

# Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali

*Carlos Alberto Mayora*  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia

*Diana Milena Gutiérrez*  
Escuela Normal Superior Farallones de Cali  
Cali, Colombia

## Resumen

En el presente estudio se reportan la descripción y el análisis del currículo del área de inglés de 28 Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Cali. Se trata de un estudio de caso múltiple con unidad de análisis incrustada y de tipo cerrado cuyos principales datos los constituyen los proyectos educativos institucionales, planes de área y planes de aula de las instituciones participantes. Se encontró que la mayoría de las instituciones no han realizado una actualización constante de sus currícula, que la lengua extranjera tiene poca o ninguna visibilidad en los documentos institucionales, que ha habido una incorporación superficial de los lineamientos curriculares emanados del Ministerio de Educación Nacional y que existe poca articulación en la estructura curricular entre los niveles educativos. A partir de los resultados se presentan recomendaciones pertinentes para mejorar la estructuración curricular del área de inglés.

**Palabras clave:** lengua extranjera; enseñanza de idiomas; planes de estudio; instituciones de enseñanza; política lingüística.

## Abstract

### **The English curriculum in public schools in Cali, Colombia**

The current study reports the description and analysis of the English curriculum from 28 public schools in the city Cali, Colombia. It is a multiple case study with an embedded and closed-type unit of analysis whose main data are the curricula and syllabi from the selected schools. It was found that most schools have not updated their curricula, that the foreign language has little or no visibility in the institutional documents, that there has

been a superficial incorporation of the curricular guidelines from the National Ministry of Education, and that there is little articulation in the curricular structure between the educational levels. Based on the results, pertinent recommendations are proposed to improve the curricular structuring of the English area.

**Key words:** foreign languages; language teaching; syllabus; educational language planning and policy.

### Résumé

#### **Analyse du programme de la langue anglaise dans des établissements scolaires publics à Cali, Colombie**

Cette étude porte sur la description et l'analyse du programme d'enseignement d'anglais de 28 établissements d'éducation publiques de la ville Cali (écoles, collèges, lycées). Il s'agit d'une étude de cas multiple avec une unité d'analyse intégrée et fermée dont les données principales sont les plans d'étude des établissements participants. À partir de cette analyse, l'on a constaté que la plupart des établissements scolaires n'ont pas mis à jour leurs programmes d'enseignement, que la langue étrangère n'a pas de visibilité dans les documents institutionnels et qu'il y a eu une intégration superficielle des directives issues du Ministère de l'Éducation Nationale. De même, l'on a conclu qu'il existe très peu d'articulation entre les niveaux d'enseignements, dans la structure du programme. Sur la base de ces résultats, des recommandations sont présentées afin d'améliorer la structuration des programmes d'étude de langue anglaise.

**Mots-clés :** langue étrangère ; enseignement des langues ; programmes ; institutions d'enseignement ; politique linguistique.

**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Mayora, C., & Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2S), 685-707. doi: 10.25100/lenguaje.v47i3.7519

## INTRODUCCIÓN

Desde inicios del presente siglo, los gobiernos en Colombia han hecho del nivel de dominio de inglés por parte de la población una meta estratégica para el desarrollo de la nación –ver por ejemplo programa Colombia la más educada en el Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, 2015)–. Consecuentemente, se han lanzado una serie de programas y planes de acción orientados a lograr que un alto porcentaje de los egresados de la educación media alcancen un nivel B1 o superior al final de la escolaridad y que los egresados de la educación universitaria alcancen un nivel B2. Aunque estos programas han cambiado de denominación, vigencia y algunas de sus acciones (Cárdenas, Chaves y Hernández, 2015; Correa y González, 2016; Usma, 2009), los resultados han sido poco satisfactorios (Alonso *et al.*, 2017). Las diferentes acciones han incluido capacitaciones a docentes, formación extracurricular para estudiantes, dotación de equipos y material didáctico, programas de enseñanza colaborativa con asistentes voluntarios extranjeros, inmersiones y estímulos para docentes, y la elaboración de lineamientos curriculares específicos para el área.

688

La Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (SEM) ha acompañado las acciones emanadas desde el gobierno central y, a la vez, ha desarrollado sus propias iniciativas para lograr el denominado “fortalecimiento del bilingüismo”. Entre las diferencias existentes entre las políticas centrales y las municipales, la SEM ha venido haciendo importantes inversiones en la capacitación de los docentes que deben enseñar inglés en la educación primaria, en la promoción del uso de la tecnología y en lo que ha denominado la asesoría y acompañamiento curricular para el área de inglés de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) de la ciudad. Esta última actividad se ha venido desarrollando desde el año 2014 a través de convenios y contratos interadministrativos usualmente con universidades que ofrecen programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras. Con esta actividad se ha buscado que desde los documentos que conforman el currículo de la institución, a saber, el Proyecto Educativo Institucional o PEI, el plan de área y los planes de aula, se consolide y estructure el área de modo que esta se pueda fortalecer, alcanzar mejores resultados y, deseablemente, incrementar la intensidad horaria.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle ha sido seleccionada como aliado de la SEM para este proceso en los años 2014-2015 y 2017. En este último año, el proyecto de acompañamiento curricular comprendió las siguientes actividades: a) revisión documental del currículo del área de inglés (PEI, planes de área, planes de aula) de 28 IEO; b) jornadas de asesoría y acompañamiento por IEO con la participación de docentes, directivos docentes, miembros de consejos directivos y académicos; c) jornadas de asesoría y acompañamiento a docentes que enseñan inglés en

las IEO seleccionadas, orientadas al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés; d) acompañamiento a los docentes durante las clases de inglés.

Para el desarrollo de este proyecto, la Escuela de Ciencias del Lenguaje organizó un equipo de 16 profesores bajo la coordinación de los autores del presente artículo. Los asesores se dividieron en parejas de trabajo y a cada pareja se le asignó la revisión y acompañamiento de un número determinado de instituciones. En este trabajo, reportamos algunos de los hallazgos de la primera sub-actividad, la revisión documental de la estructura curricular del área de inglés de 28 de las IEO que participaron en el proyecto. El propósito es reportar cómo se organiza el área de inglés en términos curriculares y discutir algunas implicaciones de esta estructura en la planeación y enseñanza de la lengua. A partir de dichas implicaciones, se presentan una serie de recomendaciones que consideramos pueden ser relevantes para las secretarías de educación y las IEO de todo el país.

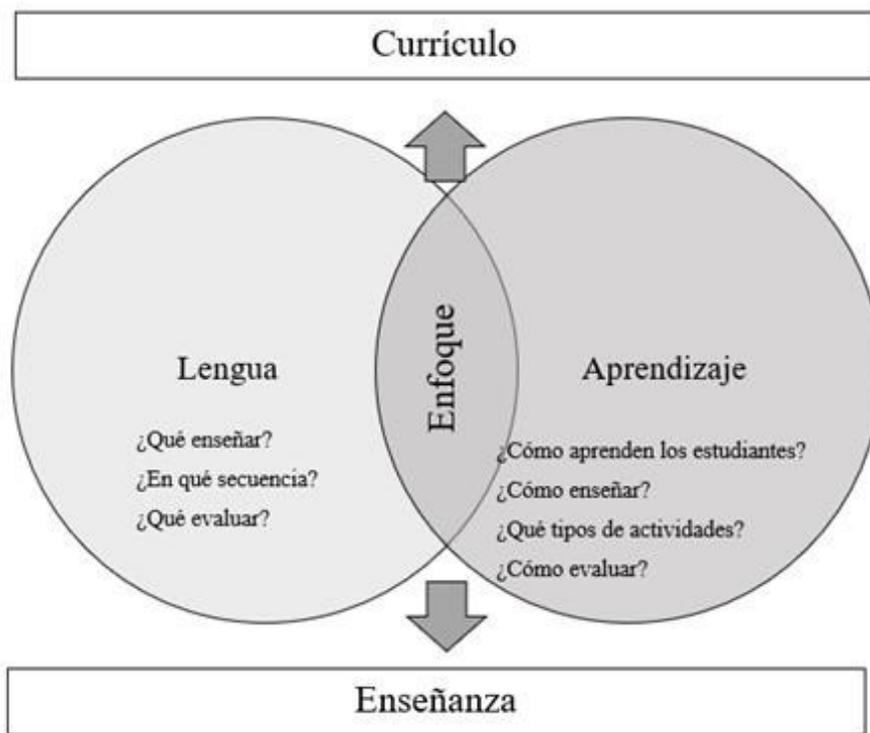
## **REFERENTES TEÓRICOS Y NORMATIVOS**

### **Enfoque como referente curricular**

Un concepto bien conocido en la literatura de enseñanza de lenguas extranjeras es el término enfoque. Brown (2002) lo definió como “un conjunto de supuestos relacionados con la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje y de la enseñanza” (p. 9). Por otra parte, Richards y Rodgers (2001) definen enfoque como “teorías sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje que sirven como la fuente de prácticas y principios para la enseñanza de lenguas extranjeras” (p. 16). Podríamos seguir citando definiciones, encontrando que en algunas se habla de teorías, en otras de supuestos, y en otras de creencias. Lo cierto es que el término enfoque se utiliza para referirse a visiones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza que tienen los actores del proceso de formación en lenguas extranjeras, sean estos los diseñadores de materiales didácticos, los proponentes de un cierto método o metodología, o los docentes en el aula. Estas visiones pueden ser más o menos explícitas y más o menos formales (en cuyo caso podríamos hablar de teorías propiamente) o pueden estar basadas en la experiencia y ser más bien implícitas e informales. El caso es que en todas estas definiciones veremos que el enfoque es entendido como un constructo metodológico, un nivel conceptual y proposicional que orienta un nivel procedimental, que podríamos considerar la metodología estrictamente, la selección de una serie de prácticas y técnicas de enseñanza (Kumaravadivelu, 2006). Sin embargo, el enfoque tiene además implicaciones curriculares, como lo demuestran Richards (2013) y Graves y Garton (2017) quienes consideran que los planes de estudio y los currículos en lenguas extranjeras pueden clasificarse de acuerdo con su enfoque dominante. En otras palabras, el enfoque no solamente informa al profesor sobre qué enseñar y cómo enseñarlo en el aula, sino que tiene además incidencia sobre la formulación de metas de la enseñanza, la selección de los contenidos y su secuencia de presentación, y en las técnicas y

procedimientos de evaluación. Esta perspectiva de enfoque la podemos representar en la Figura 1 a continuación.

Fuente: Elaboración de los autores



690

**Figura 1.** El término enfoque desde una perspectiva curricular

Visto de este modo, en este trabajo definiremos enfoque como la interfaz entre la visión o concepto de lengua (ya sea formal o informal) y la visión y concepto de aprendizaje (formal o informal) y que determina una serie de decisiones sobre la planeación de la enseñanza desde los niveles macro (currículo nacional), meso (documentos institucionales) y micro (el aula). Destacamos que no necesariamente los enfoques deben corresponderse con paradigmas o escuelas formales de las disciplinas que los informan (lingüística y psicología, respectivamente), pero para fines de la planeación a nivel macro, al menos, es deseable dicha correspondencia (Graves y Garton, 2017).

Como ya es sabido, existen muchos modelos o concepciones formales de la lengua, pero por lo general se reconocen al menos tres como aquellas de mayor influencia en el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras: la lengua como sistema o visión estructuralista, la lengua como discurso y funciones comunicativas o visión funcional y la lengua como prácticas situadas o visión sociocultural (ver Álvarez, 2016, para una revisión más completa de estas visiones). Con respecto al aprendizaje, también existen diferentes propuestas teóricas, pero por simplicidad resaltaremos tres en este artículo: la

visión conductista (formación de hábitos), la visión cognitivista (establecimiento de asociaciones significativas) y la visión socio-constructivista (apropiación de sentidos sociales). Aunque las asociaciones entre teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje no siempre han mostrado una correspondencia completamente paralela, sí han existido grandes coincidencias como en el caso del método audiolingüe en el que coincidían la visión estructuralista de la lengua y la visión conductista del aprendizaje.

Naturalmente, esta interfaz también tendrá incidencia en la enseñanza ya que el enfoque incide además en la definición del rol del docente (Richards y Rodgers, 2001). De igual manera, la evaluación se ve influenciada por el enfoque. Si se tiene una visión de lengua como un sistema de estructuras sintácticas y un conjunto de ítems léxicos que obedecen a ciertas reglas, y una visión del aprendizaje arraigada en la repetición y memorización, los instrumentos de evaluación reflejarán dicho enfoque y medirán el conocimiento de esas estructuras, conjuntos y reglas (el qué evaluar) a través de técnicas asociadas a la memorización y repetición (el cómo evaluar).

En muchos países latinoamericanos predomina un modelo vertical del diseño curricular, esto es, los entes gubernamentales, asesorados por especialistas, diseñan el currículo (el nivel macro) y este es transferido de “arriba hacia abajo” a los ejecutores del currículo, es decir, a directivos, administradores y docentes en las escuelas (Banegas, 2011; Carless, 2003; Kumaravadivelu, 2006). Uno de los problemas de este modelo es la distancia que existe entre los diseñadores y los ejecutores. Los primeros muchas veces desconocen las realidades de los contextos en los que se encuentran los ejecutores. Un segundo problema que surge es la diferencia entre el enfoque formal y explícito que seleccionan los diseñadores basándose en las tendencias dominantes de la educación, y el enfoque más implícito y personal de los ejecutores, especialmente los docentes. La investigación en enseñanza de lenguas ha documentado ampliamente las discrepancias entre los enfoques de los currículos centrales y los enfoques del día a día de los docentes (Carless, 2003; Kumaravadivelu, 2003, 2006; Vilches, 2018). La alternativa a esto es un modelo de diseño curricular horizontal, en el que diseñadores y ejecutores interactúen en la concepción curricular y donde los ejecutores tengan más voz y participación en la planeación macro, no solo en la micro.

Como veremos en la siguiente sección, las IEO en Colombia tienen derecho de crear sus propios currículos según sus propias necesidades y características, a partir de procesos de participación e inclusión. Partiendo de este principio, es importante que en la formulación de los documentos curriculares de cada IEO los docentes expliciten el enfoque de la institución para la enseñanza de lenguas. Dicho enfoque, como hemos señalado, requiere una definición clara de la visión de lengua y de aprendizaje que la institución asume y aquella que se corresponde con las necesidades y características de su contexto. Esta visión no debe ser impuesta desde entidades externas, sino que debe ser el resultado de un proceso de co-construcción grupal entre los actores de la comunidad educativa y, además, debe existir consistencia y coherencia entre el llamado enfoque y

toda la estructura curricular propuesta para la institución. Teniendo esto en cuenta, uno de nuestros propósitos fundamentales en la revisión documental que realizamos era identificar el enfoque de las IEO que participaron en el proyecto.

### **La estructura curricular: Marco normativo en Colombia**

La Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994) en Colombia 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. (Art. 76).

En la misma ley se establece que las IEO tienen libertad en la formulación de sus PEI contemplando los siguientes componentes: “los principios y fines del establecimiento educativo, 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). El PEI debe incluir el plan de estudios de la IEO definido como “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 79). En el mismo artículo se establece que el plan de estudios debe incluir “los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el [PEI] y con las disposiciones legales vigentes” (Art. 79). En la práctica, el plan de estudios se presenta en el PEI de manera general como un listado de áreas y asignaturas con su correspondiente asignación horaria por niveles y grados, mientras que lo referente a objetivos, contenidos, metodología y evaluación se presenta en el plan de área, es decir, “la planificación anual de cada una de las áreas de conocimiento por cada grado escolar que hace parte del plan de estudios” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016e, p. 19).

El último documento de carácter institucional que compone la estructura curricular de las IEO son los denominados planes de aula, definidos como

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 en correspondencia con el plan de estudios y, por ende, con el PEI. (MEN, 2016f, p. 23).

No existen formatos predefinidos para la formulación de los planes de área y de aula de las IEO debido a la ya referida libertad de las IEO para la formulación de su esquema curricular. Para el plan de área, el MEN recientemente propuso los siguientes

componentes mínimos: Identificación del área, estructura conceptual, objetivos y metas, eje de organización curricular del área, identificación, articulación y evaluación de procesos, plan de apoyo para estudiantes en sus procesos de aprendizaje, métodos y estrategias metodológicas, materiales y recursos y bibliografía (MEN, 2016e, 2016f). Cada institución posee su propio formato, que debe utilizarse por igual en todas las áreas y debe ser consistente con los elementos y componentes del plan de área.

La estructura curricular anteriormente definida se puede representar visualmente en la Figura 2 (MEN, 2016e). En ella se muestran no solo los documentos sino los actores y sus relaciones.

Fuente: Adaptada de MEN (2016e, p. 39)

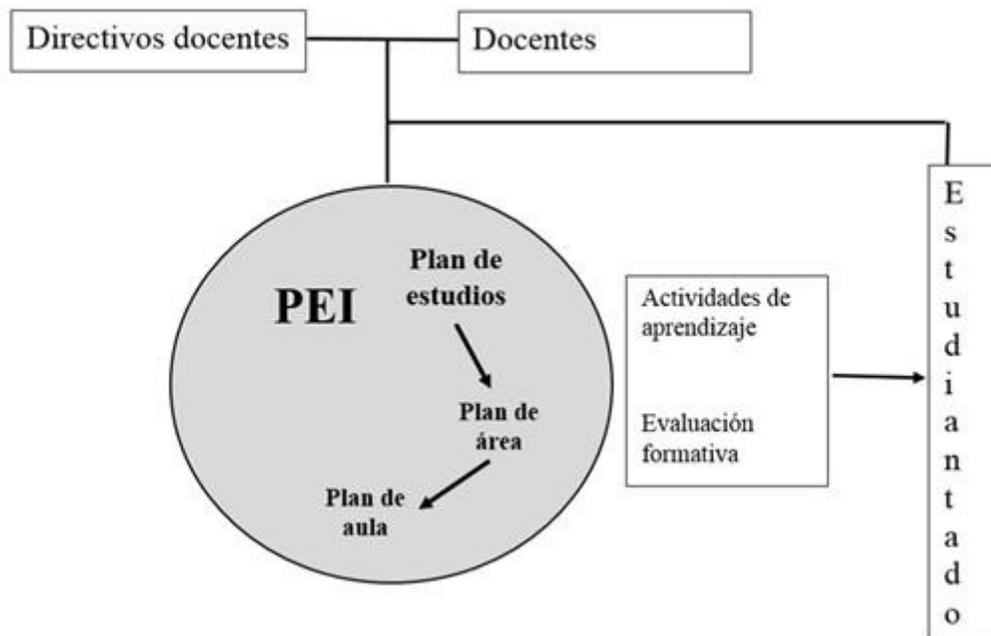


Figura 2. Estructura curricular de las IEO en Colombia

### El área de inglés en la educación colombiana

Ofrecer una perspectiva histórica de la evolución del área de inglés como asignatura en la educación colombiana es una tarea que va más allá del espacio disponible en el presente artículo. Los trabajos de Cárdenas *et al.* (2015) y Correa y González (2016) ofrecen revisiones más completas y valiosas. En lo curricular, se pueden destacar tres documentos importantes: los lineamientos curriculares para idioma extranjero (MEN, 1998), los estándares básicos de competencia en lengua extranjera (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje y sus respectivas propuestas curriculares por niveles educativos (MEN, 2016a, 2016b, 2016c, 2016f). Brevemente comentaremos estos últimos por ser los más recientes, pero antes debemos precisar a qué se refiere el MEN con el término “derechos de aprendizaje”.

La enseñanza del inglés en Colombia ha ido a la par de los diferentes movimientos para la formulación de metas del aprendizaje en el mundo. Según Nunan (2001) dichos movimientos se iniciaron con los objetivos conductuales, liderados por la propuesta de taxonomía de operaciones cognitivas de Bloom. Dentro de este movimiento hubo varias reformas para replantear los objetivos de maneras que fuesen más efectivos y que brindaran una mejor orientación en la planeación curricular. La insatisfacción con los objetivos ha llevado a nuevas reformas como el movimiento de la planeación por competencias y luego por estándares (Nunan, 2001). En Colombia, sin embargo, la más reciente denominación adoptada ha sido la de Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA que se han formulado para casi todas las áreas fundamentales del plan de estudio.

Los DBA para el área de inglés son descripciones de “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). En otras palabras, son expresiones de logro al igual que los objetivos, las competencias o los estándares. El Ministerio ha sido claro en que los DBA no sustituyen a los estándares, sino que deben articularse con estos. Un DBA se compone de un enunciado que “describe la habilidad o conocimiento a alcanzar durante el año escolar” (MEN, 2016b, p. 10), unas ideas o enunciados secundarios que contextualizan o proveen detalles sobre el enunciado descriptor, y un ejemplo del producto o conducta que se espera del estudiante.

694

Los DBA para los grados de transición a primaria vienen acompañados de las denominadas mallas de aprendizaje (MEN, 2016g) y los de grados 6° a 11° van acompañados de un currículo sugerido de inglés (MEN, 2016d). En estos documentos se ofrecen los componentes curriculares que complementan a los DBA. En estas propuestas curriculares se han planteado cuatro ejes temáticos por desarrollar anualmente: Democracia y Paz, Salud, Sostenibilidad y Globalización. Por cada eje o módulo, se plantea una meta, que hace referencia a actitudes, saberes o conductas directamente relacionadas con el eje temático (por ejemplo, salud). Además de la meta, por cada módulo se plantean unas funciones y unos objetivos. Las funciones se refieren a los usos de la lengua, a las cosas que se hacen con el lenguaje con un sentido social o comunicativo, mientras que los objetivos, por lo general, se refieren a conductas o habilidades de tipo cognitivo o académicas, aplicables u observables en el contexto del salón de clase. En la Tabla 1 presentamos uno de los módulos a manera de ejemplo.

Para cada grado y por cada período se proponen unos indicadores de desempeño consistentes con las tres dimensiones del conocimiento: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento procedimental) y ser (dimensión afectiva y actitudinal). Finalmente, se ofrecen también los contenidos clasificados según los componentes o elementos lingüísticos, en otras palabras, contenidos léxicos, gramaticales, de pronunciación, discursivos y sociolingüísticos/culturales. A manera de ilustración, para

el módulo que se resumió en la Tabla 1 como ejemplo, un contenido léxico es el alfabeto, un contenido gramatical es la formulación de preguntas de tipo “si-o-no”, y el contenido cultural es “respeto por las diferencias”.

**Tabla 1.** Ejemplo de los componentes del Currículo Sugerido para inglés para el grado 6°

Nivel A1 Grado 6°			
Derechos básicos de aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en una conversación corta.</li> <li>• Describe las características básicas de personas, cosas y lugares.</li> </ul>	
Módulo	Meta	Funciones	Objetivos
Democracia y Paz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocerse como individuo y como miembro de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar y pedir información personal.</li> <li>• Describir personas y actividades cotidianas.</li> <li>• Presentarse a sí mismo y a otras personas.</li> <li>• Dar instrucciones.</li> <li>• Deletrear nombres.</li> <li>• Dar y pedir información sobre números telefónicos y la hora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar palabras y frases relacionadas con información personal y actividades cotidianas en textos orales y escritos sencillos.</li> <li>• Intercambiar información personal y de actividades cotidianas en juegos de roles sencillos.</li> <li>• Hacer oraciones simples sobre información personal y actividades cotidianas de manera oral y escrita.</li> </ul>

Fuente: Adaptada de MEN (2016d, p. 15)

En términos metodológicos, el MEN propone un enfoque de enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera (mejor conocido como CLIL por sus siglas en inglés) desde preescolar hasta grado 5°. En el grado transición, el enfoque CLIL debe combinarse con una metodología de formación integral, y luego se propone la integración de CLIL y el aprendizaje basado en tareas desde el grado 1° a 3° y posteriormente la integración de CLIL con el trabajo por proyectos para los grados 4° y 5°. A partir de grado 6° se retoma el aprendizaje basado en tareas y se abandona el abordaje CLIL, para los grados 8° y 9° se

retoma la metodología basada en proyectos y finalmente se propone un trabajo basado en la resolución de problemas para los dos últimos grados (MEN, 2016g).

Estas reformas curriculares se presentaron en los años 2016 y 2017. Todos estos documentos están disponibles en el portal Colombia Aprende (ver <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue>) y el MEN ha ofrecido talleres y capacitaciones en todos los departamentos para los docentes de las IEO. Sin embargo, en conversaciones con varios docentes se ha podido conocer que, al menos en Cali, no todas las IEO han recibido las capacitaciones y que para muchos docentes tanto los DBA como sus propuestas curriculares concomitantes son desconocidas.

No es uno de nuestros objetivos ofrecer una lectura crítica de estos documentos curriculares, solo queremos contextualizar a nuestros lectores en el marco en que se realizó la lectura de los documentos institucionales.

## METODOLOGÍA

Como señalamos en la introducción, el presente estudio se dio en el marco de un contrato interadministrativo de asesoría entre la Universidad del Valle y la SEM de Cali. En cuanto al diseño de investigación se trata de un estudio de caso múltiple con unidad de análisis incrustada<sup>1</sup> y de tipo cerrado (Duff, 2008). La técnica de muestreo fue muestra no probabilística por conveniencia. Los casos fueron aquellas instituciones seleccionadas por la SEM para participar en el proyecto y estas fueron asignadas a los asesores convocados por la Universidad del Valle considerando accesibilidad. Dado que hay 91 IEO en Cali, 28 representan el 31 % aproximadamente.

La principal técnica de recolección y análisis de datos para esta etapa fue el análisis de documentos. Dentro del proyecto también hubo entrevistas individuales y grupales y observaciones de clase, pero debido a que en el presente artículo por cuestiones de extensión se hace énfasis solo en la revisión documental, solo se tendrán en cuenta datos de estas otras técnicas cuando sean pertinentes para el objeto del presente estudio. Los documentos que se analizaron fueron el PEI, plan de área y planes de aula de inglés. En algunos casos, los planes de área y aula solo se pudieron recibir cuando ya los equipos de asesores realizaron las visitas de asesoría propiamente.

Los asesores recibieron los documentos institucionales y procedieron a hacer el análisis utilizando como insumo una versión adaptada y actualizada de la rejilla para analizar la concepción de la lengua extranjera dentro del PEI y documentos institucionales (Chaves y Andrade, 2015, no publicado, adaptado por los autores de este artículo), un instrumento que permite describir diferentes elementos de la estructura curricular de la institución de manera sistemática.

---

<sup>1</sup> Del inglés *multiple case-study design with embedded unit of analysis*.

La versión adaptada del instrumento está compuesta de cinco partes de las cuales la primera recoge los datos de la IEO y el listado de documentos recibidos y su fecha de elaboración. La segunda parte se refiere al lugar de la lengua extranjera en los documentos institucionales y la identificación y descripción del enfoque para la enseñanza del inglés considerando además la presencia o ausencia de conceptualizaciones explícitas de lengua extranjera, educación bilingüe y evaluación. La tercera parte se concentra específicamente en la estructura curricular del área en la institución y en ella se busca determinar la ausencia o presencia de los componentes que deben estar en el plan de área y plan de aula según las especificaciones del MEN, además de determinar cómo se formulan cada uno de esos componentes. La cuarta parte se concentra en determinar si hay o no articulación de los DBA y el currículo sugerido en inglés o las mallas de aprendizaje en inglés con los documentos de la IEO. Por último, la quinta parte busca describir la evaluación para el área de inglés de manera específica. El instrumento está elaborado a modo de cuestionario de preguntas cerradas en las que los asesores podían indicar la información solicitada, aunque con opciones abiertas para comentarios y sugerencias.

En cuanto a la caracterización de las instituciones, todas son oficiales. De las 28 IEO, el 28,6 % (8) están ubicadas en la zona Nororiente, el 21,5 % (6) en la zona Suroriente, el 17,8 % (5) en la zona Centro, 17,8 % (5) en la zona Oriente, el 10,7 % (3) en la zona Norte y, el 3,5 % (1) en la zona Sur de la ciudad de Santiago de Cali. Todas las IEO participantes se encuentran localizadas en barrios de estratos 2 y 3 y sus poblaciones estudiantiles son principalmente de barrios o comunas aledañas de los estratos 1 a 3. Es importante señalar que de las 28 instituciones 14 son focalizadas del MEN, lo que implica que participan activamente en las acciones del plan Colombia Bilingüe. Entre las especialidades que ofrecen las IEO, dos son de modalidad académica, siete son de modalidad comercial, seis son de modalidad industrial y trece ofrecen modalidad mixta entre industrial, comercial y académica.

697

## **RESULTADOS**

A continuación, se reportan los hallazgos consignados por los asesores en sus respectivos informes por institución. Hemos leído y agrupado la información en busca de las generalidades que permitan esbozar los enfoques dominantes y la manera en que se organizan los currículos para inglés de estas 28 IEO.

### **Datos generales sobre el PEI**

No está entre nuestros objetivos presentar una caracterización detallada de cada PEI, pero hemos considerado como un hallazgo interesante las fechas de elaboración de estos documentos ya que este dato muestra que estos no han sido actualizados con regularidad. El proceso de asesoría se realizó en el año 2017 y solo los PEI de tres (10,7 %) de las 28 instituciones asesoradas tenían fecha de ese mismo año, cinco (18,7 %) tenían como fecha

de elaboración los años 2016 y 2015, cuatro (14,2 %) fueron elaborados entre el 2014 y 2013 y nueve (32 %) fueron elaborados en el 2012 o antes. De hecho, uno de los PEI tenía fecha del año 2004. Siete de los PEI no indicaban su fecha de elaboración.

Si bien no es necesario que el PEI se reelabore cada año, sí se considera recomendable que el documento pase por un proceso de revisión frecuente de acuerdo con los planes de mejoramiento que cada institución debe llevar a cabo. Aunque en la Ley de Educación no se especifican vigencias para los PEI, un documento elaborado 14 años atrás probablemente ya no esté acorde con la realidad de la institución. En algunos casos, en las visitas a la institución, los docentes y directivos manifestaron que el documento que los asesores tenían no era el más reciente y que sí se había hecho una actualización. Al preguntar sobre dicha versión, se observó que el documento no estaba disponible para los docentes y que no era muy conocido. En estos casos los docentes manifestaban que la última versión la tenía el rector o el coordinador, o señalaban no estar seguros acerca de quién exactamente disponía de esta.

### **Sobre el lugar de la lengua extranjera y el enfoque de enseñanza**

698 En la revisión documental también se buscó establecer cuál era el posicionamiento de la lengua en general en la institución con el fin de, a partir de ahí, determinar la importancia que se le daba a esta área. En este sentido, se pudo evidenciar que la concepción de lengua en general está presente en el 46,4 % de los PEI frente a un 53,5 % que no la incluye de manera explícita. En cuanto a la concepción de lengua extranjera, el 60,7 % no hace ninguna mención al respecto en sus documentos institucionales, mientras que tan solo el 39,2 % (11 en números concretos) hace referencia a esto bien sea en el PEI o en el plan de área. De estas 11 IEO, en siete (25 % del total) la visión de la lengua extranjera que se enuncia en los documentos se corresponde con una visión funcional de la lengua, es decir, estas IEO conciben la lengua extranjera como un sistema de significados potenciales que responden o permiten desarrollar funciones sociales y la interacción con los demás. En una sola institución se identificó una visión sociocultural del lenguaje mientras que en las tres restantes se identificó una visión estructuralista de la lengua en la que esta se define como un sistema de estructuras sintácticas y unidades léxicas que funcionan de acuerdo con reglas universales y estables. Paradójicamente, aunque la visión de la lengua extranjera más frecuente es la funcional y el denominado enfoque comunicativo como principio metodológico, en los objetivos o metas del área se observa una visión instrumental de la lengua, es decir, el problema que el área de lengua extranjera resuelve, o el propósito de incluir la lengua extranjera en el plan de estudio, es el acceso a conocimiento técnico y científico divulgado en el inglés o la inserción en procesos de empleo y desarrollo académico globales; mientras que rara vez hay referencia entre las metas a aspectos de intercambio cultural o de expresión de la identidad del individuo a través de la lengua extranjera.

Con respecto a la noción de bilingüismo y educación bilingüe que se maneja en las instituciones, el 92,8 % no hace ninguna mención a esto debido a que no se consideran instituciones bilingües y solo el 7,1 % lo hace en el plan de área. Entre estos pocos casos, se encuentra que dicho término se usa para alinearse con las políticas del MEN, es decir, se utiliza el término bilingüismo para referirse al área de inglés como lengua extranjera y al nivel de competencia que se pretende alcanzar (el cual está dictado por las regulaciones del MEN). Aparte del inglés, no se observó que se enseñen otras lenguas en las 28 instituciones asesoradas. La intensidad horaria es muy baja y no se observó que hubiese otras asignaturas que se dicten en inglés en el plan de estudios. En pocas palabras, no se encontraron evidencias de que ninguna de las IEO propenda por una educación bilingüe o una educación para el bilingüismo, ni siquiera en aquellas que sí hablan de “bilingüismo” en sus documentos institucionales.

Para complementar la información referente a la intensidad horaria para el área de inglés, se observó un promedio de entre una y tres horas en la mayoría de las instituciones. En la básica primaria, lo más frecuente es que haya una hora semanal para la clase de inglés, para los grados 6° a 9° aumenta la intensidad a tres horas y finalmente para los grados 10° y 11° la cantidad de horas se reduce a dos por semana. Solo en cinco de las instituciones visitadas (18 %) se ha logrado incrementar esta intensidad horaria a incluso cuatro y hasta cinco horas semanales para la básica secundaria.

Aunque en los documentos institucionales se menciona la transversalidad y el trabajo por proyectos con integración interdisciplinaria, en las conversaciones con los docentes en el proceso de asesoría se encontró que el trabajo transversal e interdisciplinario está presente en cuatro de las IEO, pero este se da de manera ocasional o esporádica.

En cuanto a la concepción de aprendizaje, la revisión realizada por los asesores indica que 19 de las IEO (67,8 %) incluyen en sus directrices de manera explícita una visión de aprendizaje generalmente asociada a teorías formales. En este sentido, la visión socio-constructivista del aprendizaje, sustentada en los postulados de Lev Vygotsky, es la más frecuentemente reportada en los PEI, con presencia en un 32,1 % de las IEO. La segunda visión de aprendizaje más frecuente es la perspectiva sociocrítica, seguida por el paradigma cognitivo (aprendizaje significativo y aprendizaje estratégico). El 32,1 % de las IEO restante no incluye la visión de aprendizaje de manera explícita y clara, o identificable con alguna escuela del pensamiento. Este hallazgo es preocupante pues el modelo pedagógico de la institución, uno de los requerimientos del PEI, debe presentar una visión de aprendizaje que sea clara, explícita y, sobre todo, compartida por los docentes. Otra preocupación que emerge de estos hallazgos es la poca coincidencia entre visiones de lengua y visión de aprendizaje. Una visión sociocrítica del aprendizaje a menudo se empareja con una visión socio-cultural de la lengua, pero esta coincidencia se observa solo en una de las IEO.

En relación con la concepción de enseñanza, el 60,7 % de las IEO la tienen presente en sus referentes institucionales, siendo la visión del docente como co-constructor del aprendizaje la más frecuente (presente en el 28,5 % de los PEI), seguida por la visión del docente como facilitador (25 %) y el docente como problematizador en el aula (7 %). En el 39,3 % restante de las instituciones, no se define explícitamente la visión o rol de docente. En algunas instituciones se describen algunos atributos o ideales del perfil docente, pero no se menciona un rol claramente definido, mientras en otros casos no hay mención de ningún tipo a esta visión.

### **Observaciones sobre la organización curricular**

En cuanto a la manera en que se plantean los objetivos en el área de inglés, se observó que en la básica primaria las instituciones asumen los Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006) para describir metas y logros esperados como resultado de la formación. En ninguna de las IEO asesoradas se observó, al momento de la revisión documental o de las visitas, la presencia de los DBA o la malla curricular para inglés de transición a grado 5° de primaria (MEN, 2016a, 2016g) en los planes de área o aula de este nivel educativo.

700 En la básica secundaria y la media, se encontraron tres casos: i) uso de los estándares exclusivamente, ii) uso de los DBA exclusivamente, y 3) uso híbrido de ambos. En el tercer caso, sin embargo, no se observa que haya coincidencia o articulación entre los Estándares y los DBA seleccionados para un período académico, lo que sugiere que aún no hay claridad en la relación entre estos dos modelos de planteamiento de metas. En aquellos en que se han incorporado los DBA, no se observa que se utilicen las metas, las funciones u objetivos que plantea el currículo sugerido para inglés (MEN, 2016d), por lo que parece que la propuesta curricular nueva ha sido incorporada solo parcialmente. En los planes de aula del 53,5 % de las instituciones se observó que además de los estándares, los DBA o ambos, los formatos solicitan otra serie de descriptores de lo que se espera que el estudiante logre como resultado de la formación, tales como las competencias laborales, competencias ciudadanas, metas, lineamientos curriculares (en muy pocos casos) e indicadores que no son tomadas del PEI de la institución y no son los propuestos en el currículo sugerido del MEN. El resultado es que se presentan muchos niveles de alcances o aspiraciones de la formación por período. Dicho de otro modo, es mucho lo que se espera lograr en el estudiante en un período académico de pocas semanas y pocas horas semanales. En la práctica, es muy probable que muchas de esas metas y competencias se queden solo en los documentos, puesto que, como ya hemos dicho, la transversalidad y la integración entre áreas es escasa.

En cuanto al planteamiento de contenidos se observa el predominio de los campos lexical y sintáctico para su formulación. En la básica y primaria, predominan los contenidos léxicos (los colores, los días, los animales, partes de la casa, figuras geométricas), que se presentan de manera repetitiva en varios grados. En el nivel

funcional en la primaria se contempla funciones básicas como saludar, despedirse, presentarse a sí mismo y a otros, hablar de la familia y actividades rutinarias. El componente sintáctico se concentra en el verbo ser y estar (*be*) en presente simple. En diez de las instituciones (35 %), el programa de inglés está basado en una propuesta curricular elaborada por la Red de maestros de lenguas extranjeras de Cali, una asociación de los docentes de inglés de la ciudad que diseñaron esa propuesta como parte de sus actividades. En estos casos, se observa mejor articulación con los estándares básicos de competencias y un contenido funcional más completo y elaborado. No obstante, dado que esta propuesta es previa a las mallas curriculares y los DBA para ese nivel, no contemplan los ejes temáticos que estos documentos recomiendan.

De 6° a 9° se evidenciaron dos tendencias para la elaboración de los contenidos. En primer lugar, en 18 instituciones la tendencia es a una elaboración propia de los contenidos. En este caso se observa un componente funcional más consolidado en comparación a como se presenta en la primaria, pero el eje sintáctico es el más completo y predominante. Para los asesores, era en muchos casos evidente que al planear, los docentes primero seleccionan las estructuras sintácticas y luego seleccionan las funciones que mejor contextualizarían esas estructuras. Aunque esta manera de planear los contenidos es válida, no se corresponde con el número de instituciones que declaran explícitamente regirse por una visión funcional de la lengua extranjera y por el enfoque comunicativo como modelo pedagógico del área. En un paradigma comunicativo, se seleccionan primero las funciones y nociones y a partir de ellas se buscan las estructuras y los elementos léxicos que permiten su realización (Nunan, 2001).

La segunda tendencia con respecto a la formulación de los contenidos consiste en tomar literalmente los contenidos de los libros de texto entregados por el MEN (2016c, 2016h) en el marco del plan Colombia Bilingüe. En estos casos, los contenidos aparecen mucho más organizados, pero es evidente el vínculo con las temáticas de las unidades de los libros y no siempre están bien articulados con los objetivos planteados (ya sean estándares o DBA) ni se observan bien articulados de un grado a otro. De hecho, durante los grupos focales y las visitas de acompañamientos los maestros manifestaban que sentían que los contenidos de *Way to Go* (MEN, 2016h) eran más completos y exigentes que los contenidos de *English, Please!* (MEN, 2016c). Por tal razón, los docentes reportaban sentir que no había una secuencia coherente entre la primera serie y la segunda. Pese a estar conscientes de esta falta de continuidad, en los planes de área y aula se presentaban las tablas de contenido de los libros tal cual sin ninguna alteración o adaptación.

Para los grados 10° y 11° se identifican las mismas tendencias en la misma proporción y cantidad reportada para la básica secundaria. En las instituciones con elaboración propia los contenidos se orientan a su vez en otras dos alternativas. Aquellas que dan preponderancia al desarrollo de competencias para la presentación de las pruebas de estado (Saber11), especialmente el vocabulario y la comprensión de textos, y aquellas que, a través de convenios con el SENA, han desarrollado una propuesta

curricular para inglés técnico. En este caso, los contenidos se orientan al desarrollo de vocabulario de las áreas ocupacionales o técnicas en las que la IEO ofrece énfasis y en la competencia de lectura. No obstante, en estos planes de áreas los objetivos también están planteados en función de los mismos estándares o DBA sin adecuarlos o ajustarlos a la naturaleza técnica o especial que se le quiere dar o que se representa en los contenidos.

En relación con la evaluación, el 78,5 % de las IEO incluye el concepto de evaluación en el PEI. La concepción que se reporta con más frecuencia es la de la evaluación como un proceso integral y continuo que sirve para determinar logros/debilidades/avances en el aprendizaje. Para el plan de área en lengua extranjera, el concepto de evaluación es explícito y consistente con la conceptualización presentada en el PEI en el 57,1 % de las IEO. Las técnicas de evaluación reportadas con mayor frecuencia son los talleres escritos, los diálogos presentados frente al grupo y la socialización de proyectos. Las pruebas cortas escritas (*quizzes*) y exámenes escritos son los menos frecuentes. Algo que llama la atención con respecto a las actividades de evaluación es que, nuevamente, no se observa coherencia entre la manera en que se plantea el resto del currículo y como se describe la evaluación. Las IEO que reportan con mucha frecuencia el uso de proyectos como una técnica de evaluación no estructuran su plan de área en función de proyectos. Solo en dos de las IEO el formato de planeación curricular evidencia el uso de los proyectos como principio organizativo, metodológico y evaluativo. En las demás IEO se mencionan los proyectos en la evaluación, pero los temas o unidades situacionales o funcionales son los ejes en los que se estructura la planeación y no se mencionan los proyectos por desarrollar o sus fases. Además de esto, solo en cuatro instituciones (14,28 %) se observó en el plan de aula una correspondencia clara y evidente entre objetivos (estándares), contenidos y actividades evaluativas, presentadas en tablas en las que se ve con claridad la alineación entre cada componente. En los formatos de planes de aula de las demás IEO, la sección de evaluación aparece en un espacio separado y no se contempla plenamente integrado, sino que más bien parece un listado de alternativas de evaluación sin concretar cuáles de ellas se corresponden con las unidades o temáticas.

702

## CONCLUSIONES

Resumiendo los hallazgos de la revisión documental se encontró que los PEI de 46,4 % de las 28 IEO están desactualizados, con vigencias mayores a los 4 años. Una mayoría de las IEO carece de un enfoque estructurado para la enseñanza de la lengua extranjera. En algunos casos, existe una visión de aprendizaje, mas está ausente la visión de lengua. En otros casos, tanto la visión de aprendizaje como la de lengua están o bien ausentes o bien planteadas de maneras vagas y poco claras. Se observaron, además, en algunos casos inconsistencias conceptuales entre la visión proclamada de aprendizaje y la visión proclamada de lengua. Aunque a nivel metodológico se menciona muy frecuentemente

el enfoque comunicativo como la directriz para la enseñanza del área (y se incluye la definición de competencia comunicativa), la carencia de una conceptualización de lengua y de aprendizaje da pie para pensar que este enfoque se adopta sin una clara comprensión de sus principios y que su implementación no sea del todo efectiva. Otro hallazgo es que la intensidad horaria para el área de inglés es muy baja en la mayoría de las instituciones, oscilando entre 1 y 3 horas de acuerdo con el nivel educativo, y que en apenas cinco IEO se han implementado estrategias para lograr una mayor intensidad horaria. En lo curricular, no se observó la incorporación de los DBA ni las mallas de aprendizaje de inglés en la básica primaria, y una incorporación parcial en la básica secundaria y media vocacional.

Los hallazgos también mostraron que hay falencias en la articulación del trabajo llevado a cabo en el nivel de la básica con el realizado a nivel de secundaria y media. Esto dificulta ver la progresión del aprendizaje en cada nivel de escolaridad y es factor de mejora institucional. Aunque una revisión de tipo documental no permite conocer las razones de este fenómeno, en las visitas y demás actividades los docentes manifestaron como causales la falta de competencias en inglés de algunos de los docentes que enseñan inglés en primaria y la falta de espacios (físicos y temporales) para la planeación colectiva y de manera grupal entre los docentes. A nivel de contenidos se observó la adopción de los contenidos elaborados por el MEN y distribuidos a través de los libros de texto que han entregado a las instituciones, una adopción sin adaptación y sin lectura crítica. En otros casos, se observó la elaboración propia de los contenidos, pero frecuentemente hay desarticulación con los estándares o con los objetivos planteados.

Como resultado de esta experiencia, cada equipo asesor elaboró sus recomendaciones para la SEM y para cada IEO de manera particular. Algunas recomendaciones no aplican necesariamente a todas las IEO y tienen pertinencia solo para aquella institución para la cual fueron elaboradas. Sin embargo, en este artículo nos aventuramos a presentar unas recomendaciones generales teniendo en cuenta que cada IEO debe evaluar su pertinencia según su propio contexto y realidad.

La primera recomendación es hacer de la revisión, discusión y actualización del PEI un proceso constante y permanente. Además, el PEI debe ser un documento plenamente difundido y de acceso para toda la comunidad educativa.

Explicitar el enfoque para la enseñanza de las lenguas partiendo de concepciones claras y explícitas de lengua y de aprendizaje. Como se señaló en los referentes de este artículo, se trata de concepciones que deben ser co-construidas y compartidas por los docentes de la IEO y no impuestas o transferidas por entes externos a esta.

Si las IEO han de asumir la tarea de fortalecer las competencias en inglés como lengua extranjera de su estudiantado, la lengua extranjera debe estar más presente en el PEI y no solo en el listado de asignaturas del plan de estudios o de manera exclusiva en el plan de área. Esto no quiere decir que la conceptualización de la lengua extranjera necesariamente esté escrita en el PEI, pero la mención al inglés y el nivel que se aspira que

alcance el estudiante debe estar presente en el perfil del egresado o en las metas institucionales y otros apartados del PEI.

Desde los consejos directivos y los rectores se deben facilitar las condiciones que favorezcan el trabajo en grupo entre los docentes de la misma área pero en niveles educativos diferentes e incluso entre los docentes del mismo nivel y áreas distintas. Esta es una estrategia clave para lograr la coherencia y articulación dentro del área y la transversalización y el trabajo por contenidos a través de las áreas. Esta posibilidad se limita porque diferentes niveles se distribuyen a menudo en diferentes sedes y por las diferencias de horario. Sin embargo, con voluntad y disposición desde la gestión escolar se pueden encontrar las alternativas para subsanar esas limitaciones.

Para la SEM en Cali, y las secretarías de educación de cualquier municipio o departamento, la recomendación es implementar (si no existen) o mantener (de ya existir) estrategias orientadas al fortalecimiento curricular. Como se mencionó en la introducción, las estrategias orientadas a fortalecer el denominado “bilingüismo” se han concentrado en las competencias del estudiantado y en la capacitación de docentes, pero a menudo se ha descuidado el componente curricular. Más allá de los documentos o políticas del MEN, los docentes necesitan acompañamiento y empoderamiento en los procesos curriculares de la institución y de su aula. Para aquellas secretarías que se han embarcado ya en estos procesos de fortalecimiento en lo curricular, es importante la continuidad y la coherencia en estos programas, así como agilizar procesos administrativos que permitan que la implementación y el desarrollo de estas asesorías se haga de manera continua y en lapsos de tiempo adecuados.

704

Para cerrar, queremos destacar que cuando se les pregunta a los docentes sobre las necesidades que tienen y el tipo de acompañamiento que requieren, su respuesta muchas veces va dirigida al componente didáctico y a la resolución de condiciones estructurales y no se considera que lo curricular sea una necesidad primordial. La revisión documental aquí reportada demuestra que en los documentos curriculares para el área de inglés en Santiago de Cali existen muchos aspectos por revisar y fortalecer. Los docentes a veces no se dan cuenta de la importancia de una propuesta curricular clara y bien organizada, y de la importancia de que estos documentos trasciendan el papel y sean verdaderos guías de los procesos educativos.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. C., Díaz, D. M, Martínez, D. A, Mayora, C., Moreno, L. J., Ochoa, M. J., y Roldán, B. C. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Santiago de Cali: Universidad Icesi.
- Álvarez, J. A. (2016). Language views on social networking sites for language learning: The case of Busuu. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 853-867. doi: 10.1080/09588221.2015.1069361.

- Banegas, D. L. (2011) Teachers as 'reform-doers': developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language, *Educational Action Research*, 19(4), 417-432. doi: 10.1080/09650792.2011.625654.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cárdenas, R., Chaves, O., y Hernández, F. (2015). *Implementación del programa nacional de bilingüismo Cali-Colombia. Perfiles de los docentes*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(4), 485-500. doi: 10.1016/j.system.2003.03.002.
- Chaves, O., y Andrade, J. (2015). *Rejilla para analizar la concepción de la lengua extranjera dentro del PEI y documentos institucionales*. Instrumento de investigación no publicado.
- 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), 1-26. doi: 10.14507/epaa.24.2459.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115. Diario Oficial N° 41.214. Santafé de Bogotá D. C., Colombia, 08 de febrero de 1994.
- Departamento Nacional de Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo: Todos por un nuevo país* (Tomos 1 y 2). Recuperado de [https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia\\_Plan\\_Nacional\\_de Desarrallo\\_2014\\_2018.pdf](https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia_Plan_Nacional_de Desarrallo_2014_2018.pdf).
- Duff, P. A. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Graves, K., y Garton, S. (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching*, 50(4), 441-482. doi: 10.1017/S0261444817000155.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Books.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías N° 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés. Grados transición a 5° de primaria*. Recuperado de

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilenguage/dbacurriculo/cartilla\\_dba/Derechos%20Baicos%20de%20Aprendizaje-%20Tr%20y%20Primaria.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilenguage/dbacurriculo/cartilla_dba/Derechos%20Baicos%20de%20Aprendizaje-%20Tr%20y%20Primaria.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Derechos básicos de aprendizaje: Inglés, Grados 6° a 11°*. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *English, please! 1. Students' Book*. Recuperado de

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilenguage/ep\\_sbook/student\\_ep1.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilenguage/ep_sbook/student_ep1.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2016d). *Esquema curricular sugerido. Grados 6° a 11°*. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2012%20Esquema%20Curricular%20Espa.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2016e). *Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE*. Recuperado de <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/guia-fortalecimiento-curricular.pdf>.

706

Ministerio de Educación Nacional. (2016f). *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. (2016g). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*. Recuperado de

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilenguage/dbacurriculo/cartillas\\_mallas\\_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilenguage/dbacurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2016h). *Way to Go! 6<sup>th</sup> grade*. Bogotá: Richmond.

Nunan, D. (2001). Syllabus design. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 55-65). Boston: Heinle & Heinle.

Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. doi: 10.1177/0033688212473293

Richards, J. C., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Vilches, M. L. C. (2018). Involving Teachers in the Change Process: One English Language Teacher's Account of Implementing Curricular Change in Philippine Basic

Education. En M. Wedell y L. Grassick (Eds.), *International Perspectives on Teachers Living with Curriculum Change* (pp. 15-37). Londres: Palgrave Macmillan.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Carlos Alberto Mayora**

Profesor de inglés egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas, 2000) y Magíster en lingüística aplicada de la Universidad Simón Bolívar (Caracas, 2008). Actualmente es profesor asociado adscrito al departamento de lenguas y culturas extranjeras de la Universidad del Valle y coordinador del grupo de investigación EILA. Sus áreas de interés investigativo incluyen la metodología de la enseñanza de lenguas, la planificación curricular en lengua extranjera y las variables psicológicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Correo electrónico: carlos.mayora@correounivalle.edu.co

Orcid: 0000-0002-7674-5354.

### **Diana Milena Gutiérrez**

Profesora de lenguas extranjeras inglés-francés egresada de la Universidad del Valle (Santiago de Cali 2006) y Magíster en lingüística y español en la línea de aprendizaje de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle (Santiago de Cali, 2012). Ha trabajado en proyectos de asesoría y consultoría académica para el área de inglés en instituciones educativas oficiales con la Universidad del Valle y con la Universidad Autónoma de Occidente.

Correo electrónico: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

Orcid: 0000-0002-8713-6001.