodos. Esto puede interpretarse como un intento de trabajar dichas competencias de manera transversal y no segmentarlas a un período específico, sin embargo, en el resto de la planeación no se encontraron actividades, objetivos o contenidos que aborden dichas competencias de una manera explícita. En general, el cuadro revela poca articulación entre los componentes y sugiere una sobrecarga para los docentes que deben cubrir diferentes tipos de metas con poca relación entre estas.

Analicemos a continuación los demás componentes de la planeación con el ejemplo



de otro PAU de grado 3°. Según observamos en la tabla 5, en el PAU del período II no se especificó ningún estándar explícitamente, resultando, en consecuencia, imposible determinar la alineación de los objetivos de aprendizaje y el estándar. Los objetivos para ese periodo sugieren un énfasis en la descripción, pero ni la situación problemática ni las competencias hacen referencia a esta tarea. Por su estructura, los denominados módulos problémicos (SIC) son lo que en otros formatos de planeación se denominaría contenidos, de

los cuales, la mayoría pertenece al dominio léxico (*objects in the classroom, months of the year, ordinal numbers*, etc.) y otros al sintáctico (“diferentes tipos de preguntas”). Algunos de estos contenidos no se corresponden con los objetivos, pues los números ordinales y los objetos en el aula de clase no son elementos necesarios para describir la vestimenta, apariencia, personalidad y actitudes de las personas, ni son necesariamente esenciales para entablar una conversación en inglés.

**Tabla 6:** Ejemplos de componentes de planeación para el período II de grado 3° para el año 2017 según PAU de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz.

| Objetivos de aprendizaje   | Módulo problémico         | Desempeños  | Criterios de evaluación                |
|--|---------------------------|---|--|
| Identificar las expresiones básicas al momento de entablar una conversación en inglés. | My school                 | Describe características de los objetos del aula de clase   | Trabajos individuales y grupales.      |
| Describir de forma clara y sencilla las prendas de vestir de sus compañeros.           | This is my classroom      | Reconoce la escritura y pronunciación adecuada de los diferentes objetos del aula de clase y de su entorno. | Trabajos colaborativos e interactivos. |
|  | Objects in the classroom. |   |  |
| Reconocer la personalidad y apariencia de las personas según sus gestos y actitudes.   | How many... are there?    | Reconoce la escritura y pronunciación de palabras relacionadas con el estado del tiempo.                    | Pruebas escritas.                      |
|  | Subjects at school        |   |  |
|  | What day is today?        | Reconoce la escritura y pronunciación de número ordinal y cardinal.   | Oral dramatizaciones y diálogos        |
|  | Months of the year        |   |  |
|  | Ordinal numbers           | Escribe y pronuncia la fecha en inglés.   |  |
|  | When is your birthday     |   |  |
|  | Physical appearance       | Reconoce la escritura y pronunciación de la descripción de los miembros de su familia.                      |  |
|  | My friends                |   |  |
|  | Members of the family     |   |  |
|  | Who are he / she?         |   |  |
| Fat / thin / short / tall / young / old.   |                           |   |  |



Los denominados desempeños son más consistentes con los módulos problemáticos, pero no así con los objetivos. Los indicadores de desempeños deberían guardar correspondencia con los objetivos y, naturalmente, con los contenidos, cumpliéndose solo una de estas condiciones en el ejemplo. Por último, en los criterios de evaluación se observan una lista de técnicas de evaluación más que criterios. Además, la lista es muy genérica y amplia, como observamos en la IEO anterior. Cualquiera de los objetivos y contenidos allí planteados puede evaluarse en trabajos grupales o individuales, en pruebas escritas o dramatizaciones y diálogos. Es necesario que el formato de planeación muestre la correspondencia y secuencia del uso de estas técnicas. En los PAU de este nivel no se observó presencia de los DBA (MEN, 2016a) para la básica primaria ni ninguno de los elementos curriculares de las mallas de aprendizaje (MEN, 2016e)

Para los demás niveles educativos se observó una estructura similar, pero destaca como diferencia que a partir de grado 6° sí están presentes los DBA (MEN, 2016a) y algunos elementos del currículo sugerido para inglés de la básica media, técnica y vocacional (MEN, 2016d). Específicamente, los DBA se han incorporado en el formato bajo el encabezado “objetivos de aprendizaje”. Otra diferencia es que en estos grados se plantea una “pregunta problematizadora” en lugar de una “situación problemática”, pero dicha pregunta es similar a los ejemplos que mostramos para la primaria (la pregunta para grado 11°, periodo I, reza: “¿de qué forma comprendo textos en una segunda lengua?”). Los contenidos aparecen bajo el encabezado “Aprendizajes” y se plantean como temas gramaticales (“tiempo pasado perfecto; condicionales”) o sociolingüísticos, (“aprendizaje a través de la interacción”<sup>6</sup>). Bajo el encabezado

<sup>6</sup> De hecho, este contenido fue tomado literalmente de la lista de contenidos sociolingüísticos ofrecidos en el currículo sugerido en inglés del MEN (2016d). Para nosotros no es claro por qué este contenido se denomina de esa manera o cómo se desarrolla en el aula. No podemos afirmar si el

“desempeños” aparecen los estándares específicos de la Guía 22 los cuales se corresponden con los DBA seleccionados para la columna de “objetivos...”. La evaluación está planteada según las metas propuestas en el currículo sugerido de inglés, por ejemplo, para el grado noveno, para el periodo III se plantea en la evaluación: “Reconoce sus propios Derechos Civiles como ciudadano.” o “Identifica su role [SIC] como un ciudadano en la comunidad.” Si bien estos son más próximos a una propuesta de criterios, siguen ofreciendo poca información para que un lector externo tenga una idea clara sobre cómo se evalúa el progreso del estudiante. En estos PAU no se describe la metodología ni se dan ejemplos de actividades que se puedan incorporar en el aula. Tampoco hay una descripción sobre las técnicas o procedimientos de evaluación.

### IEO JULIO CORTÁZAR

En el PEI de esta institución tampoco fue posible identificar un modelo pedagógico explícito bajo una denominación clara. El documento señala que el modelo pedagógico adoptada se fundamenta en los postulados de Pestalozzi y Comenio y señalan que busca el desarrollo integral del estudiante, su autonomía y su “sensibilidad hacia las problemáticas del entorno”<sup>7</sup>. El enfoque asumido para la enseñanza de lenguas es, nuevamente, el enfoque comunicativo.

De las cuatro instituciones visitadas, esta fue la que mostró un PDA más completo, elaborado y articulado con las directrices del MEN al incorporar los Estándares Básicos de competencias en inglés y los DBA. No obstante, en la revisión documental se observó que aspectos como los contenidos, la metodología y la evaluación son susceptibles a mejoras ya sea por necesidad de mayor especificidad o articulación con otros componentes.

docente que elaboró el PAU si lo tiene claro o tiene dudas similares a las nuestras.

<sup>7</sup> PEI de la IEO Julio Cortázar, 2013, p. 39





El objetivo general del área enunciado en el PDA es comunicativo y busca mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes para “integrar saberes, trabajar en equipo y comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano”<sup>8</sup>. No aparecen los objetivos por niveles de enseñanza (básica primaria, básica secundaria, media, etc.) sino que aparece una descripción de los niveles A1, A2 y B1 del MCER sin estar distribuidos por grados o niveles. Una descripción de esos niveles de competencia de manera aislada y sin su distribución por niveles educativos o grados resulta poco informativa.

En los objetivos por grados se encontró que muchos de estos están planteados como aspiraciones de lo que los docentes quieren lograr. Según la bibliografía especializada en formulación de objetivos y otros descriptores de metas (ver por ejemplo Nation & Macalister, 2010 y Nunan, 2001), los objetivos deben plantearse en función de conductas, saberes o habilidades que los estudiantes alcanzarán. En términos gramaticales, el sujeto de la oración en un objetivo, estándar o meta debe ser el estudiante, no el docente. El objetivo específico para el grado transición reza: “Despertar el interés por el aprendizaje del idioma inglés por medio de estrategias didácticas que le permita afianzar conocimientos en cuanto a vocabulario básico de la lengua extranjera, tales como saludos, números (1-10), colores, animales, familia...” En este ejemplo es claro que se describe lo que el docente quiere hacer, cómo lo va a hacer y para qué. Como ya señalamos, el objetivo debería especificar el qué, cómo y en qué condiciones de lo que el estudiante hará con la lengua extranjera.

Siguiendo con los comentarios sobre los objetivos por grado, se observó que algunos están planteados en términos de dominio o manejo de estructuras sintácticas o aspectos

formales de la lengua. Por ejemplo, algunos objetivos para el grado 1° señalan: “Describir la ubicación de objetos en un cuarto a través del uso de preposiciones (*on, in, under*)”; “Escribir oraciones con estructura básica en presente, haciendo uso del diccionario y el vocabulario básico adquirido.” Desde la perspectiva comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual asume la IEO, los objetivos se deben plantear en términos de las funciones o usos del lenguaje y no del dominio de ciertas estructuras. Además de lo anterior, en algunos objetivos se evidenció la carencia de progresión lógica en términos de exigencia entre grados, es decir, algunos objetivos de grados inferiores son cognitiva y comunicativamente más exigentes que los de algunos grados superiores.

Para ilustrar esto último, destacamos como ejemplo uno de los objetivos de grado 2° que establece que el estudiante resolverá “operaciones matemáticas básicas [en inglés] que involucren los números del 1 al 30”. En grado 4° un objetivo establece que el estudiante será capaz de “identificar los números del 1 al 30” y en grado 5° se espera que el estudiante pueda “escribir los números del 1 al 50.” Hacer operaciones matemáticas en inglés implica el dominio de una tarea cognitiva abstracta como las operaciones en sí (sumar, restar, etc.) pero además comprender el lenguaje en el cual esas operaciones se expresan, lo cual es más complejo que la mera identificación y la escritura que se pretende en grados superiores.

A partir de grado 6° los objetivos por grado son algunos DBA y los objetivos específicos que aparecen en el currículo sugerido para el área de inglés (MEN, 2016d) para básica secundaria. Como asesores, nuestra impresión es que esta decisión de los docentes de la IEO resulta en muchas metas por cada grado, lo cual, a su vez, resulta muy ambicioso. En este punto fue claro que los docentes se esfuerzan por dar cumplimiento cabal a las exigencias del MEN

<sup>8</sup> PDA de inglés de la IEO Julio Cortázar, 2016, p. 3



aun sabiendo que dichas exigencias pueden ser poco realistas.

Los docentes manifestaron en las reuniones grupales con nosotros que sentían que había sobresaturación de exigencias para los grados 10° y 11°. Por una parte, la rectoría hace presión para obtener buenos resultados en los exámenes de Estado. Por otra, se espera además que se dé un abordaje al inglés que responda a las modalidades y énfasis que ofrece la IEO (inclusión de vocabulario técnico y habilidades más específicas para las modalidades de bachillerato comercial e industrial). En los objetivos de estos dos grados no se reflejan estas dos preocupaciones de los docentes, sino que aparecen los objetivos del currículo sugerido como en los demás grados. De allí podemos inferir que lo que se presenta en los documentos no se corresponde con lo que los docentes están haciendo en el aula. La recomendación en este sentido fue sincerar el PDA y los PAU y dar prioridad a aquellos DBA y objetivos que enfatizan las habilidades de lectura puesto que estas son las que predominan en el examen de Estado. Además, se sugirió adaptar esos objetivos oficiales a las necesidades de los énfasis que ofrece la institución.

Sobre los denominados “objetos de aprendizaje”, en la primaria se observa que son de carácter léxico predominantemente, con la presencia de pocas estructuras sintácticas como los imperativos, el presente simple, el verbo *to be*, preguntas de si-o-no, preguntas de información y los auxiliares modales para solicitar permiso que aparecen en los grados 4° y 5° principalmente. Desde los grados 6° y 7° los contenidos son estructuras gramaticales e ítems léxicos en casi igual proporción y están ausentes los contenidos funcionales, culturales y sociolingüísticos. A partir de grado 8° hasta 11° los contenidos son tomados literalmente de los libros de texto *Way to Go* (MEN, 2016g) e *English Please, Fast Track* (MEN, 2016c), lo

que resulta en una inconsistencia en la forma de presentar contenidos con respecto a los grados anteriores. Adicionalmente, se observa reiteración de contenidos y una carencia de progresión lógica con algunos contenidos de grado 10° que resultan más simples que contenidos ya vistos en grado 8°. Los docentes argumentaron que este problema se debe al desfase entre los libros de texto. Los libros de 6° a 8° son diferentes a los de 9° a 11°, incluso los docentes señalaron que el libro de 6° es más exigente que el de 9°.

La metodología se define como comunicativa, pero no hay ejemplos ni descripciones de actividades que se pueden incorporar en el aula. Tampoco se puede ver claramente la articulación de la metodología con los contenidos por períodos escolares. Con respecto a la evaluación, se plantea su definición y se ofrece un listado de opciones de evaluación mas no se observa su correspondencia con actividades, objetivos o contenidos. No es posible determinar cómo se evalúa a cada estudiante ni las acciones o decisiones a tomar en función de los resultados obtenidos como hemos observado en las IEO anteriores.

### **IEO SALVADOR ALLENDE**

El modelo pedagógico de esta IEO se denomina holístico-cíclico fundamentado, según el documento, en las teorías de Kolb. Este autor propuso una teoría del aprendizaje y modelo de estilos de aprendizajes de acuerdo a categorías en las que se clasifican las maneras en que las personas procesan las experiencias (Kolb, 1984), pero no una pedagogía o modelo pedagógico. Naturalmente, de sus teorías se pueden derivar implicaciones y estrategias para la enseñanza. No hay un planteamiento explícito del enfoque asumido para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se justifica el área de inglés en el plan de estudios a partir de la definición de bilingüismo y la descripción de las políticas nacionales sobre el tema y se presenta



en las “competencias específicas del área” los componentes de la competencia comunicativa propuestos en el MCER. Esto podría inferirse como una orientación comunicativa en la enseñanza de la lengua, pero indica poca claridad conceptual para el área.

No hay una descripción del problema que resuelve el área. Los objetivos generales del área son aspiraciones con respecto a las conductas, habilidades y actitudes de los estudiantes. Por ejemplo, los objetivos del área propuestos para el año de la revisión documental eran: “transmitir en el educando las bases de la lengua extranjera [SIC...]; concientizar al estudiante de todas las oportunidades que se abren con el manejo de una lengua extranjera y de que el inglés se ha convertido en una herramienta muy importante para la educación”<sup>9</sup>. Los objetivos no están planteados en términos de los que los estudiantes sabrán o serán capaces de hacer con la lengua sino en términos de lo que los docentes desean en términos actitudinales. Los mismos objetivos se proponen para todos los grados.

Además de los objetivos, los PAU especifican las competencias laborales, ciudadanas y específicas. Las competencias ciudadanas y laborales son muy generales y no se evidencia que haya algún criterio para su selección en relación con el área de inglés. En las competencias específicas se presentan las definiciones de competencia comunicativa y sus componentes, según las describe el MCER, es decir, competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. En todos los grados se propone el mismo estándar a lograr, el cual no es ninguno de los estándares de la Guía 22 sino que es uno de los objetivos del Plan Nacional de Bilingüismo: “Lograr ciudadanos 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”<sup>10</sup>. De nuestra revisión observamos que

9 PDA de la IEO Salvador Allende, 2017, s.p.  
10 PDA de la IEO Salvador Allende, 2017, s.p.

no se están incorporando los estándares básicos de competencia para inglés en la planeación, ni tampoco los DBA o el currículo sugerido.

No hay descripción de la metodología por grado. En los PAU aparece una conceptualización sobre qué es la metodología y cómo debería ser, pero no se presentan ni técnicas ni actividades específicas que permitan visualizar cómo se dan las clases. Concretamente, parte de lo que dice el PAU sobre la metodología es lo siguiente:

Actividades en las cuales el estudiante desarrolle las habilidades y destrezas para localizar información en una o más partes de un texto, identificar, comparar, contrastar e integrar información con el propósito de construir conclusiones de las ideas presentadas. Relatar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas. Todo ello mediante: desarrollo del libro base, talleres, carteleras, evaluaciones, diálogos y otros<sup>11</sup>.

Esta cita lista una serie de metas de la enseñanza del inglés y unas pautas muy genéricas para alcanzarlas. Muy similar es el caso de las estrategias de evaluación. Los documentos ofrecen una definición de evaluación y una lista de técnicas de evaluación, pero sin indicar con qué objetivos, metas o estándares se corresponden dichas técnicas, un patrón similar a lo observado en las otras IEO del estudio.

En el PDA, se presentan las competencias laborales y ciudadanas, las cuales no se corresponden con las listadas en el PAU. Luego se presenta una tabla que contiene en cada columna los siguientes encabezados: ejes, componentes, elementos, estándares, DBA, competencias y desempeños.

En la columna denominada “ejes”, se presentan los títulos de las unidades del libro *English*,

original tomado de MEN, 2006, p. 2.

11 PDA de la IEO Salvador Allende, 2017, s.p.



*Please! Fast Track.* No pudimos determinar la diferencia entre componentes y elementos ya que en ambas columnas parecen presentarse listados de contenidos, también tomados de los libros de texto. Estos componentes son de orden temático (*technology in a changing world*) y léxico (*types of food*) y en algunos casos se trata de actividades específicas del libro de texto (*review; self-assessment*). En las columnas para estándares y DBA aparecen respectivamente lo que el encabezado indica, aunque no se observó

que los estándares y DBA seleccionados tengan coincidencia con los contenidos seleccionados. Por ejemplo, para el periodo III de grado 7°, los temas seleccionados son, entre otros, *eating habits, green lifestyles, green areas in my city* y *health campaign for my community*. Los estándares y DBA seleccionados para el mismo periodo se presentan en la tabla 7 a continuación:

**Tabla 7: Estándares y DBA para grado 7° en el PAU de la institución**

| Estándares  | DBA  |
|---|--|
| Sostengo monólogos donde hago presentaciones breves y explico de manera sencilla mis preferencias, actividades y otros temas relacionados con mi entorno e intereses. | <i>Recognize specific information in written text and oral text related to objects, people, and actions.</i>             |
| Expreso mis ideas, sensaciones y sentimientos con oraciones cortas y claras y una pronunciación comprensible.   | <i>Describes actions related to a subject in his/her family or school environment using simple sentences and images.</i> |

En este caso específico parece que los estándares seleccionados se refieren solo a las habilidades productivas orales en la lengua y uno de los DBA se refiere a las habilidades perceptivas (lectura y escucha) y a las habilidades productivas. No hay una correspondencia entre estos y además no se están trabajando transversalmente en el período o año escolar sino que han sido asignados a unos contenidos concretos, los cuales no están directamente vinculados con el desarrollo estas habilidades. Esto se debe a que los docentes seleccionan primero contenidos desde los libros de texto y luego completan los demás espacios en el formato. Lo que los modelos de planeación señalan es que se debe trabajar a partir de los estándares y DBA, es decir, de las conductas

comunicativas que se espera desarrollar, y luego se deben seleccionar los componentes (o contenidos e indicadores) en función de esas conductas.

Al igual que en las otras tres IEO, un acudiente de Salvador Allende no puede saber cómo se evalúa al estudiante dada la falta de especificidad en la descripción del apartado de evaluación. Tampoco es posible saber cuáles son las acciones que se tomarán en función de los resultados.

Tras comentar los documentos de estas cuatro instituciones podemos afirmar a manera de resumen que: a) hay vacíos e inconsistencias en las formulaciones conceptuales que deberían servir de modelo y guía de la estructura curricular



del área; b) hay inconsistencias internamente en los grados entre los diferentes componentes de la planeación, es decir, contenidos que no se corresponden con los objetivos, indicadores que no se corresponden con los estándares, etc.; c) no todas las IEO han incorporado las más recientes directrices curriculares (DBA, mallas de aprendizaje y currículo sugerido) o han hecho una integración parcial y, aparentemente, superficial; d) a nivel de contenidos, cuando estos son elaborados por los propios docentes, parece existir un predominio de los de tipo lingüístico y ausencia o una presencia minoritaria de contenidos culturales, funcionales y sociolingüísticos; e) en aquellas instituciones que manejan los libros de texto oficiales producidos por el MEN, los contenidos en los PAU son tomados directamente de dichos libros sin mayor adaptación; f) falta mayor precisión, especificidad y correspondencia con otros componentes curriculares en la metodología de enseñanza y la evaluación.

## CONCLUSIÓN

La planeación de la enseñanza es un elemento clave para el desarrollo curricular y para el logro de metas educativas. La planeación implica articular elementos curriculares en un todo coherente donde cada uno contribuya al aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, nuestro análisis muestra que en los documentos institucionales que conforman el currículo de estas cuatro IEO de Cali la desarticulación y las inconsistencias son frecuentes.

Por una parte, parece haber un desconocimiento de ciertos desarrollos en la pedagogía y la didáctica de las lenguas extranjeras. Mientras el PEI de algunas IEO ha asumido modelos socio-críticos, el área de inglés se ha mantenido en el enfoque comunicativo. Este enfoque data de finales de los años setenta y se asocia con el currículo nocio-funcional (Vez, 2000). Hoy en día, se habla más de enfoques comunicativos (en plural, enfatizando que no se trata de un

modelo exclusivo) o enfoques con orientación comunicativa y que han evolucionado a partir de la enseñanza comunicativa de lenguas, haciendo cambios significativos a algunas de sus prácticas y principios (Akbari, 2008, Kumaravadivelu, 2003, Richards, 2006). Estas nuevas corrientes metodológicas pueden ser más consistentes con las corrientes pedagógicas propuestas por las IEO.

Estas inconsistencias no pueden ser atribuidas a la falta de actualización de los docentes exclusivamente. De hecho, buena parte de estas inconsistencias son generadas por las mismas políticas públicas educativas y lingüísticas emanadas del Ministerio. Aunque nosotros reconocemos que el currículo sugerido (MEN, 2016d) y las mallas de aprendizaje (MEN 2016f) ofrecidas por el Ministerio tienen varias fortalezas y ofrecen un marco más estructurado para la planeación, estas presentan inconsistencias internas y ambigüedades. Además, como nos mencionaron los docentes de la IEO Jorge Cortázar, hay un exceso de requisitos para cumplir en las IEO y un exceso de documentos guías para el área de inglés. En cada formato de planeación, los docentes deben incluir y articular diferentes documentos que, a menudo, son incompatibles. Para cada período académico, los docentes deben articular estándares, competencias (laborales, ciudadanas), derechos, objetivos, funciones y un largo etcétera. Por otra parte, mientras el currículo sugerido y otros documentos se declaran socio culturales y contextualizados, al final de la escolaridad la evaluación del aprendizaje sigue estando atada a una prueba objetiva, cerrada y externa y que no representa un medio de evaluación consistente con estos enfoques.

Una limitación del presente estudio es que por cuestiones de longitud se ha concentrado en responder la pregunta ¿cómo es la estructura curricular de estas cuatro IEO?. Es necesario



realizar futuros estudios que más allá de describir la estructura curricular busquen su comprensión como proceso y entender la cognición y la acción de los docentes de las IEO. Es decir, necesitamos entender en el futuro ¿cómo planean los docentes de las IEO y por qué lo hacen de esta manera? Consideramos que hemos hecho un primer aporte en la descripción y comprensión del fenómeno pero que la investigación debe continuar en esta nueva dirección. Más adelante, será necesario por medio de la investigación acción contribuir a su transformación.

Otra limitación es que el número de instituciones no debe tomarse como una muestra representativa ni con fines de generalización. Cada IEO es una realidad en sí misma y aunque puede haber tendencias comunes identificables, cada una tiene sus propias particularidades. Aunque estos resultados pueden ayudar a identificar áreas susceptibles a mejoras en otras instituciones, no deben considerarse como un diagnóstico generalizable de la ciudad. Una combinación de más estudios de casos múltiples y de estudios de corte más cuantitativos podrían llevar a una panorámica más integral.

Finalmente, queremos cerrar con algunas recomendaciones. Para las IEO que pueden identificar en sus propios currícula algunas de las características aquí esbozadas, esperamos que puedan tomarlas como punto inicial para trabajar de manera conjunta en el mejoramiento de sus documentos institucionales buscando mayores niveles de coherencia entre los componentes y un mayor nivel de especificidad. Para las secretarías de educación y otros entes regentes, la recomendación es la de invertir en programas de acompañamiento que trabajen dentro de las IEO y con los actores educativos para fortalecer el área de inglés desde los currícula. Las actuales estrategias de fortalecimiento “del bilingüismo” se han orientado a las capacitaciones en lo metodológico y lo lingüístico, dejando a

menudo de lado elementos conceptuales y los componentes curriculares. Esto es una realidad que debe cambiarse si verdaderamente se pretende una enseñanza del inglés más efectiva y que conlleve a las metas planteadas.

## REFERENCIAS

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT journal*, 62(3): 276-283. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn025>
- Allen, J.P. (1984). General purpose language teaching: a variable focus approach. In Brumfit, C.J. (Ed.) *General purpose syllabus design* (p.p. 61-74). Oxford: Pergamon.
- Bastidas, J. A. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>.
- Cárdenas, R. & Hernández, F. (2012). Opportunity to teach and learn standards: Colombian teachers' perspectives. *Profile*, 14(2): 77-94. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34058/40665>
- Cárdenas, R., Chaves, O. & Hernández, F. (2015). *Implementación del programa nacional de bilingüismo. Perfiles de los docentes*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). Boston: Heinle & Heinle.
- Chaves, O. & Hernández, F. (2013). EFL teaching methodological practices in Cali.



- Profile*, 15(1): 61-80. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37862>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Congreso de Colombia. (11 de julio de 1994). *Ley por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones*. [Ley 142 de 1994]. DO: 41.433.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Correa, D. y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83): 2-26. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Taylor & Francis Group.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. New York: Routledge.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Books.
- Mayora, C. y Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2S), 685-707. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.7519>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares. Idioma extranjero*. Bogotá: Autor. Disponible: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *English, please! 1. Students' Book*. Bogotá: Richmond.
- Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés. Grados transición a 5° de primaria*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Derechos básicos de aprendizaje: inglés. Grados 6° a 11°*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional (2016c). *English, please! Fast Track 1. Students' Book*. Recuperado de [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/ep\\_sbook/student\\_ep1.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/ep_sbook/student_ep1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (2016d). *Esquema curricular sugerido. Grados 6° a 11°*. Bogotá: Autor.



- Ministerio de Educación Nacional (2016e). *Instrumento de apoyo a la integración de componentes curriculares en los establecimientos educativos* (PICC-HME). Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PICC-HME.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016f). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2016g). *Way to Go! 6th grade*. Bogotá: Richmond.
- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as product, only? *Working papers in educational linguistics*, 31(2): 19-38. Disponible: <http://repository.upenn.edu/wpel/vol31/iss2/2>
- Murray, D. y Christison, M. (2011). *What English language teachers need to know, Volume II. Facilitating learning*. New York: Routledge.
- Nation, I.S.P. and Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. En M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.55-65). Boston: Heinle & Heinle.
- Omaggio, A.C. (1986). *Teaching language in context. Proficiency oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28(2): 108-119. Disponible: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6109/5065>
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Usma, J.A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile*, 11(1): 123-141. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Vez, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel.