

Lista de chequeo de contenidos temáticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria

Linda Yiseth Paredes Peralta

Asesor

Edith Lorena Grande Triviño

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría En Educación

2023

Dedicatoria

A mi esposo Juan por su comprensión y apoyo incondicional en este proceso académico.

A mis padres Nubia y Alfredo, que son mis mejores maestros de vida.

A mis hermanos Jenny y Andrés, que siempre imprimen optimismo a mis proyectos, presencia en la distancia y mucho cariño.

A mis pequeñas sobrinas María Camila y Valentina, quienes me inspiran cada día a ser una mejor e íntegra persona y profesional.

A mis abuelitos, Marco, Herminia y Alfredo, tres estrellas en el cielo que siempre me iluminan y me impulsan a brillar. A mi abuelita Fanny quien me ha influenciado con su sabiduría y cariño.

Agradecimientos

A mis padres celestiales por siempre tomarme de la mano y guiarme en todos los momentos de la vida.

A la Dra. Edith Grande Triviño, tutora asesora de este proyecto de grado, que con su sapiencia y experiencia enriqueció continuamente mi proceso académico, investigativo y profesional.

A mi alma mater, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD - por abrirme sus puertas para construir y conquistar mis sueños.

A todos quienes han sido mi soporte motivacional en este arduo proceso académico, el cual fue de suma importancia para alcanzar este objetivo.

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en un país de habla hispana es un proceso complejo debido a que el conocimiento en los grados escolares es heterogéneo, existen multiniveles en una sola aula ante lo cual se pretende que el docente logre equilibrar los niveles de aprendizaje en poco tiempo y con base en, muchas veces textos, que han sido creados para los anglohablantes y distan del manejo de esta lengua. El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se encuentra regido en nuestro país por las políticas del gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y a su vez, por el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025), otorgando libertad de elección de los textos guía y/o material a utilizar en cada grado de la educación básica y media, siempre y cuando busquen desarrollar y alcanzar las competencias del idioma, las cuales se presentan en el lineamiento denominado Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. A través de la investigación exploratoria y descriptiva, la evaluación de los contenidos y conceptos de distintos libros de editoriales reconocidas para la enseñanza del idioma es imperativa, ya que se busca crear una lista de chequeo con los contenidos básicos que faciliten tanto la enseñanza como el aprendizaje pero también la nivelación de los conceptos necesarios para cada grado escolar. Se realizará la exploración a través de cuestionario, y puesto que esta es una investigación piloto, no se conocen muchas variables ni factores intervinientes en el proceso, pero seguramente se establecerán y determinarán durante el desarrollo de la investigación.

Palabras clave: Competencias, temáticas, nivelación, evaluación y promoción escolar.

Abstract

Teaching and learning a foreign language such as English in a Spanish-speaking country is a complex process due to the knowledge in the school grades is heterogeneous, there are multilevel groups in a single classroom before which it is intended that the teacher manages to balance the levels in a short time and based on, often texts, that have been created for English speakers and are far from the use of this language. The teaching-learning process of the English language is governed in our country by the policies of the national government through the Ministry of National Education and in turn the National English Program Colombia Very Well (2015-2025), granting freedom of choice guide texts and / or material at all levels of education, as long as they seek to develop and achieve the competencies whose guidelines are found in Guide number 22, Basic Standards of Competences in Foreign Languages: English. Through exploratory and descriptive research, the evaluation of the contents and concepts of different books from recognized publishers for the teaching of the language is imperative, since it is sought to create a checklist with the basic contents that facilitate both the teaching and leveling of the concepts necessary for each grade level and in this way, it is possible to continue with the design of the teaching plan (teaching lessons) and its application. Necessary questionnaires will be conducted, since this is a pilot investigation, not many variables or factors involved in the process are known, but they will surely be established and determined during the development of the investigation.

Keywords: Competencies, course outline, school leveling, evaluation and promotion.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Justificación	13
Objetivos	15
Formulación del Problema de Investigación.....	16
Temas y Alcances de la Investigación	23
Marco Teórico.....	26
Proceso de Aprendizaje.....	40
Proceso de Enseñanza	67
Marco Conceptual.....	87
Marco Metodológico.....	108
Resultados	129
Discusión.....	145
Conclusiones	147
Recomendaciones	149
Referencias bibliográficas.....	151
Apéndices.....	161

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Tipología de instituciones educativas</i>	37
Tabla 2 <i>Relación grados escolares en Colombia y su intensidad horaria</i>	39
Tabla 3 <i>Perfil de un aprendiz de lengua extranjera según autores</i>	66
Tabla 4 <i>Instituciones de educación básica y media</i>	114
Tabla 5 <i>Nombres, editoriales y series de textos guía en inglés para primaria</i>	116
Tabla 6 <i>Nombres, editoriales y series de textos guía en inglés para secundaria</i>	118
Tabla 7 <i>Competencias codificadas con base en la guía 22</i>	126
Tabla 8 <i>Matrices de cruce de información textos inglés vs. guía 22</i>	127
Tabla 9 <i>Matriz consolidada para interpretación y cruce de información</i>	127
Tabla 10 <i>Productos de la investigación</i>	129
Tabla 11 <i>Resultados del análisis realizado al nivel A1: Grados 1° a 3°</i>	131
Tabla 12 <i>Resultados del análisis realizado al nivel A2: Grados 4° a 7°</i>	132
Tabla 13 <i>Resultados del análisis realizado al nivel B1: Grados 8° a 11°</i>	133
Tabla 14 <i>Contenidos temáticos y gramaticales nivel A1</i>	136
Tabla 15 <i>Contenidos temáticos y gramaticales nivel A2</i>	136
Tabla 16 <i>Contenidos temáticos y gramaticales nivel B1</i>	137

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Niveles de desempeño en la prueba de inglés Saber 11</i>	20
Figura 2 <i>Tipos generales de estrategias de aprendizaje</i>	58
Figura 3 <i>Elementos del aprendizaje experiencial</i>	70
Figura 4 <i>El Modelo Pedagógico Desarrollista</i>	72
Figura 5 <i>Niveles del marco común europeo de referencia para lenguas</i>	88
Figura 6 <i>Niveles de lengua para el desarrollo integrado y gradual del idioma</i>	90
Figura 7 <i>Niveles MCER adaptados por el MEN</i>	95
Figura 8 <i>Cuadro comparativo niveles de inglés según el MCER</i>	103
Figura 9 <i>Sector al que pertenece la institución Educativa</i>	115
Figura 10 <i>Experiencia docente en el área de inglés</i>	115
Figura 11 <i>Grados en los que el docente orienta el área de inglés</i>	116
Figura 12 <i>Disfrute los estudiantes por las actividades propuestas en el texto</i>	119
Figura 13 <i>Alineación del texto con la guía 22 del MEN</i>	120
Figura 14 <i>Alineación del texto con el MCER desde el enfoque comunicativo</i>	122

Apéndices

Apéndice A. <i>Guía 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés</i>	161
Apéndice B. <i>Instrumento Para Recolección De Información: Cuestionario</i>	171
Apéndice C. <i>Resultados Nivel A1 – Grados Primero A Tercero</i>	174
Apéndice D. <i>Resultados Nivel A2 – Grados Cuarto A Séptimo</i>	175
Apéndice E. <i>Resultados Nivel B1 – Grados Octavo A Once.</i>	176
Apéndice F. <i>Malla curricular programa posgrado.</i>	177

Introducción

La educación bilingüe en Colombia es una necesidad en tiempos de globalización, por lo cual debe propender por desarrollar esas capacidades en sus ciudadanos con el fin de manejar al menos una lengua extranjera como es el idioma inglés, dado que a través de este es posible acceder a oportunidades académicas y laborales importantes que permiten fortalecer la competitividad del país. El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés es liderado por el ministerio de educación nacional MEN y se ha propuesto e impulsado a través de diferentes programas desde el año 2006 y cuyo programa actual es el denominado programa nacional de inglés (2015-2025), que incorpora el uso de nuevas tecnologías, docentes capacitados y fomento de becas para estudiar este idioma en un país angloparlante.

Este programa de bilingüismo en concordancia con los lineamientos de las políticas del gobierno y del MEN, busca fortalecer "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera" (Ley 115 de 1994), para que el ciudadano pueda ser competente y sea capaz de enfrentar los retos que los diversos escenarios interculturales le presenta.

Es por lo que los procesos de abordaje del idioma en referencia a la enseñanza-aprendizaje, han de ser fluctuantes y ajustables a las nuevas necesidades que se van presentando para la realización de cambios continuos que permitan cubrir los requerimientos actuales a nivel tanto local como global. Teniendo en cuenta estos retos, es preciso aportar desde el enfoque de economía del conocimiento, un recurso único para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que cumpla funciones de evaluación, nivelación y promoción de los estudiantes de educación básica y media en las instituciones de educación del sector público especialmente.

Es por lo anterior y en el marco de la presente investigación, que se plantea el diseño y creación por nivel (A1, A2 y B1) de una lista de chequeo de contenidos temáticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, investigación que se presenta en cinco capítulos, así: en el capítulo uno, se realiza la descripción y formulación del problema, así como sus antecedentes, objetivos y alcance de la investigación, finalizando con la delimitación del estudio y la justificación de la presente propuesta.

El segundo capítulo se aborda el marco teórico en donde se comparte la normatividad de la educación en Colombia y se definen con todos sus elementos como principios, enfoques, estrategias, estilos y características de los procesos enseñanza-aprendizaje.

En el tercer capítulo, se trata el marco conceptual el cual de manera inductiva lleva al lector a conocer la educación bilingüe en Colombia a través de los programas ejecutados, todo lo relacionado con currículo y plan de estudios, y se finaliza con tres procesos educativos importantes que son la nivelación, evaluación y promoción escolar.

El cuarto capítulo enmarca la metodología utilizada en esta propuesta educativa, cuya naturaleza es el enfoque mixto con un diseño de investigación exploratoria bajo el diseño descriptivo, que permite el abordaje en un procedimiento de tres fases, la técnica e instrumento, la recolección y sistematización de los información, pasos que llevan al quinto capítulo, en el cual se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del diseño metodológico, finalizando con la propuesta del diseño y creación de lista de chequeo de contenidos temáticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

Para cerrar el proyecto, se presentan tres secciones concluyentes, que corresponden a la discusión, recomendaciones y conclusiones en las cuales hay elementos importantes a tener en cuenta para el abordaje de las sesiones de enseñanza-aprendizaje en los niveles educativos preescolar, educación básica y media que permiten actualizar e innovar los procesos educativos en la apuesta de una Colombia bilingüe.

Justificación

En este proyecto de investigación se pretende estudiar, analizar y concretar los conceptos y contenidos temáticos que los diferentes libros autorizados para la enseñanza del inglés proponen para los niveles de educación primaria y secundaria y que hacen posible el desarrollo del plan de estudios en cada grado escolar de acuerdo con el enfoque elegido, permitiendo a través de ellos el desarrollo de las habilidades y competencias del idioma propuestas en los lineamientos que ha emitido el ministerio de educación nacional.

El abordaje de distintos conceptos como contenido, habilidad, competencia, enfoque, marco común europeo de referencia para lenguas, permite reconocer su importancia, función y su ubicación cognitivamente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que posibilita la construcción del conocimiento, y tomando en cuenta los parámetros encontrados, se presenta un análisis de los planes de estudio de los textos guía colombianos que ofrecen las distintas editoriales autorizadas por el ministerio de educación los cuales han de cumplir con las cualidades y herramientas que garanticen un proceso educativo desde grado primero hasta grado once.

Es importante resaltar que los libros de inglés en la mayoría de los casos son adoptados y no adaptados a la cultura colombiana, de habla hispana, lo cual ya de inicio no se ajusta al contexto, nivel idiomático, ni grado de complejidad local con que se cuenta, haciendo de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje desfavorable, pues la ritmicidad se va a acelerar y en ese camino se va a desarrollar la temática de forma rápida y superficial, consiguiendo unos objetivos que no se cumplen a profundidad.

Según las metas del ministerio de educación, los estudiantes deben al final de su ciclo escolar de educación media, contar con un nivel intermedio según la escala del MCER, sin

embargo, después de 8 años del programa nacional de inglés y los resultados de la prueba PISA, se evidencian unas cifras desalentadoras, por lo que es indicado decir, que las estrategias utilizadas no están arrojando resultados positivos, información que se confirma en la siguiente nota de El Tiempo (noviembre de 2021), en esta, la OCDE indica que Colombia es el tercer país con peores calificaciones en inglés de los 65 estados de la organización.

Es por la razón anterior, que la revisión de los contenidos, estrategias, procesos, enfoques, debe ser periódica, ya que prepara y busca cambios a nivel de planificación, análisis e implementación del plan de estudios para poder corregir ambigüedades e inconvenientes que aún no han sido detectados pero que pueden estar afectando el proceso de aprendizaje del idioma extranjero inglés y posibilitar un cambio que propenda por una educación de calidad.

La revisión final de este proyecto resaltaré información útil para toda la comunidad académica, planteando las recomendaciones pertinentes que se deriven del análisis investigativo para la solución, mejora y/o tratamiento de posibles situaciones académicas, especialmente en las instituciones de educación básica y media del sector público.

Objetivos

Objetivo General

Presentar una lista de chequeo con los contenidos básicos que un estudiante necesita para ingresar a un contexto de inglés desde el grado transición hasta once a través del análisis textual mediante matrices que permitan identificar los vacíos de orden temático en el proceso de aprendizaje del idioma.

Objetivos Específicos

Analizar los contenidos temáticos de los diversos textos escolares que ofrecen editoriales avaladas por el MEN en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, para identificar elementos comunes de contenido con el objetivo de rendir en propósitos académicos.

Determinar los contenidos básicos que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los grados de transición a grado once, a través de la categorización y tabulación de listas con el fin de encontrar los elementos comunes en las mismas.

Elaborar las matrices dinámicas para la verificación de los contenidos temáticos en los grados de transición a grado once.

Formulación del Problema de Investigación

Descripción del Problema

Colombia en su programa de educación, ha incluido el idioma extranjero -inglés- como una de las asignaturas obligatorias en el currículo desde la educación inicial, pasando por la básica y finalizando en la media con grado 11°, tanto para los sectores públicos y privados. Esta área, la enseñanza de un idioma extranjero -inglés-, requiere planificación específica no solo en cuanto a los contenidos, sino tomando en cuenta los lineamientos de índole nacional e internacional, en donde se aborden los procesos enseñanza-aprendizaje apropiadamente, incentivando a los estudiantes a desarrollar de manera efectiva, autónoma y profunda los conceptos, habilidades y competencias con base en un temario que en esta investigación se denominará lista de contenidos temáticos, los cuales hacen parte de un macro currículo y del plan de estudios que el docente crea y utiliza para ser desarrollados de manera libre o usando un texto guía para cada grado o una serie de una misma editorial que conlleve al desarrollo de las habilidades de manera progresiva, para alcanzar la proficiencia que se busca al finalizar cada nivel, útil para los sectores público y privado.

Es importante que estos libros guía se encuentren alineados con las orientaciones emitidas por el ministerio de educación para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, como lo son la guía N°22 - estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés; los derechos básicos de aprendizaje y el marco común europeo de referencia para lenguas -MCER-.

En cuanto a precisamente, los materiales que se pueden utilizar para guiar las clases de inglés, existen dos opciones, utilizar un texto guía elegido por la institución respaldado las diversas editoriales avaladas por el MEN que claramente conoce los procesos pedagógicos

propios del proceso enseñanza-aprendizaje y que guían efectivamente en la consecución de los objetivos de aprendizaje del idioma; y el otro, es el material utilizado por los maestros de forma libre para dar cumplimiento al currículo sugerido por el ministerio de educación nacional, es decir, que utilizan diversos recursos físicos y digitales que no provienen de un texto guía, sino que son ajustados de acuerdo con la experticia del docente y las temáticas requeridas para abordar por el grupo de estudiantes de acuerdo con su grado escolar, sin embargo, al utilizar este método, se puede caer en el error de no abordar las diferentes habilidades que se deben desarrollar para un aprendizaje óptimo del idioma.

La intensidad horaria que se maneja por parte de las instituciones educativas y el sector al que pertenece cada una, público y privado es distante, factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que tiene impacto directo en la consecución de los objetivos de aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de educación básica y media.

Desde el año 2015 el ministerio de educación implementó el programa nacional de inglés denominado Colombia very well!, cuyo periodo para desarrollar es de una década, lo que indica que en tres años se dará finalización a este proyecto de aprendizaje de una lengua de acuerdo con los tres niveles que el marco común europeo de referencia para lenguas plantea que son A1 y A2, básico y B1, pre-intermedio, que es el nivel máximo exigido para los estudiantes graduados de bachilleres en el país.

Es impactante conocer como a pocos meses de finalizar la implementación de este programa nacional y decenal de educación bilingüe, el país se encuentre posicionado en el puesto número 77 entre los 111 países analizados, en nivel bajo en cuanto al dominio de inglés, de acuerdo con los resultados del ranking education first -EF- del 2022, empresa de educación

internacional enfocada en la lengua, la educación, el intercambio cultural y los viajes con fines educativos (Dávila, 2022).

Este panorama demuestra que el proceso y herramientas utilizados deben ser sujetos de revisión e innovación pues no están generando avances significativos en el aprendizaje del idioma, dejando claro que hay falencias en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera inglés, por ello, para avanzar en el objetivo propuesto por el gobierno, por no decir alcanzar, porque no se va a lograr dentro de dos años, de ser una Colombia bilingüe.

Antecedentes del Problema

En Colombia se busca ofrecer a la comunidad estudiantil educación bilingüe en los niveles de educación básica y media dado que es una necesidad del actual mundo globalizado, el cual demanda conocer y manejar una lengua extranjera, sin embargo, existe la diferencia entre una lengua extranjera y la segunda lengua que es la que se pretende implementar. Por un lado, la segunda lengua, hace referencia al idioma que también se habla fuera de clase, es decir, que coexiste en el entorno y por ello se requiere competencia para relacionarse y funcionar en la sociedad; mientras que la lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional (Muñoz, 2002), tal como se vivencia en Colombia, que solo tiene como lengua oficial el español, por lo cual se hace bastante complejo el aprendizaje de una segunda lengua si solo se practica dentro del aula de clases y pues no se requiere de una funcionalidad del uso de la lengua para comunicarse en ningún entorno.

En Colombia se enseña la lengua extranjera ya que se ajusta a la definición mencionada anteriormente, dado que, al no contar con espacios de práctica fuera del aula, conlleva dificultades en los distintos actores del proceso enseñanza-aprendizaje, el más relevante es que para los docentes no es fácil brindar un servicio de educación efectivo, pues los estudiantes no le

encuentran, en el momento inmediato, la importancia y funcionalidad que provee la proficiencia en esta lengua (Díaz, 2014, p.69) tan importante a nivel nacional y global, pues es la que se rige en los negocios, el área académica, comercial y legal, entre otros.

Esta falta de estimulación, disminuye el interés en el aprendizaje del inglés por parte los estudiantes de educación básica y media, por lo cual, desde el rol docente recae mayor responsabilidad para impulsar la motivación, especialmente la intrínseca, que les permita tomar conciencia sobre la necesidad de aprender este idioma de proyección mundial y asuman su proceso de aprendizaje de manera autónoma también, a través de las estrategias, planes y herramientas que se propongan por los docentes en concordancia con el objetivo primordial que el Ministerio propone en el programa de bilingüismo que culmina en el año 2025, con el fin de que esta área les aporte al desempeño personal, académico y profesional futuro, una vez se proclamen bachilleres, pero también al país en competitividad como lo indica el ministerio de educación nacional:

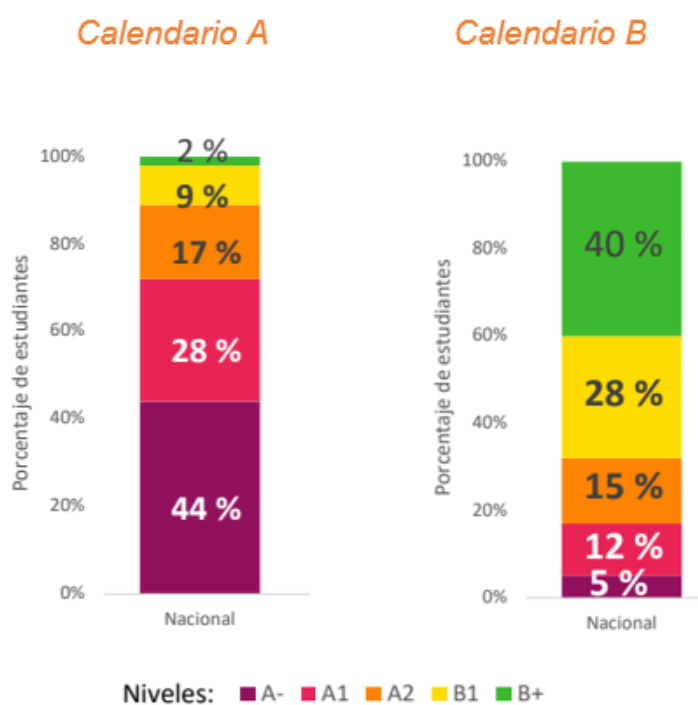
A partir de la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el gobierno tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua. Nuestro programa de bilingüismo se propone elevar los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera en todo el sistema educativo. Adicionalmente, buscamos un compromiso de diversos sectores con la promoción de una segunda lengua, pues el desafío es para todo el país (MEN, 2005).

Sin duda este programa educativo, Colombia very well, es amplio y es necesario tanto para el estudiante como para el país y sigue siendo un reto en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo, el cumplimiento de los objetivos propuestos hasta el momento no parecen alcanzar la meta; esto de acuerdo con los resultados en las pruebas saber 11

(Figura 1) correspondientes al año inmediatamente anterior (ICFES, 2022), se puede evidenciar que, para el calendario A, el mayor porcentaje de los estudiantes alcanzaron el nivel básico que es el nivel A en todos los años expuestos, mientras que un porcentaje muy bajo alcanzó el nivel B1 (nivel que todos los estudiantes deben alcanzar al finalizar secundaria) y solo un mínimo porcentaje alcanzó el nivel B2 (que se encuentra por encima de las expectativas); en contraste con los resultados de los colegios pertenecientes a calendario B, los cuales presentan un mejor desempeño en el idioma, tal como se evidencia en los colores amarillo y verde específicamente.

Figura 1

Niveles de desempeño en la prueba de inglés Saber 11



Fuente. Ministerio de educación nacional

Los resultados que se evidencian en la figura 1 son dicentes, reflejan que el nivel de inglés específicamente, en el calendario A que cubre los colegios oficiales y algunos privados, es muy bajo, pues no se demuestran resultados satisfactorios en la consecución del nivel B2

esperado en todos los estudiantes de grado 11 que toman la prueba, quedando en evidencia falencias profundas del proceso de aprendizaje que llevan los estudiantes a través de la mediación de los docentes, de los recursos y en general del programa de bilingüismo propuesto por el MEN.

Es acertado indicar que aunque hayan lineamientos básicos emanados por el MEN para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, cada institución de acuerdo con el sector al que pertenezca, el estrato socioeconómico y el calendario al que pertenezca, elige los recursos a utilizar para la enseñanza del idioma extranjero, por ejemplo, si se solicita a los estudiantes un texto guía o no, si se cuenta con equipos que permita desarrollar las diferentes habilidades del idioma, si se evidencia la viabilidad de orientar las clases con o sin texto, debido al elevado costo de estos, o de acuerdo con las decisiones al respecto del consejo de padres de las instituciones especialmente públicas.

Bajo estas condiciones, es posible indicar que existe inequidad frente al proceso de enseñanza del idioma extranjero a nivel nacional, pues los recursos materiales a utilizar en este proceso de transmisión de conocimiento no están unificados ni son accesibles a todos los estudiantes, porque mientras que algunos estudiantes cuentan con mejor posición socioeconómica y pueden costear el texto guía, otros simplemente no logran acceder a un material que integre distintas herramientas y estrategias que acerquen al estudiante con la cultura inglesa; de esta manera nunca habrán resultados eficientes, certeros ni unificados que lleven a todos los estudiantes por el camino correcto hacia la consecución del nivel B1 que se debe alcanzar en grado 11, dejando así un vacío, el cual ha de ser llenado con nuevas propuestas efectivas que aporten al desarrollo de las competencias del idioma inglés.

Formulación del Problema de Investigación

Bajo la premisa de que el docente es un facilitador entre el conocimiento y el aprendizaje de este último, que las secuencias de aprendizaje ya están dadas por el ministerio de educación y reforzadas por los editores y que el rol del docente es crear ambientes que faciliten por parte de los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos y la consolidación de los conceptos que les permitan perfeccionar y aclarar los anteriores, se requiere también por parte del docente verificar mediante su experticia las herramientas necesarias que el estudiante requiere para una óptima construcción y aprehensión de sus conocimientos, por ello, el planteamiento es que ante una insuficiencia en el abordaje de los contenidos temáticos, ampliada y explicada en los apartados anteriores, es preciso plantear el siguiente interrogante ¿Cuáles son los contenidos básicos que se deberían adoptar para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los colegios del país?

Temas y Alcances de la Investigación

Con base en la temática central de este proyecto, enmarcada en la línea de investigación de la ECEDU “Línea pedagogía, didáctica y currículo” se busca proponer una herramienta necesaria, útil y ajustada a los retos que el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero -ingles conlleva en la actualidad para los niveles preescolar, primaria y secundaria, con el fin de apropiar los criterios a nivel nacional y de este modo, se haga uso de un solo recurso que plantee el contenido temático orientador que facilite la aprehensión, transmisión, y evaluación de los ejes temáticos, así como la nivelación de las competencias requeridas para cada nivel.

Por lo anterior, el primer tópico se enfoca en el análisis documental de las diferentes temáticas que proponen los textos ofrecidos por las editoriales como Pearson, Richmond, Cambridge, Macmillan, entre otras, y los textos guía que ofrece el ministerio de educación nacional para los niveles educativos primaria y secundaria, con el fin de realizar la verificación, consolidación, sistematización, simplificación y estandarización de los contenidos temáticos ofrecidos en cada uno de los textos consultados que guían el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes.

El segundo tópico, es el producto que se propone construir, el cual es una nueva herramienta denominada “lista de chequeo” que unifica criterios frente a un contenido programático a nivel nacional con base en los lineamientos que el ministerio de educación nacional establece según el marco europeo de referencia para lenguas -MCER-, la guía No.22 los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, los derechos básicos de aprendizaje -DBA-, que no solo solo funcione como indicador de contenidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en cada uno de los tres niveles, A1, A2 y B1, sino como

un recurso de nivelación, de evaluación y de promoción que permita verificar la aprehensión de los saberes sugeridos para cada nivel, y sea un prerrequisito para continuar al siguiente nivel, estrategia que estaría garantizando una revisión y supervisión constante por parte de los diferentes estamentos involucrados tales como son las instituciones educativas, los maestros, los estudiantes, padres de familia y/o representante legal de los estudiantes y las secretarías de educación del proceso que se lleva a cabo en el aula de clase, dando cabida a la personalización del aprendizaje pese al multinivel que se presenta en cada uno de los grados de primaria y secundaria.

En conclusión, el alcance de la propuesta en desarrollo es exploratorio dado que se pretende realizar una innovación estratégica en el plan de estudios, la cual se verá materializada a través de una lista de chequeo con los contenidos concretos, y que faciliten tanto la enseñanza como nivelación de los conceptos necesarios para cada grado escolar, integrando enfoques y habilidades que mejorarán sin duda los ciclos escolares y sus resultados.

Delimitación del Estudio

El proceso investigativo dentro del presente proyecto se limita en primera medida, a la realización de un análisis documental de los contenidos temáticos que se siguen para orientar las clases de inglés, a través de textos guía con editoriales autorizadas en el país, que poseen alcance y secuencia de la temática (scope and sequence) y actividades orientadas al desarrollo de las habilidades del idioma, cruzando la información con los lineamientos emanados por el ministerio de educación nacional a través de varios documentos como la guía no. 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, los derechos básicos de aprendizaje y el marco común europeo para referencia de lenguas, así como la delimitación del enfoque que se le debe

imprimir a las clases de inglés para su aprehensión y uso, ya que se busca que la función sea la dialógica.

El alcance de esta investigación se orienta a la creación de una lista de chequeo que cuente con los contenidos básicos que un estudiante debe saber para alcanzar el nivel correspondiente a su grado escolar (tabla 4) y que le facilite al docente avanzar a ese estudiante que llega desnivelado a los entornos de inglés tanto de primaria como secundaria pertenecientes al sector privado o público.

También es preciso indicar que, la delimitación de los sujetos intervinientes en este estudio, son los docentes de los niveles de educación básica y media de instituciones educativas pertenecientes al sector privado y público que hagan uso de un texto guía para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, toda vez que se evidencia multiplicidad de recursos que evitan la unificación de criterios, temáticas, enfoque, competencias, entre otros, por consiguiente, se obtienen resultados heterogéneos en cuanto a la consecución de las metas propuestas por el MEN para la finalización de la década de vigencia del programa que caducará en el año 2025.

Marco Teórico

En este apartado, se socializarán diferentes políticas, leyes, programas y planes que el gobierno colombiano a través de su ministerio de educación, han planteado para que sus ciudadanos progresen en el manejo de una lengua extranjera como lo es el inglés.

Para iniciar el recuento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Colombia, se debe indicar que ser competente en un idioma como inglés, conlleva beneficios, dado que, existe un número creciente de acuerdos multilaterales, por lo que cada vez se requiere más el dominio de una lengua extranjera, en particular, una lingua franca como el inglés, que según Ku y Zussman (2010) es un idioma común usado entre personas cuyos idiomas maternos son diferentes, no solo para el ámbito académico, sino de comercio, negocios, turismo, competitividad y actividades de ocio.

De aquí nace la importancia de impulsar el aprendizaje del idioma en el país y para ello se han propuesto varias estrategias que han buscado un resultado significativo de nivel de proficiencia de la lengua inglesa para que de manera progresiva, en cada nivel educativo, se logre la competencia comunicativa efectiva con el fin de ser competentes y los estudiantes puedan afrontar las exigencias del mundo cada vez más globalizado e interdependiente.

La Educación en Colombia

La Constitución Política de Colombia

En la constitución política de Colombia, se exponen algunos artículos relacionados con la educación en el país, es importante iniciar por el artículo 27 en donde se indica que el estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, por lo cual, posteriormente indica en el artículo 67 que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la

ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana en el artículo 7 de la constitución política de Colombia, siendo así un país pluricultural y multiétnico con gran diversidad cultural y lingüística en cada una de sus regiones.

En el artículo 69 se garantiza la autonomía universitaria, en donde las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley y se establecerá un régimen especial para las universidades del estado. El estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo; y también facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

La Ley General de Educación

La educación en Colombia se encuentra regulada por la Ley 115 de febrero 8 de 1994, denominada ley general de educación, la cual en su artículo primero indica que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994).

También es importante indicar que hay normas generales que regulan el servicio público de la Educación las cuales cumplen:

Una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley 115, 1994).

Las funciones y principios descritos anteriormente, es de aclarar, no solo aplican al sector público, sino al privado también, de acuerdo con el artículo 3 de la misma ley de educación que indica que, el servicio educativo puede prestarse en las instituciones educativas particulares y en instituciones educativas de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro.

Adentrándonos en el tema del servicio educativo, se plasma en el artículo 2 de la Ley de Educación, que este:

Comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (Ley 115, 1994).

En referencia al idioma extranjero, la ley general de educación de 1994 en Colombia establece y reconoce la importancia de aprender una lengua extranjera, por ello es una de las

áreas obligatorias dentro del currículo tanto en el nivel de educación básica y media y por ello demanda específicamente a través de los artículos 21, literal m, l; artículo 23 y 31 la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera.

La Ley 1651 de 2013, es denominada la ley de bilingüismo, la cual propone la regulación de esta área por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan nuevas disposiciones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, así:

Se adicionó al artículo 13 el literal j, que indica:

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

También se complementaron de acuerdo con la ley 1651 de 2013, los artículos: 20 con el literal g: “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”; 21 con el literal m: “el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera”; y el 22 con el literal l: “el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera”.

Estos objetivos adicionados en las dos leyes anteriormente mencionadas son apropiados y pertinentes para la mejora de la calidad de la educación y competitividad en el país, en donde una de las más requeridas prácticas es la proficiencia de la lengua extranjera: inglés.

A través de estas modificaciones, el ministerio de educación busca hacer visible el programa nacional de inglés, otorgándole prioridad en el proyecto educativo nacional e institucional en donde el currículo pueda dar respuesta a los desafíos de la globalidad, tales como la competitividad y comunicación con extranjeros, acceso a intercambios y/o becas, mejores oportunidades laborales, entre otros, lo que conlleva a mejorar la calidad educativa y laboral de estos futuros profesionales.

Niveles Educativos en Colombia

El ministerio de educación nacional indica que el sistema educativo colombiano lo conforman la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la educación media, y la educación superior.

Niveles de la Educación Básica y Media. El viceministerio de educación preescolar, básica y media, se creó como parte de la estructura orgánica de ministerio de educación nacional, con la reforma que se introdujo con el decreto 2230 de 2003 y el decreto 5012 de 2009; apoya la formulación, adopción de políticas, planes y proyectos relacionados con la educación preescolar, básica y media, media técnica a nivel oficial, privada y población minoritaria en el país; y es la dependencia encargada de dirigir, coordinar y promover, en el marco del plan nacional de desarrollo, la consolidación, desarrollo y ejecución de los componentes del sistema educativo, en los niveles de su competencia, en los puntos clave de cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia (MEN, 2017).

Los tres niveles de educación básica y media son preescolar, educación básica primaria y básica secundaria, y educación media y se organiza en tres niveles: a) El preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados y la

educación básica secundaria de cuatro grados y c) La educación media con una duración de dos grados para terminar con el título de bachiller (MEN, 2017).

Educación Preescolar. La educación preescolar “corresponde a la ofrecida al niño(a) menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Ley 115. Art.15). Este nivel comprende mínimo un grado obligatorio llamado de transición. Los dos grados anteriores se denominan respectivamente prejardín y jardín.

El desarrollo integral en este nivel se pretende alcanzar a través de los siguientes objetivos: el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; el desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; la ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria; el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; el estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social; el reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento; la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud (Ley 115, artículo 15, 1994).

En este ciclo académico se puede observar que no existe obligatoriedad con ningún área del conocimiento, los contenidos de algunas se deben proponer de manera transversal ya que se busca el proceso de aprestamiento en los estudiantes y que se motiven por aprender y socializar.

Educación Básica. Este nivel inicia después del nivel de preescolar con el grado primero de primaria mencionado anteriormente, el cual en concordancia con el artículo 356 de la Constitución Política y específicamente el artículo 19 de la ley 115 general de educación manifiesta que la educación básica está conformada por cinco grados de primaria (entre 6 y 10 años) y 4 de bachillerato (entre 11 y 14 años), en donde se busque:

“Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo” (Ley 115, artículo 20, 1994).

En este nivel se plantean las siguientes áreas obligatorias y fundamentales ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia y geografía; constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y tecnología e informática (Ley 115, Artículo 23, 1994), las cuales se han de desarrollar a través de un currículo planeado que comprenda un mínimo del 80% del plan de estudios y el proyecto educativo institucional -PEI-.

En este ciclo el sistema educativo debe propender por brindar al estudiante herramientas y desarrollo de habilidades se complejicen conforme el estudiante evoluciona en su proceso escolar hasta alcanzar el grado último de este ciclo que es grado noveno, con el fin de alcanzar

los mínimos esperados para así continuar con los dos últimos grados en donde se precisa realizar profundización en áreas de predilección y orientación vocacional.

Educación Media. En el artículo 27 de la ley general de educación, se refiere al nivel de educación media como el ciclo de dos grados, décimo-10° y undécimo-11°, con un rango de edades entre los 15 y 16 años, para culminar el ciclo educativo previo a la educación superior, en donde el estudiante ha de cursar las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía y para finalizar y aprobar el nivel, deberá demostrar a través de un examen de estado denominado prueba saber 11 sus conocimientos y competencias adquiridas en las distintas áreas del conocimientos en las que fue preparado durante doce o más años. En este nivel,

“las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior (Ley 115, art. 31, 1994).

En ese orden de ideas, este recorrido educativo de por lo menos doce grados cursados, han de llevar al bachiller, en primer lugar a ser un ciudadano global competente e íntegro lleno de herramientas y habilidades que le permitan afrontar los retos del siglo actual y desempeñarse ampliamente en distintos sectores, siendo un sujeto productivo puesto que estará calificado en especialidades y áreas como “agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios”.

Es importante mencionar un área transversal, necesaria y global que es el manejo de un idioma extranjero: inglés, al que el ministerio de educación le ha dado relevancia, tanto que ha propuesto un plan nacional con lineamientos precisos que lleven al alcance de competencias en

los niveles educativos que son distintos en su conformación, de los que plantea la ley general de educación 1994, por ello, se ampliará en el siguiente capítulo, siendo la columna vertebral de esta investigación.

Educación Media Técnica. La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para a continuación en la educación superior.

Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. (Ley 115. Art. 32).

Educación Superior. El ministerio de educación nacional, a través de la Ley 30, define a la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Art. 1) y son instituciones de educación superior, las instituciones técnicas profesionales, las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades (Art. 16).

Educación Técnica Profesional. Es aquella que ofrece programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel, (Ley 30 de 1993), con una duración aproximada de dos años.

Educación Tecnológica. Es aquella que ofrece programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización (Ley 30 de 1993), que puede desarrollarse en aproximadamente tres años.

Educación Profesional. Es aquella que ofrece programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, con una duración entre 4 y 5 años y además existe la posibilidad de ofrecer programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados.

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. (Ley 30 de 1993). Todos los programas académicos de educación superior en Colombia deben contar con registro calificado y este debe ser renovado cada siete años o cada cinco si tiene componente práctico.

Clasificación de las Instituciones Educativas con Oferta Idioma Extranjero: Inglés

La educación preescolar, primaria y secundaria en Colombia se lleva a cabo en instituciones educativas legalmente constituidas sean públicas o privadas, y desde la perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, el ministerio de educación nacional ha establecido la tipología y características de los establecimientos educativos que operan en el territorio nacional, en cuatro categorías debido a su oferta heterogénea en la enseñanza del idioma inglés, así: bilingüe internacional, bilingüe nacional, con intensificación en lengua extranjera y sin profundización en lengua extranjera (tabla 1).

Hay dos características que debido especialmente a su relación con los estudiantes y a el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen preponderancia en esta investigación, estas son la

primera relacionada con la intensidad del contacto con la lengua extranjera en el plan de estudios, en donde la menor exposición la tienen las instituciones sin profundización en lengua extranjera con menos de 10 horas y las bilingües internacionales, la mayor exposición con un 50% en el plan de estudios; en este punto es necesario indicar que, según el Ministerio de Educación propone 3 horas semanales para cada grado escolar para lograr las competencias de cada nivel las cuales son insuficientes para tener un acercamiento efectivo con la lengua extranjera, por la mínima exposición a esta.

Y la segunda característica, es la enfocada al uso de materiales y textos, en donde las instituciones sin profundización en lengua extranjera hacen uso de recursos nacionales, mientras que las bilingües extranjeras, hacen uso de materiales importados del extranjero. Se evidencia de esta manera una brecha gigantesca entre los colegios bilingües y los colegios sin profundización en lengua extranjera, en donde las instituciones nacionales sin profundización en la lengua

Tabla 1*Tipología de instituciones educativas*

	Bilingüe internacional	Bilingüe nacional	Con intensificación en lengua extranjera	Sin profundización en lengua extranjera
La institución tiene nexos cercanos con organizaciones oficiales de un país extranjero	Si			
Los directivos son predominantemente	Extranjeros	Nacionales	Nacionales	Nacionales
Los docentes son en su mayoría	Bilingües extranjeros	Bilingües colombianos	Sólo los profesores de lengua extranjera son bilingües colombianos	Colombianos
Recibe apoyo financiero directo o envío de profesores extranjeros para trabajar en el colegio	Si			
Intensidad de contacto con la lengua extranjera en el plan de estudios	Más de 50%	Más de 50%	10 a 15 horas a la semana	Menos de 10 horas
Se usan dos o más lenguas como medios de enseñanza-aprendizaje de distintas áreas curriculares	Si	Si	Sólo en la enseñanza de lengua extranjera	

Usa materiales y textos importados del extranjero	Si	En general no son importados	Nacionales	Nacionales
Promueve un contacto directo de sus estudiantes con el país extranjero a través de intercambios o pasantías	Si	Promueven en mayor o menor medida un conocimiento de la cultura del país extranjero cuya lengua se enseña		
Requiere que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional además de aprobar el currículo colombiano	Examen internacional de lengua extranjera	Examen internacional de lengua extranjera	Examen de lengua extranjera	
Promueve una orientación bicultural (conocimiento más o menos igualitario de la cultura colombiana y de la cultura del país de la lengua extranjera impartida) o intercultural (análisis comparativo crítico de aspectos de la cultura propia y aspectos de las culturas extranjeras)	Bicultural o intercultural	Intercultural		

Nota: Características de las instituciones educativas que enseñan inglés en su currículo. *MEN.* Ministerio de educación nacional.

extranjera, que son la mayoría de los planteles educativos oficiales y algunos privados, cuentan una intensidad horaria de solo 3 horas a la semana (Tabla 2) para el aprendizaje del idioma inglés, lo cual es alarmante pues, en comparación solo con la siguiente categoría que son

Tabla 2

Relación grados escolares en Colombia y su intensidad horaria

GRADO	NIVEL DE LENGUA		HORAS ASIGNADA VS. HORAS RECOMENDADAS PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS		
			NÚMERO DE HORAS A LA SEMANA Y AL AÑO	RECOMENDADAS	ACUMULADO
6	A1.2		3 Horas X 36	90	108
7	A2.1	A2	3 Horas X 36	200	108
8	A2.2		3 Horas X 36		108
9	B1.1	B1	3 Horas X 36	375	108
10	B1.2		3 Horas X 36		108
11	B1.3		3 Horas X 36		108

Nota. Cartilla 14 Orientaciones y principios pedagógicos. *MEN.* Ministerio de educación nacional.

las instituciones con intensificación en lengua extranjera, es superada en un 300% en horas de enseñanza semanales, ni hablar de las dos últimas categorías bilingües que proponen más de la mitad del plan de estudios de todas las áreas en inglés, lo que permite evidenciar gran inequidad frente al proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera tan importante para el desarrollo escolar y consecución de los objetivos escolares y de pruebas estandarizadas como Saber 11 que evalúan las competencias en el idioma sin distinción de instituciones educativas y su énfasis en inglés, lo que conlleva a que los resultados en estas sean ampliamente desiguales.

Proceso de Aprendizaje

Definición y Tipos de Aprendizaje

El término “aprendizaje” ha sido explicado por diferentes teóricos, sin ningún consenso universal al respecto, sin embargo, Shuel (1989 citado por Schunk 1998) propone una definición que integra variedad de elementos a tener en cuenta en el proceso, este teórico indica que “aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”, en esta frase se pueden detectar varios elementos importantes que a lo largo de este marco se van a nombrar, uno de ellos es el cambio conductual, pues cuando hay aprendizaje el sujeto se vuelve capaz de hacer algo distinto a lo que hacía antes; aprender exige el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las actuales; el aprendizaje es inferencial, dado que lleva a un resultado en este caso intangible y el aprendizaje se evalúa con base en habilidades demostradas como en la expresión oral, la escritura y forma de conducirse.

El ministerio de educación nacional (2021) también aporta una definición para este término, menciona que es “la búsqueda continua, voluntaria y automotivada en la adquisición de conocimientos por razones personales o profesionales; por tanto, no solo potencia la inclusión social, la ciudadanía y el desarrollo personal, sino también la autosostenibilidad, la competitividad y la empleabilidad”, así pues, se aprende a partir de todas y cada una de las actividades y actuaciones cotidianas que la persona experimenta, adquiriendo así conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y para que se genere el aprendizaje cognitivo, significativo y social.

Ahora bien, el MEN (2021) en su portal hace referencia a distintos conceptos acerca del aprendizaje que es importante traer a colación para hacer una distinción de acuerdo con su tipología.

Aprendizaje formal es el aprendizaje derivado de actividades realizadas en un entorno de aprendizaje estructurado, conducente a la obtención de una cualificación oficial, y proporcionado por una institución educativa reconocida por las autoridades competentes de un estado parte y autorizada por estas para impartir dichas actividades de aprendizaje (Convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior, Unesco, 2019).

Aprendizaje informal, es aquel que se produce fuera del sistema de educación formal y que es el resultado de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia, la comunidad local o el ocio (Convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior, Unesco, 2019).

Aprendizaje no formal, se refiere al aprendizaje adquirido en un marco de educación o de formación que hace hincapié en la vida laboral y que no pertenece al sistema de educación formal (Convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior, Unesco, 2019). En Colombia, la educación no formal es denominada como educación para el trabajo y desarrollo humano (Ley 1064 de 2006).

Aprendizaje permanente que es una necesidad. Tenemos que mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de la vida para realizarnos en lo personal, participar en la sociedad y tener éxito en el mundo laboral (MEN, 2009).

Aprendizajes previos son aquellos obtenidos a lo largo de la vida, de manera formal, no formal o informal. Este tipo de aprendizaje incluye los aprendizajes empíricos y autónomos

adquiridos en el lugar de trabajo, en la comunidad y como parte del diario vivir. Es un aprendizaje no necesariamente institucionalizado.

Aprender a aprender es la habilidad para iniciar y persistir en el aprendizaje, y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Implica ser consciente del propio proceso de aprendizaje y poder superar los obstáculos para culminarlo con éxito. Aprender a aprender hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores, con el fin de utilizar los nuevos conocimientos y capacidades en la vida privada y profesional, la educación y formación.

Corrientes del Aprendizaje

Los postulados o teorías del aprendizaje y las prácticas educativas muchas veces se pueden catalogar como opuestas, sin embargo, son complementarias pues ninguna por sí sola basta, estas en su individualidad aportan factores que integrados adecuada e integralmente, mejoran tanto la enseñanza como el aprendizaje con base en un marco de referencia para tomar decisiones educativas oportunas, pertinentes y eficaces. En este punto es preciso definir teoría como un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno (Schunk, 1998), desde el punto de vista del aprendizaje, estas se elaboran a partir de la percepción de diversos teóricos, para explicar la manera como aprende el ser humano, cuyo centro se enfoca en “la adquisición de conceptos, destrezas y habilidades, en el razonamiento y contribuyen al conocimiento...” (Ayarza, 2019). En ese sentido, las teorías del aprendizaje desarrollan hipótesis que describen como se lleva a cabo este proceso, a continuación se presentan algunos de los postulados y exponentes principales y relevantes en función del aprendizaje.

Corriente Conductista

Desde la psicología se ha estudiado el aprendizaje y se han realizado importantes contribuciones, una de los aportes es la teoría conductista (1900-principios siglo XX) que insiste en que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento debido a la adquisición, el refuerzo y aplicación de las asociaciones entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas observables del individuo, de esta teoría se desprenden cuatro modelos: el condicionamiento clásico con Ivan Pavlov y John Watson; el conexionismo, con Edwar Thordike; el aprendizaje asociativo con Edwin Guthrie; el condicionamiento operante con Frederec Skinner; y el aprendizaje por observación e imitación por Albert Bandura (Leiva, 2005).

Corriente Cognitiva

Otra contribución de la ciencia que estudia los procesos mentales -la psicología del aprendizaje-, mucho más evolucionada, reaccionó a las falencias del conductismo, y se generó un nuevo paradigma denominado la teoría cognitiva (1950 y 1960) en donde el aprendizaje solo puede ser explicado por los procesos de pensamiento que realiza el aprendiz en respuesta a estímulos externos, el aprendizaje aparece por descubrimiento, esta corriente fue denominada como reduccionista porque no atendía lo que ocurría dentro de la mente del sujeto desde que ese producía el estímulo y se emitía la respuesta (Pozo, 1989) . Sus máximos representantes son Jean Piaget con el aprendizaje por asimilación y acomodación; Jerome Brunner cuyo postulado es el aprendizaje por descubrimiento; David Ausubel con el aprendizaje significativo (aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones); Robert Gagne quien indica que los eventos del aprendizaje son acordes al modelo de procesamiento de la información; y Howard Garner con la teoría de las inteligencias múltiples.

Corriente de las Inteligencias Múltiples

Howard Garner es el brillante creador de esta teoría, quien aportó una nueva mirada a la “inteligencia basada en una sola capacidad”, dado que la inteligencia implica ciertas habilidades para solucionar problemas que se presentan en el contexto cultural, entonces afirma que no todas las personas tienen las mismas capacidades e intereses, pues no todos aprenden de la misma manera y que nadie puede aprender todo lo que ha de aprender. Por estas razones, él y su equipo identificaron ocho (8) tipos distintos de inteligencia: 1) Lingüístico-verbal, 2) Lógico-matemática, 3) Musical, 4) Espacial, 5) Científico-corporal, 6) Interpersonal, 7) Intrapersonal y 8) Naturalística (Gardner, 1987) sin querer decir que son excluyentes, es todo lo contrario, todas las personas aunque poseen las ocho inteligencias, las desarrollan en diferente medida de acuerdo con su ocupación, profesión o especialidades, por ello, es preciso que el estudiante identifique su mejor manera de aprender, con el fin de encontrar los recursos adecuados que le permitan asimilar los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento.

Corriente Constructivista

Desde otra perspectiva, nace la importante y vigente teoría denominada *Teoría Constructivista* que nació entre los años 1970 y 1980 como respuesta a la visión de la psicología cognitiva, siguiendo a Jean Piaget, los constructivistas no enmarcaban a los estudiantes como receptores pasivos de la información, sino todo lo contrario, los ponía en el centro del proceso de aprendizaje como sujetos activos y directos responsables de interpretar y darle sentido al nuevo conocimiento, es decir que, el aprendizaje se da como resultado de los cambios y las situaciones novedosas al interactuar con el medio ambiente y reorganizando las estructuras mentales progresivamente, según nivel de desarrollo intelectual personal.

Escuela Gestalt

En esta corriente, también se evidencian aportes de la escuela Gestalt con una aproximación distinta al asociacionismo, y es que el aprendiz tiene distintas interpretaciones de acuerdo con sus experiencias, es decir, con unos estímulos externos en donde la comprensión sería pasajera por lo que propone cinco formas de reorganizar los estímulos, similitud, proximidad, continuidad, cierre y fondo-forma.

Por su parte, Lev Vygotsky (1979, citado en Carrera y Mazzarella, 2001) es quien analiza las relaciones entre el individuo y su entorno desde cuatro niveles: el nivel ontogenético, el nivel de desarrollo filogenético, el nivel sociocultural y el nivel de desarrollo microgenético, argumentó también que el desarrollo debe ser entendido en términos de interpretación de los factores sociales y su interrelación con el desarrollo individual, supuestos que van en proyección con lo que se llama la teoría sociocultural, que se abordará seguidamente.

Corriente Sociocultural

Lev Vygotsky como se indicó en el párrafo anterior, crea la teoría sociocultural a partir de 1926 hasta la actualidad, pero solo después de varias décadas se dan a conocer, casi a la par de Piaget, esta teoría se basa en que el propio sujeto construye su aprendizaje al interactuar con otras personas en distintos contextos y estas interrelaciones entre el aprendiz y su entorno social, su espacio cultural, ocupan el lugar central del aprendizaje, intentando dar respuesta a las preguntas cómo y para qué aprende el individuo cuando está inmerso en un escenario de aprendizaje, dado que la orientación de esta corriente es justamente la interacción social.

Dado que la persona desde que nace tiene una inteligencia interindividual, cuando comienza a ser asistido por colaboración de terceros, es decir, a socializar con otros, esa inteligencia transita hacia intraindividual con lo que desarrolla funciones mentales que es posible

que le haga modificar su estructura cognitiva, es por esto que, Vygotsky declaró que debe existir una interrelación muy estrecha entre teoría y metodología (Vielma y Salas, 2000).

La zona de desarrollo próximo o ZDP aparece en esta teoría sociocultural a partir de tres conceptos fundamentales, la mediación, la interiorización y la funciones mentales que impactan el proceso de aprendizaje del estudiantes que está entre el punto presente, es decir, lo que es capaz de hacer y lo que todavía no puede conseguir por sí solo, entonces es a través de la interacción social que el sujeto aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de quienes le rodean, pudiendo ser otros adultos o sus pares, para así de esta manera lograr lo que le llama la “regulación intrapsicológica” que no es otra cosa que haber aprendido a partir de la socialización con otros, nuevas habilidades por sí mismo sin necesidad de ayuda, lo que le lleva a transformarse progresivamente (Vygotsky 1978 citado por Vielma y Salas, 2020) identificando la zona entre lo que comprende cuando recibe la instrucción y el producto que puede generar de forma autónoma.

Los aportes a la educación que han hecho estos psicólogos creadores de las teorías constructivista y sociocultural, sin duda, han sido enormes e impactantes porque por un lado, Piaget posiciona al estudiante como agente activo del conocimiento y por otro, Vygotsky afirma que el aprendizaje y el conocimiento de este, se derivan de la interacción social y, por tanto, de la cultura.

Corriente del Aprendizaje Experiencial

Es interesante evidenciar el impacto de las teorías sociales y constructivistas en el aprendizaje, pues a raíz de estos aportes, David Kolb diseña una nueva teoría, basada en los desarrollos y trabajos teóricos de Jean Piaget, John Dewey y Kurt Lewin, denominada teoría del aprendizaje experiencial, quien sugirió que el aprendizaje experiencial es el proceso por medio

del cual se construye conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias (Pawelek, 2013), se da por iniciativa propia, y con el cual las personas tienen una inclinación natural de aprender, además de promover una actitud completa de involucramiento en el proceso de aprendizaje”, situando a la experiencia como el centro del proceso de aprendizaje, la cual busca entender cómo las experiencias motivan a los estudiantes y promueven su aprendizaje, experiencias que han de ser diseñadas y facilitadas asertivamente por parte del docente para la consecución del objetivo de esta teoría, con el fin de generar un aprendizaje significativo que conduzca a un cambio en los conocimientos y la conducta del individuo.

Se le denomina una teoría interesante debido a su practicidad y relativa sencillez, pues permite a través de la aplicación del ciclo del aprendizaje, conocido también como el ciclo de Kolb, el proceso por el que pasa un estudiante cuando aprende algo; los modos en que se adquiere nueva información y se transforma en algo significativo y utilizable; los estilos individuales de aprendizaje que son los diferentes modos en que se tiende a abordar el proceso de aprendizaje (Espinar Álava, 2020).

Este nuevo modelo, se adapta a las realidades rápidamente cambiantes que presentan desafíos educativos, culturales, sociales, por lo que le ofrece una oportunidad de vincular la teoría con la práctica, para consolidar así, un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y sobre todo funcional fomentando su capacidad de aprender a aprender y de aplicar lo aprendido en su entorno y en su área de desempeño.

Teorías Lingüísticas

En este aparte se compartirá un paneo de las teorías lingüísticas y sus aportes al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En primer lugar, el estructuralismo (1906-1911) es la teoría lingüística que desde su perspectiva es útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, cuyo padre fundador es Ferdinand de Saussure en el siglo XX, la cual se basa básicamente en un sistema de signos convencionales y arbitrarios del lenguaje, que se adquiere pasivamente (Salvador 1977), en esta teoría, el autor define también distintos conceptos relacionados con la lingüística que son de importancia y base para las siguientes posturas e investigaciones.

Posterior al estructuralismo, aparece la teoría del discurso (1902-1976) con Émile Benveniste quien considera importante el estudio de la lengua desde la perspectiva semántica, que es la enunciación o discurso en donde “el locutor se sirve del funcionamiento del sistema de lengua para configurar verbalmente un enunciado dirigido a la interpretación de un interlocutor” (Herrero, 2005). Benveniste que le da un giro al pensamiento de Saussure, pues indica que el lenguaje no es la suma de signos lo que produce el sentido sino que comienza desde lo global y se empieza a dividir en signos, las palabras.

La teoría de Noam Chomsky, conocido como el padre de la lingüística moderna, se basa en el Generativismo, también denominada la gramática generativa, que desde la década de 1950, ...cambió el objetivo de la investigación lingüística para centrarse en los sistemas de conocimiento lingüísticos poseídos por los hablantes individuales y en la facultad del lenguaje, la capacidad específica que posee la especie de dominar y utilizar una lengua natural. Bajo esta perspectiva, el lenguaje es un objeto natural, un componente de la mente humana... un espejo de la mente” (Chomsky, 1959). Esta supuso una verdadera revolución no sólo para la lingüística sino para todas las ciencias cognitivas.

Para el autor la gramática universal es una estructura básica del lenguaje que es el centro del idioma, cualquiera que sea, pues los hablantes tienen la capacidad innata de reproducir cantidad incalculable de frases a partir de también ampliar reglas universales.

Por otro lado, la teoría del discurso por Norman Fairclough se interesó por los efectos lingüísticos que tenían los fenómenos discursivos en la interacción social que se llevaba a cabo en diferentes ámbitos como marketing y política, pues el análisis del discurso toma un papel activo y ayuda a entender mejor todas las prácticas sociales discursivas orales y escritas.

Después de las grandes contribuciones de los antecesores de Dell Hymes, llega la teoría sociolingüística, quien se ocupó de las lenguas y consiguió establecer una conexión entre el habla y las relaciones humanas con el fin de identificar y conocer los patrones lingüísticos que moldean diferentes formas de pensamiento, promoviendo un modelo famoso denominado “SPEAKING”, acrónimo que significa: S-setting o situación, P: participants, E:ends o finalidades, A: acts o hechos, K: key o tono, I: instrumentalities o instrumentos, N: normas, y G: Género, correspondiendo estos elementos a lo que le llamó reglas de interacción social. De acuerdo con Maqueo (2006), el componente sociolingüístico tiene gran importancia en donde se usa la lengua o idioma, porque se refiere a las normas sociales y culturales que regulan el comportamiento comunicativo para que resulte adecuado en las diferentes situaciones y contextos. Esta teoría aporta al aprendizaje de un idioma extranjero el contexto y su significatividad como elemento crucial en el proceso de aprendizaje.

La más reciente de las teorías lingüísticas es la lingüística cognitiva, 1957 siglo XX, cuyo referente es George Lakoff, quien propone que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general (Antuñano, 2013), se plantea esta idea como una metáfora cognitiva que ayuda a comprender una idea mediante una imagen que proviene de otra, siendo esta parte de la vida cotidiana de todos los que intervienen en el lenguaje, pensamiento y acciones.

Aplicando esta teoría al aprendizaje de una lengua, para este caso inglés, Antuñano (2023) menciona que existe una multitud de fenómenos que pueden ser explicados según esta

segregación de la información en figura y fondo, que se llama perfilamiento (profiling) y ventana atencional (windowing) desde la “variación voz activa-voz pasiva”, pasando por una multitud de construcciones lingüísticas o la misma referencia lingüística. Todo lo anterior para decir que el lenguaje basado en las representaciones antes abordados, está basado en la puesta en práctica, pues sus unidades simbólicas justamente se pueden extraer a partir del uso frecuente del lenguaje y la manera de integrar esos descubrimientos al lenguaje, es lo que Lakoff denominó el compromiso cognitivo.

Corriente del Aprendizaje para la Era Digital – Conectivismo

Las teorías del aprendizaje antecesoras, ya abordadas, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, proponían lineamientos educativos de gran importancia para el proceso educativo, ahora aparece una teoría del aprendizaje alternativa que incluye la tecnología para la producción del conocimiento en entornos digitales, y allí es donde nace el Conectivismo que según su mayor exponente, Siemens (2004) es una teoría que describe cómo ocurre el aprendizaje en la era digital, el cual se ha convertido en un proceso continuo de conexiones en la red para conectar no solo con otros usuarios que pueden ser personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, bases de datos, libros o cualquier otra fuente de información, sino con nueva información pues el aprendizaje es más que solo la adquisición de conocimientos, es desarrollar otras habilidades como la participación activa en el proceso de aprendizaje, búsqueda y recolección de información, la investigación, la toma de decisiones, autonomía, el pensamiento crítico para saber elegir la información que le aporta a su desarrollo cognitivo y metacognitivo.

A continuación se listarán los nueve principios reformulados por Siemens (2006) que describen como los individuos adquieren el aprendizaje y conocimiento a través del uso de la

tecnología, estos son: el aprendizaje y el conocimiento requieren de diversidad de opiniones para presentar el todo... y permitir la selección del mejor enfoque: el aprendizaje es un proceso de formación de redes de nodos especializados y conectados o fuentes de información; el conocimiento reside en las redes.; el conocimiento puede residir en aplicaciones no humanas y el aprendizaje es activado/facilitado por la tecnología; la capacidad para saber más es más importante que lo que se sabe en el momento; aprender y conocer son procesos continuos en curso (no estados definitivos o productos), la capacidad para ver las conexiones y reconocer patrones y ver el sentido entre campos, ideas y conceptos básicos es la habilidad central de las personas hoy en día la actualización (conocimiento actualizado y exacto) es el propósito de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.; aprender es tomar decisiones.

Sin duda esta teoría abrió las puertas a un mundo nuevo, mediado por las tecnologías lleno de virtudes para la educación, reenfocando el proceso educativo para generar nuevas visiones y adaptarse desde lo pedagógico, didáctico, lo contextual, teórico a las exigencias tanto locales como globales.

Corriente del Aprendizaje Situado

Esta teoría tiene bases en la teoría del aprendizaje cognitivo de Vigotsky, fue propuesta por Lave y Wenger en 1990 cuyos postulados son que todo aprendizaje necesita un contexto para ser adquirido y el aprendizaje requiere interacción y colaboración, este contexto debe ser creado bajo situaciones que permitan una inmersión dirigida en las prácticas sociales y culturales.

Para la práctica educativa que sugiere la teoría del aprendizaje situado, son dos los conceptos esenciales a tener en cuenta, el primer concepto es la autenticidad en las actividades y el concepto de la situación, integrando ciertos componentes: el sujeto que aprende; los

instrumentos, el objetivo, una comunidad, reglas de comportamiento y generales. (Otero, Horcajo, y Atlántida, 2011, p.90).

Corriente de la Economía del Aprendizaje

En esta teoría moderna se alimenta de varias teorías del aprendizaje como la de Brunner con la teoría del descubrimiento en los 90's, quien indica que el aprendizaje debe estar orientado a la solución del problemas, ...exige una total integración de la teoría con la práctica, por ello, el educador debe crear situaciones concretas para que los estudiantes puedan hacer una aplicación adecuada de los conceptos adquiridos” (Méndez, 2000), es decir, que lo que se aprenda, tenga significado para la persona.

También se basa en la teoría experiencial de David Kolb (1984) pues el aprendizaje ha de ser significativa y generar una experiencia agradable para que el conocimiento sea aprehendido positivamente y vaya en concordancia con las exigencias del entorno.

Para esta nueva era globalizada, aparece la teoría de la economía del aprendizaje, una disciplina relativamente nueva, la cual está adquiriendo mayor presencia en el proceso educativo, es definida como el fenómeno mediante el cual una persona a través de la especialización y el aprendizaje, como su propio nombre indica, va mejorando en términos de eficiencia, debido a que se sugiere integre la interacción social, la práctica y el uso del aula de clase como un espacio para la liberación que fomente el aprendizaje autónomo y profundo (García, 2012), sin duda esta práctica tomará un papel fundamental para el desarrollo de este proyecto, desde dos roles, el docente cuyo rol es el de “un pedagogo muy hábil en desarrollar una o varias de las múltiples inteligencias existentes...su capacidad de sacar lo mejor de ellos, en vez de rellenarlos de contenido sin sentido” (Leal, 2023), pues el enfoque es que el estudiante adquiera ya sea en sesiones de clase o a través del aprendizaje autónomo, la cantidad justa de temas o información,

es decir, lo que en realidad necesita aprender para lograr desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito laboral, académico o de ocio para el desarrollo de sus competencias; este es el esquema ideal para el aprendizaje de un idioma como inglés, modelo que contribuirá con el abordaje efectivo y especializado para alcanzar el fin comunicativo de la lengua de forma más eficiente y eficaz.

La herramienta sugerida para la medición es la curva de aprendizaje, la cual describe el grado de éxito que se obtiene en las actividades en función del aprendizaje adquirido a lo largo del tiempo, entonces en un diagrama que muestre en el eje horizontal el tiempo transcurrido, mientras que el eje vertical muestre el número de éxitos alcanzados, lo habitual es que, en tanto va pasando el tiempo, el número de éxitos vaya creciendo paralelamente.

Una vez realizado el recorrido por las principales teorías del aprendizaje y la que va a ser la columna vertebral de esta investigación, la economía del aprendizaje, se van a abordar otros elementos importantes que hacen parte del proceso de aprendizaje como algunos principios, enfoques, estrategias, estilos y características del aprendiz.

Principios del Aprendizaje de una Lengua Extranjera

El ministerio de educación nacional a través del documento denominado “serie lineamientos curriculares idiomas extranjeros” emitido en el 2016, hace hincapié en cuatro principios fundamentales para el aprendizaje basándose en los escritos de Bruner, Vygotsky y Piaget, Seaver y Botel (1991) que indican que en primer lugar, el aprendizaje tiene como eje el significado, en segundo lugar, se desarrolla en un contexto social, en tercer lugar, implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje y finalmente, se logra por participación activa, colaborativa y reflexiva.

Enfoques para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Estos enfoques se exploran desde la pedagogía con el fin de activar el aprendizaje y la participación en las sesiones; al hacer uso de estos enfoques, se tiene la oportunidad de que el estudiante intervenga de forma efectiva con el fin de que supere las barreras que traiga en cuanto a la forma de asimilar el conocimiento.

Según Soler, Cárdenas y Hernández (2018), “un enfoque de aprendizaje es la ruta preferente que sigue un individuo en el momento de enfrentar una demanda académica en el ámbito educativo; está mediado por la motivación del sujeto que aprende y las estrategias usadas”, algunas se especifican a continuación.

El aprendizaje profundo es un enfoque que se requiere hacer uso de las habilidades cognitivas del aprendiz para comprender y aplicar el conocimiento en resolución de problemas, se centra en la discusión, métodos y técnicas para aprender a aprender. Se dice que es un círculo virtuoso dado que provoca motivación interna para abordar el aprendizaje con un alto nivel cognitivo y significativo (Perkins, 1999 citado por Soler, et. al., 2018).

Al aplicar el aprendizaje profundo en el proceso de aprendizaje el aprendiz puede dar significado a los nuevos saberes, logrando relacionar la información con mayor facilidad favoreciendo la colaboración y el pensamiento crítico para los estudiantes en cualquier área del saber.

El enfoque aprendizaje situado tiene relación con el contexto sociocultural en donde el estudiante tiene la posibilidad de integrar el nuevo conocimiento en la realidad en que se está desempeñando de manera activa, mediante actividades de aprendizaje orientadas a la reflexión, el análisis y el procesamiento complejo (Barriga, 2003 citado por Ortega 2017), la idea de este enfoque es que la práctica pedagógica sea pensada con base en el contexto, momento y cultura

para que sea significativa para el estudiante y de esta manera sea más fácil involucrarse en la actividad y lograr también el trabajo colectivo para poder discutir, argumentar y presentar una postura frente a la temática que se desarrolla.

El Aprendizaje Socioemocional

El ministerio de educación nacional (2020) a través de la guía 49 orientada a la convivencia escolar, denominada “aprender a convivir”, hace parte de las competencias ciudadanas definidas en el currículo para una formación integral que son el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articuladas entre sí, hacen posible que las ciudadanas y ciudadanos actúen de manera constructivista en la sociedad democrática.

Aprender a identificar y a gestionar las emociones tanto propias como ajenas, se complementa del aprender a aprender, son procesos simultáneos que buscan que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales como autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse con otros y toma de decisiones con el fin de entender y manejar las emociones, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y alcanzar metas positivas y establecer y mantener relaciones colaborativas (Ortega 2017), que le permita desenvolverse armónicamente en todos los lugares, que tiene como consecuencia un desempeño académico satisfactorio, hay que aclarar que el desarrollo de estas habilidades deben iniciar desde educación inicial en compañía de padres, cuidadores y escuela y favorecer así un permanente aprendizaje en esta dimensión del ser humano. Estas competencias socioemocionales, al integrar sentimientos, emociones mejoran el rendimiento académico, las actitudes, genera un ambiente adecuado para desarrollar la sesión y se promueve de mejor manera la aprehensión de las

temáticas, por eso, si se anclan las emociones al aprendizaje, los resultados siempre serán positivos.

El aprendizaje activo lo traen las corrientes de John Dewey (1859 -1952) y por supuesto María Montessori (1870-1952) en donde el centro de aprendizajes es el aprendiz, pues al tener un papel activo en su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta escenarios que no le resulten amenazantes, se involucran y son conscientes de su propio aprendizaje, generando conocimiento con comprensión y promoviendo la autonomía, desarrollando procesos cognitivos complejos como evaluar, crear y procesos metacognitivos como la reflexión sobre sus experiencias y al exponerlas a los demás de acuerdo al estilo personal.

Este enfoque supone experiencias lingüísticas activas y significativas dadas en un ambiente auténtico de aprendizaje activo, en donde de acuerdo con Schwarts y Pollishuke (1995) los alumnos participan de manera activa, hablando de forma reflexiva, mirando con la atención centrada en algo, escribiendo con un fin determinado, leyendo de manera significativa y dramatizando de forma reflexiva, enfoque recomendado para un aprendizaje efectivo.

Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Sin duda el ecosistema educativo para el pertinente y efectivo aprendizaje, lo establece, diseña, crea el docente a través de distintas estrategias que hacen posible la aprehensión y uso significativo del idioma en cada caso, por ello a continuación se aborda un panorama general con algunas estrategias aplicadas al aprendizaje del idioma extranjero, para este caso, inglés.

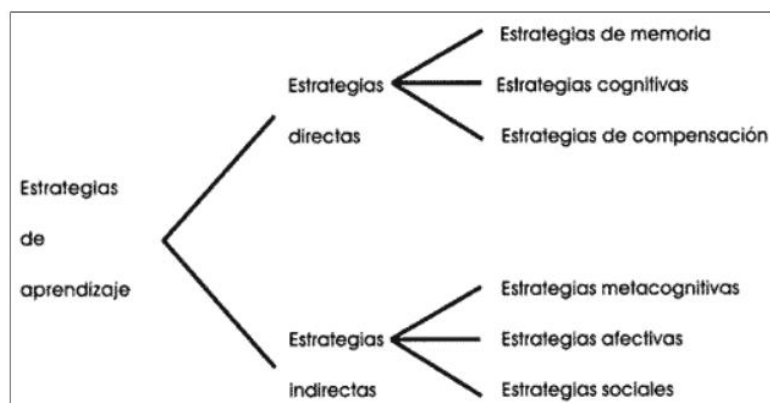
En un proceso de aprendizaje, las estrategias juegan un papel fundamental para la aprehensión y gestión del conocimiento pues, son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante

Garner (1988 citado en Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998). Las estrategias se pueden traducir en actividades, en acciones enumeradas que tengan una intención en este caso académica, es decir que, a través de acciones secuenciales se logren alcanzar las metas de aprendizaje trazadas en la asignatura estudiada.

El ministerio de educación nacional a través de “la serie lineamientos curriculares idiomas extranjeros”, clasifica las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas (figura 2). Las estrategias directas integran a su vez otras estrategias como las cognitivas, de memoria y de compensación: las estrategias cognitivas hacen referencia a la manera en cómo se integra el nuevo conocimiento con el que el estudiante cuenta previamente. Es importante señalar tres clases de estrategias que comparten Weinstein y Mayer (1986 citados en Valle, et, al., 1998): la primera se refiere a la estrategia de repetición/memoria que busca pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje, es decir, un mecanismo de memoria de corto y largo plazo; la segunda, es la estrategia de elaboración, esta trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información ya almacenada en la memoria; y la tercera, es la estrategia de organización/compensación que pretende combinar los elementos informativos seleccionados de forma coherente y significativa, es decir, en donde haya implicación activa del estudiante para seleccionar información relevante, que pueda organizar esa información en un todo coherente y finalmente, se genere el resultado que es integrar la información en la estructura de conocimientos ya existente.

Figura 2

Tipos generales de estrategias de aprendizaje



Fuente. Ministerio de educación nacional

En el factor cognitivo según Montenegro (2003) intervienen operaciones de pensamiento importantes, definidas y complejas que se presentan de forma verbal, oral o escrita tales como: la inferencia, que a través de elementos del texto oral o escrito, puede expresar sus sentimientos o pensamientos; la síntesis, que puede ponerse en práctica cuando hay temáticas extensas las cuales requieren un resumen y con este se facilita la memorización; la deducción, cuando el estudiante es capaz de comprender lo que se dice con base en aprendizajes previos; la transferencia, cuando el estudiante es capaz de expresar sus ideas haciendo uso de nuevas situaciones o aplicaciones, siendo esta última estrategia la que le permitirá alcanzar la competencia comunicativa en el idioma extranjero. Para fomentar la comprensión se pueden poner en acción a través de realización de actividades como la observación y análisis de hechos, el diseño y desarrollo de experimentos, la representación de conocimientos, la lectura, exposiciones, juegos de roles y juegos didácticos (p.62).

En el aprendizaje del idioma inglés, tener claras las estrategias cognitivas es muy importante ya que cada estudiante cuenta con un estilo de aprendizaje y hábitos de estudio diferenciados, de esta manera, le va a ser más fácil organizar y gestionar la cantidad de

información que se le presenta para analizar, interpretar y hacer significativa de acuerdo con sus intereses y necesidades, en términos de vocabulario, fonética, estructuras gramaticales, además del desarrollo de las diferentes habilidades propias de la lengua, es decir, integrar una nueva cultura a la del estudiante que conlleva combinar y aceptar nuevas maneras de comunicación y comportamientos en esta lengua extranjera.

Si hay buen proceso en la gestión de las estrategias cognitivas, el estudiante va a lograr comprensión conceptual de todas las temáticas abordadas y en consecuencia, se logrará la aplicación conceptual en el contexto cotidiano y real que desempeña, que en la actualidad con mayor razón requiere para moverse en el mundo globalizado, en donde el idioma inglés tiene impacto directo y preponderancia como idioma universal.

Paralelamente, se encuentran las estrategias indirectas a implementar, las cuales le corresponden al estudiante para que el aprendizaje sea consciente, las cuales se componen de las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

En ese orden de ideas, las estrategias metacognitivas son las encaminadas al proceso aprender a aprender, que es tener claro el “insight” o proceso de internalización del conocimiento de acuerdo con el estilo de aprendizaje y que hace referencia a la planificación, control y evaluación por parte de estudiante sobre su propia cognición (Valle, et, al.,1998), es decir, ya no se orienta al aprendizaje como tal, sino al pensamiento y control que se tiene de esos procesos que ha aplicado para adquirir el aprendizaje, mediante el planteamiento de interrogantes propios como ¿Qué hago yo cuando no entiendo la temática o explicación? ¿Debo acordarme de la explicación ofrecida la clase anterior? ¿Qué puedo hacer por aprender? ¿Cómo puedo hacer para enlazar el conocimiento? ¿Yo preparo clase o reviso lo que se estudió la sesión anterior?, entre otras; y desde el rol docente fomentando la metacognición con interrogantes tales como:

¿Qué has aprendido?, ¿Cómo lo hiciste?, ¿Qué dificultades has tenido?, ¿Para qué te ha servido lo que has aprendido?, ¿Podrías utilizar lo que has aprendido para otras circunstancias?, ¿Qué piensas de lo que has dicho?, ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?, ¿Cómo nos convencerías de que tu solución es la más adecuada?, ¿Por qué crees que es correcto?, ¿Cómo podemos verificar o probar dicha información?

Para un estudiante ya sea que pertenezca al nivel de preescolar, primaria o secundaria, las estrategias metacognitivas son de total relevancia y deberían ser apropiada y sensatamente fomentadas y acompañadas por un adulto (padres o acudientes) quien le motive a identificar cuáles son las capacidades y limitaciones que tiene frente al idioma extranjero, posteriormente, generar una programación para organizarse frente a las temáticas a abordar y de esta manera cubrir el contenido sugerido de manera efectiva; realizar seguimiento en el desarrollo de las actividades para revisar si están desarrollando estas actividades a cabalidad o de lo contrario se hace necesario realizar ajustes; es relevante que el estudiante se atreva a generar preguntas y pedir aclaraciones en las sesiones de clase, y finalmente a autoevaluar el proceso para apreciar los resultados que se van alcanzando, siempre buscando fomentar el aprendizaje autónomo y el aprender a aprender tan importante para la formación integral de los estudiantes.

De otro lado, las estrategias afectivas, corresponden a los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que se debe establecer para el logro eficaz del proceso de aprendizaje (García, Gutiérrez y Condemarín, 1999), sin duda son cruciales en el proceso de adquisición de conocimiento y habilidades puesto que son las acciones utilizadas que “permiten que el estudiante regule las actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de la lengua meta en determinadas situaciones, son operaciones realizadas que sirven para manejar la motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio” (García, 2000).

Bajo esta definición, es posible inferir que más que contenidos, estrategias, programas, currículo, planes, se requieren objetivos alcanzables y verificables para que los estudiantes se sientan animados a aprender a aprender y a realizar las actividades, ese elemento clave es la motivación que le permite así controlar los inconvenientes que se le presenten, sean de índole cognitivo o social pues cuenta con herramientas para que su aprendizaje sea efectivo.

Para que un estudiante llegue a desarrollar la motivación intrínseca, que no es diferente del interés y disfrute por aprender algo, en este caso, el idioma extranjero: inglés, debe haber detrás un proceso de acompañamiento y formación permanente por parte de los padres de familia o cuidadores y los maestros desde los años iniciales que le lleve a búsqueda constante de la novedad y los retos, a explorar nuevas maneras de aprender el idioma, que le permita enriquecer y construir conocimiento por cuenta propia para darse cuenta que él es el actor principal de su propio camino académico.

Una subcategoría en las estrategias metacognitivas son las propuestas por Stern (1975) que se denominan las estrategias de control y planificación, estas se relacionan con la intención del estudiante de dirigir su propio aprendizaje estas aportan un enfoque activo hacia la tarea, estrategias de experimentación y planificación, revisión progresiva de su proceso de aprendizaje, inclinación a practicar la lengua en situaciones reales de comunicación y poseer un estilo de aprendizaje individual.

El factor ambiental y de organización de estudio, también se puede adherir a esta estrategia, debido a que integra todos los elementos externos del medio ambiente que inciden positiva o negativamente en la calidad del estudio realizado por el estudiante, además de la disposición de los elementos que conforman el acto de estudiar que son la organización del lugar, la mente y el tiempo (García, Gutiérrez y Condemarín, 1999).

Finalmente, encontramos las estrategias sociales, que son las que llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros estudiantes en una situación discursiva (Ruiz y García, 2005), lo que se denomina el aprendizaje social, el cual se basa en la observación e imitación del comportamiento de sus pares y adultos alrededor, es decir, la influencia de otros en su proceso educativo, a partir de cuatro principios, el primero es la atención, que es estar enfocado para aprender; el segundo es la retención, es decir, interiorizar de manera consciente los datos que acaban de recibir con el fin de almacenarla; luego viene la reproducción que es justamente reproducir la información del paso anterior y ser capaz de hacer uso de esta en el momento adecuado, por ejemplo en un examen; finalmente vuelve a aparecer la motivación, de la que se había hablado en la estrategia anterior, lo que indica que, el estudiante a partir de sentirse a gusto con el proceso de aprendizaje puede avanzar significativamente.

Estos principios se pueden condensar en cuatro etapas, la primera es el contacto cercano, luego, la presentación del comportamiento del modelo a seguir, en tercer lugar, la comprensión de los conceptos y finalmente, la imitación de los procesos.

En esta estrategia también es posible integrar la tecnología con sus redes sociales, pues los medios digitales también son un ecosistema digital beneficioso para el aprendizaje, pues en estos espacios hay oportunidad de debate o de intercambio de ideas, por ejemplo, un blog en línea, un mapa colaborativo, ejercicios que permiten a los estudiantes sentirse más seguros pues involucra a sus pares, a su comunidad.

Stern al igual que el MEN proponen las mismas tres estrategias para el aprendizaje de un idioma extranjero: de planificación y control, cognitivas y afectivas, que fueron desarrolladas en los párrafos anteriores, sin embargo, Stern (1992 citado por Ruiz y García, 2005) señala otras dos de gran importancia y complemento para este proyecto por su orientación, por tanto, estas son las

estrategias intrapersonales, que deben monitorear el propio desarrollo del estudiante y evaluar su propio desempeño al atreverse a interactuar en contextos donde el idioma extranjero sea la única forma de comunicarse para así revisar su avance y tomar medidas en el proceso de aprendizaje; y las comunicativo-experienciales, muy importantes para el aprendizaje de una lengua, dado que como indican Domínguez y Saracho (2020), “se basa en la actitud dinámica del aprendiz, bajo la premisa de aprender a través de la experiencia”, es decir, vivenciar, experimentar, asumir lo aprendido como algo importante y útil para su vida tras la clase, resultado que ha de darse si las actividades propuestas por el docente conducen a alcanzar esas metas, a través del uso adecuado y pertinente de las estrategias de enseñanza.

Estilos de Aprendizaje Enfocados al Aprendizaje de la Lengua Extranjera

Castro, Santiago y Guzmán de Castro, Belkys (2005) indican que “los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, éstos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad”. Algunos de los estilos de aprendizaje que existen se pueden dividir así: según el hemisferio cerebral (lógico, holístico); el cuadrante cerebral por Hermman (Cortical izquierdo, límbico izquierdo, límbico derecho, cortical derecho); el modo de procesar la información por Kolb (activo, reflexivo, pragmático, teórico); el tipo de inteligencia por Gardner (Lógico-matemático, lingüístico-verbal, corporal-kinestésico, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista) y el sistema de representación -PNL- (visual, auditivo y kinestésico).

La enseñanza de un idioma extranjero, para el caso inglés, requiere de un docente que guíe el proceso de manera efectiva haciendo uso de distintos o mezcla de estilos para que el estudiante aprenda y participe activamente en las sesiones de estudio, por ello, no se podría

indicar que un estilo es mejor que otro, porque depende tanto del perfil del aprendiz, como del punto en el que proceso académico esté.

La idea de la elección de un estilo de aprendizaje para un idioma extranjero, es complejo, no obstante, se busca que aporte simbolismo, que se pueda hacer recordación fácilmente a través de representación mental de los contenidos propuestos con el fin de generar mejor aprehensión y desarrollo de las cinco habilidades propuestas por el ministerio de educación (Listening, reading, writing, monologue and speaking) por ello, se desarrollará la propuesta de la programación neurolingüística desde el enfoque de representación de la información que plantea tres estilos: el visual, el auditivo y el kinestésico.

Navarro (2008) nos comparte las características más relevantes de estos tres estilos de aprendizaje. A través del estilo visual, los estudiantes al representar el material educativo (gráficos, cuadros, diagramas, posters) tienden a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos por lo cual desarrollan una mayor capacidad de abstracción y por ende, mejoran el aprendizaje; el estilo auditivo permite que los aprendices recuerdan mejor lo que escuchan que lo que leen pues piensan y recuerdan de manera secuencial y ordenada, aunque es menos eficiente; el estilo kinestésico se utiliza para interactuar físicamente con el material educativo pues se realiza la asociación de contenidos a través de movimientos o sensaciones corporales, las actividades físicas, el dibujo, la pintura, los experimentos, los juegos de rol mejoran sin duda el aprendizaje.

La importancia de identificar el estilo de aprendizaje individual le permite tanto al estudiante como al docente, proponer las rutas más adecuadas para la adquisición de conocimiento de manera más fácil y eficiente.

Características del Buen Aprendiz de la Lengua

Con base en un estudio realizado para descubrir las estrategias más importantes en el aprendizaje de la lengua, se realizó la recopilación de datos para identificar el enfoque del buen aprendiz de la lengua, a través de la observación del comportamiento del estudiante, logrando establecer la lista de las más eficaces (tabla 3).

Los resultados que arrojó la investigación tal como describe afirma García (2011) indican que:

(...) no era solamente un alto grado de aptitud y de motivación hacia la lengua lo que causaba que algunos estudiantes destacaran, sino también la propia participación activa y creativa en el proceso de aprendizaje a través de la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizado. Se implicaban activamente, se preocupaban y trabajaban por aumentar sus conocimientos, tanto en el plano gramatical como en el plano de la comunicación, aunque observaron que los estudiantes.

A partir del perfil del estudiante evidenciado en la tabla 3, es posible inferir que los aprendices deben ser capaces de utilizar y de combinar las estrategias directas e indirectas, descritas en una de las secciones de este proyecto, las cognitivas y sociales pero sobre todo las metacognitivas, orientadas al desarrollo de las habilidades de la lengua extranjera, para lograr la comprensión y uso del idioma, impactando en proceso educativo y contexto en que se practica.

Tabla 3*Perfil de un aprendiz de lengua extranjera según autores*

Características del buen aprendiz de la lengua.
Fuerte deseo de comunicación (Rubin, 1975)
Intuye cuando no está seguro (Rubin, 1975)
No tiene miedo a equivocarse (Rubin, 1975)
Atención a la forma (Rubin, 1975)
Practica y realiza un seguimiento de su propio lenguaje y del lenguaje de los que le rodean (Rubin, 1975)
Enfoque activo hacia la tarea de aprendizaje (Stern, 1975)
Atención al significado de la lengua (Stern, 1975)
Utiliza estrategias de experimentación y planificación (Stern, 1975)
Revisión progresiva de su proceso de aprendizaje (Stern, 1975)
Inclinación a practicar la lengua en situaciones reales de comunicación (Stern, 1975)
Auto seguimiento (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Sensibilidad crítica hacia lengua (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Aprende a pensar en la segunda lengua o lengua extranjera (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Se involucra activamente en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Se preocupa y trabaja por aumentar sus conocimientos de la lengua, tanto en el plano gramatical como en el plano de la comunicación (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Establece comparaciones entre lenguas (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Analiza la lengua a aprender (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Utiliza libros de referencia (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Aprende de sus errores solicitando correcciones (Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978/96)
Uso flexible y apropiado de las estrategias de aprendizaje (Chamot et.al, 1988)
Es un estudiante mentalmente activo (Takeuchi, 2003)
Realiza un seguimiento de la comprensión (Takeuchi, 2003)
Sabe utilizar la información adquirida anteriormente (Takeuchi, 2003)
Pregunta cuando no entiende algo (Takeuchi, 2003) Utiliza varias técnicas de memorización (Takeuchi, 2003)
Es hábil en adecuar las estrategias a la tarea que realiza (Chamot et.al, 1988; Oxford & Crookall, 1989; Oxford, 1990; Chamot & El-Dinary, 1999; Chamot & Keatley, 2003)

Nota. Características que resaltan en el proceso de aprendizaje de estudiantes autónomos sobresalientes. *Universidad Pontificia de Salamanca.* García, M.

Proceso de Enseñanza

Definición de Enseñanza

Retomando lo inicios de este término, Sócrates, él concebía la enseñanza como el método en que el maestro no inculca al alumno conocimiento, pues indica que el conocimiento reside en el ser y por ello propone la mayéutica para que a través de preguntas y respuestas, se genere el conocimiento. Luego si se evoca a Platón, advierte que el papel del educador está en integrar un proceso de interiorización en el alumno bajo el método de la dialéctica, pues el sujeto debe hacer uso de la imaginación y de las creencias para llegar al verdadero conocimiento.

Ahora bien, una definición consensuada sobre el término enseñanza no existe, ni se usan los mismos términos, sí hay diferentes concepciones al respecto según experiencia y la corriente educativa a la que pertenezcan los exponentes. Desde los enfoques tradicionales siguiendo al neoconductismo de Tolman y Skinner, el alumno está sujeto a aprender la actividad prefijada en el plan de estudios; de acuerdo con Piaget, Brunner y Stenhouse del enfoque heurístico, el docente propicia ambientes para que el alumno procese información; ahora, desde la sociocrítica de Vygotsky, el docente ha de promover las zonas de desarrollo próximo en donde hace seguimiento a los alumnos que ejecutan las tareas con desarrollo integral. (Santaella, 2010). Estos modelos de enseñanza, sin poner al estudiante en un ritmo activo, sí aportaron estrategias de organización y planeación, facilitaban los objetivos cognoscitivos y afectivos, promovían la improvisación, se identificaban los roles a desempeñar.

Desde un enfoque más actual y corrientes como las cognitiva y behaviorista, que se enfocan en los procesos dentro de la mente, el docente es un facilitador del conocimiento, el cual llega al estudiante por medio de un proceso de interacción, los siguientes autores creen que el proceso de enseñanza debe pasar por una triada, el primero es Passmore (1983) citado por

Bernal (2007), quien afirma que “toda enseñanza está centrada en el alumno en el sentido de que no es su propio propósito único el exponer una materia...”, en este proceso se integran tres elementos a los que llama una relación triádica, el primero es el sujeto que se enseña, el segundo, algo que enseña y el tercero, alguien a quien enseña. Houssaye (1988) propone de igual manera un triángulo pedagógico en donde se denomina enseñanza a la relación que se establece entre profesor-saber, aprendizaje a la relación alumno-saber y formación a la relación profesor-alumno. Saint-Onge (1997) citado por Bernal (2007) ilustra la enseñanza desde el triángulo de las relaciones de enseñanza en donde hay conexiones entre: alumno-profesor como mediación, alumno-conocimiento como estudio y conocimiento-profesor como la relación didáctica.

A través de estas conceptualizaciones, a partir de triadas, se pone de presente que no solo existe el docente, que es quien transmite el conocimiento, sino que interactúa con elementos importantes para que pueda haber enseñanza y son por supuesto el estudiante y la información y maneras a transmitir.

En la era de la tecnología, la enseñanza puede hacer uso de nuevos recursos para este proceso y se orienta la profundización más que la transmisión de los conocimientos, pues la información es asequible a cualquier ser humano con acceso a internet, entonces lo que se propone es que se desarrolle e incremente la capacidad de los estudiantes para dar solución a retos locales y globales que se presentan realmente en los distintos ámbitos como laboral, social, económico, académico y personal. Al respecto Schlechty (2002) citado por Albert y Carreras (2014) indica que el rol del profesor ha cambiado drásticamente en el nuevo paradigma de enseñanza al pasar de “sabio de la tarima” a ser el “guía que acompaña”, “un facilitador del proceso de aprendizaje” y “un mentor atento” del desarrollo integral, pleno y de calidad del estudiante, afirmando que en este nuevo paradigma, hay una característica clave y es que en el

esquema de la nueva educación, el estudiante es el trabajador, no el maestro, y el maestro es el diseñador del trabajo del estudiante.

Desde el punto de vista de los idiomas, el concepto enseñanza se puede definir de acuerdo con Arnaú (2001), desde dos enfoques:

(...) desde el enfoque tradicional es un objeto de aprendizaje, que contextualiza las lecciones a partir de estructuras o funciones lingüísticas, estando el contenido determinado por las estructuras que deciden enseñarse; desde el enfoque integrado de la lengua y contenidos, las actividades suelen seguir la secuencia propia de los temas que se presentan. Los estudiantes aprenden la lengua a medida que asimilan los contenidos, desarrollando simultáneamente las habilidades académicas y lingüísticas.

El segundo enfoque es más efectivo dado que se orienta a aprender el idioma mientras se usa, en cambio el primero, se orienta a la presentación de estructuras lingüísticas con actividades carentes de interés y sobre todo de base comunicativa.

Modelos de Enseñanza

Los modelos pedagógicos se basan en proponer entornos didácticos que se orienten a la práctica, por ello, se usan diseños curriculares, que han de integrar elementos didácticos; en el modelo pedagógico se puede evidenciar una conexión entre el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.

Aunque hay distintos modelos de enseñanza, estos también están directamente relacionados con el área del conocimiento, pues cambian de acuerdo si es una ciencia humana o exacta, por ejemplo. Para el caso de la enseñanza de las lenguas, los modelos propuestos a continuación, tienen como propósito exponer sus esquemas y beneficios que pueden aportarle favorablemente a un estudiante en el aprendizaje de un idioma extranjero como es inglés. Los entornos deben garantizar según Alastrué y Álvarez (2007), que se fomente la motivación por la adquisición de las destrezas orales haciendo que el aprendizaje sea gradual, facilitando la

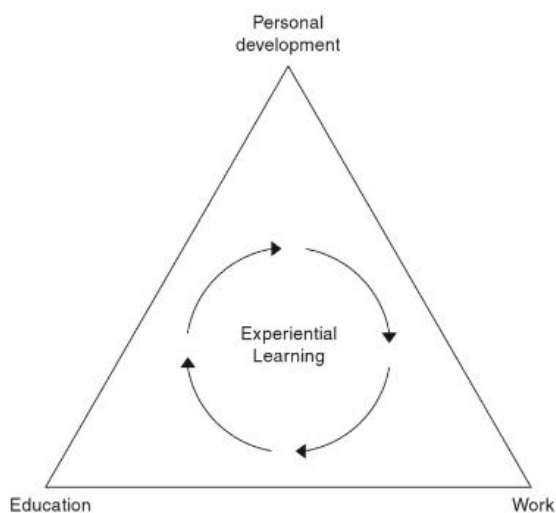
contextualización de los conceptos que se van a aprender, tomando en cuenta el entorno o contexto para maximizar la comprensión, proponer tareas didácticas para aplicarlo en la vida real y evaluar las destrezas orales de forma rigurosa para fomentar la participación e interés.

El modelo Experiencial (Experiential Learning) por David Kolb

Este modelo pedagógico aunque inició como prácticas empíricas en teórica antiguas, Kolb lo ha desarrollado y actualizado para presentar un enfoque experiencial con ventajas didácticas, pues integra un proceso que permite examinar y fortalecer desde la perspectiva crítica, la relación entre la educación, el trabajo y el desarrollo personal, relación como se puede evidenciar en la figura 3.

Figura 3

Elementos del aprendizaje experiencial



Fuente. Barragán, Martín

Dentro de las ventajas que aporta este modelo se pueden mencionar, el reconocimiento del conocimiento previo para generar ese papel activo que adquiere el aprendiz en su proceso, para poder generar sentido, favoreciendo la colaboración, la interacción y la retroalimentación

entre pares, lo que conlleva a desarrollar esas habilidades blandas, competencias necesarias para afrontar los retos del siglo XXI.

El modelo de la pedagogía Activa con Jean Piaget

Este modelo cognitivista, se trata de una pedagogía que parte de la acción y produce una educación activa, porque el conocimiento se despliega en el plano de la reflexión, de la abstracción más precisa y de manipulaciones verbales (Montero y Piaget, 1998).

En este caso, el conocimiento es el actor principal dado que el desarrollo biológico de los estudiantes permite su avance cognitivo también lo que favorece y le permite construir su proceso de aprendizaje fortaleciendo los procesos mentales a partir de la reflexión y mejorando las capacidades cognitivas fundamentales en el proceso del lenguaje, métodos útiles para la adquisición de habilidades en la lengua extranjera.

El Modelo Desarrollista con Dewey, Piaget y Montessori

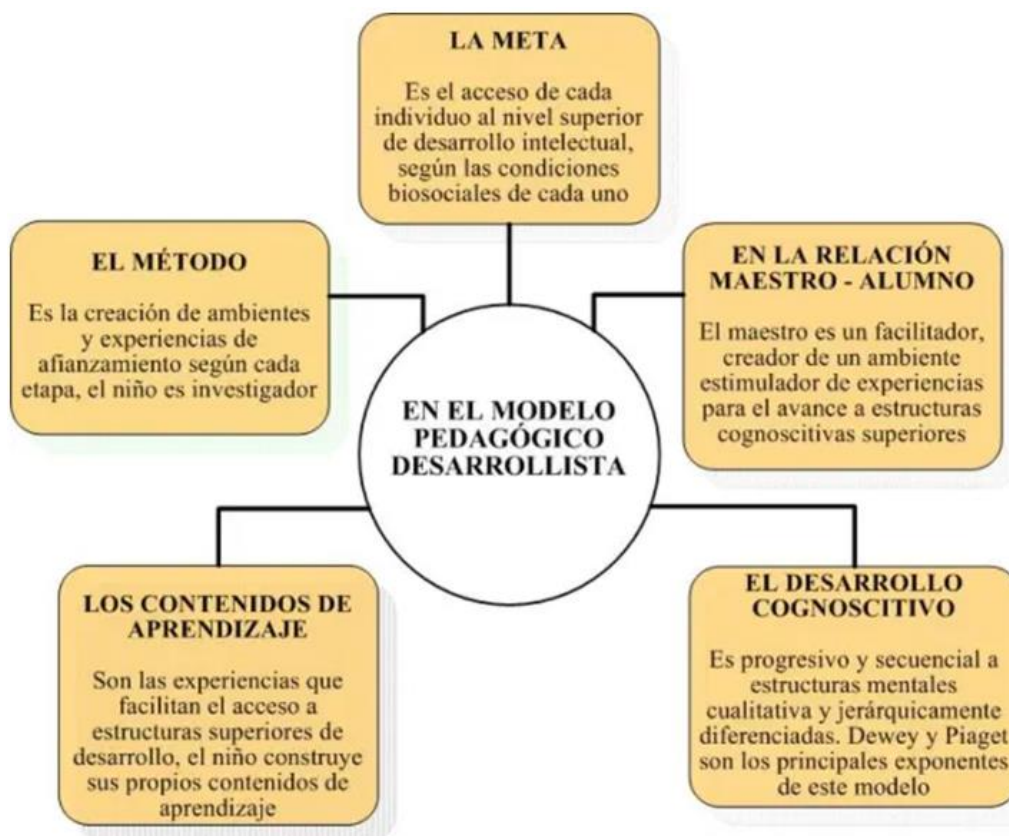
En la educación desarrollista o cognoscitivista por John Dewey que aporta el aprender haciendo y Piaget que se interesa por que cada individuo acceda progresivamente a la etapa superior de desarrollo intelectual (figura 4) de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno (Contreras, 2009), quiere decir que el aprender a pensar debe tener en cuenta la diversidad en cuanto estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, para proponer contenidos de aprendizaje pertinentes que permitan desarrollar estas habilidades.

El rol del profesor en este modelo es fundamental ya que se desempeña como un facilitador de herramientas, enseña al estudiante a aprender y a alcanzar la autonomía desde la enseñanza recíproca, la retroalimentación permanente y los aprendizajes significativos, se generan y apoyan desde la creatividad que se estimula en ambientes llenos de experiencias diseñados por el docente (Montessori, 2013), facilitando así el desarrollo de estructuras

cognitivas más complejas, para resolver situaciones problemáticas que se le presentan en el diario vivir.

Figura 4

El Modelo Pedagógico Desarrollista



Fuente. Galo Plaza

El Modelo Constructivista con Vygotsky

Este modelo constructivista estudia el proceso de aprendizaje que provoca el cambio en la conducta (Torre y Vidal, 2017), ha sido muy aceptado y usado en la actualidad dado que ha sabido incorporar los dos modelos anteriores, es decir, incluye las dinámicas basadas en la experiencia (modelo experiencial) y la combina con las necesidades cognitivas (pedagogía activa) con el fin de ofrecer a los estudiantes recursos necesarios que les permita crear su propio

conocimiento, con base en experiencias previas vivenciadas dentro y fuera del ambiente educativo.

Justamente, este modelo constructivista denominado Pensamiento y lenguaje de Vygotsky en 1978, se basa en que el medio social es crucial para el aprendizaje, indicando que se aprende en la interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva (Vigotsky, 1998) , por ello se modifican los roles y sus funciones, pasa entonces, el estudiantes a ser el protagonista de su propio aprendizaje”, y el docente deja de ser el centro del proceso educativo para asumir su papel de facilitador y orientador de contenidos y recursos, lo que conlleva a ciertos beneficios como el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de aprendizajes significativos, el conocimiento suele durar más y ser práctico, fomenta las competencias para una sana convivencia, se activa desde los conocimientos previos, se adapta al aprendizaje del estudiante tomando en cuenta sus necesidades e intereses y al ser el centro de su proceso de aprendizaje, también desarrolla competencias como la autonomía y la resolución de problemas.

Los modelos descritos anteriormente son de gran utilidad, dado que pueden ser utilizados, adaptados y/o combinados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, lo que indica que el docente y/o la institución pueden elegir uno o varios para la creación y puesta en práctica de su modelo pedagógico institucional, lo que facilitará las dinámicas y estrategias educativas en el aula física o remota.

Enfoques y Métodos de Instrucción del Idioma Inglés

La enseñanza de las lenguas se ha visto marcada por distintos métodos y enfoques que con el paso del tiempo se plantean nuevos de acuerdo con las nuevas metodologías para así

avanzar en el objetivo de una enseñanza efectiva tomando en cuenta las distintas corrientes lingüísticas que en cada época se producían.

El método tradicional es “el primero conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas, de ahí que pasó a conocerse también como método “tradicional” (Alcalde, 2011), el cual busca enseñar la lengua extranjera a través de la lengua materna específicamente enseñando las palabras y reglas gramaticales.

En segundo lugar, aparece el paradigma conductista, liderado por el psicólogo Skinner, y con este el método natural que pretende transmitir el conocimiento a través de la presentación y ejemplificación de la lengua extranjera, junto con la repetición para así no hacer uso de la lengua materna: desde el enfoque estructuralista, el método audioral y el método audiolingüístico, el cual apareció a finales de los años 50 por la necesidad imperante de aprender lenguas a través de la oralidad y del mediador el cual controlaba el contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje, sin embargo, estos métodos no cubrieron la necesidad que se buscaba, por ello, se comenzaron a buscar nuevas maneras para la enseñanza efectiva de idioma.

En tercer lugar, con la aparición del paradigma cognitivo y constructivista, se desarrollan otros enfoques como el humanístico con el método de respuesta física total y el enfoque de enseñanza comunicativa de la lengua, dado que se centra más en el significado que en la forma que es el fondo de los dos enfoques anteriores (Ortiz, 2014, p.14).

El más reciente método que se propone es el enfoque comunicativo el cual está centrado en el proceso no en el producto, esto es que la función principal de la lengua sea la “comunicación para saber “cuándo, de qué, con quién, dónde y en qué forma hablar, es decir,

formar enunciados, además de lingüísticamente correctos, socialmente” adecuados de acuerdo con el diccionario de términos clave, competencia comunicativa (2014) citado por Ortiz (2014).

Bajo este último enfoque, el comunicativo, el ministerio de educación nacional ha fundamentado el plan nacional de inglés (2015-2025), y lo propone en los lineamientos nacionales que regulan la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera; por ello, esta investigación pretende integrar este enfoque en los contenidos los contenidos temáticos, para que se haga más visible a través de la redacción y de la función que se pretende con la lengua y el docente logre de manera más clara aplicar este enfoque en la dinámica académica.

Estrategias de Enseñanza

Montenegro indica que “la cognición es entendida como procesamiento de representaciones mentales, cuyo objeto es la consolidación de conocimiento. Las estrategias cognitivas organizan los procesos de razonamiento facilitando la estructuración y mejorando la eficiencia en el aprendizaje” (2003, p.59), en este caso, proyectado al aprendizaje de la lengua extranjera, inglés.

La coherencia del paradigma cognitivo viene dada por un conjunto de principios comunes sobre la cognición y el lenguaje, los cuales según Martín (2001, p.220) son: primero, el lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo. Segundo, los procesos de categorización o conceptualización que se reflejan en el lenguaje están condicionados por la experiencia física del ser humano tanto en la relación consigo mismo como en la relación con el mundo exterior. Tercero, las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras

conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de esquematicidad y prototypicalidad, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metaforización forman parte integrante de la organización lingüística. Cuarto, la gramática está motivada por consideraciones semánticas. La gramática no es sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua y no universales y quinto, dada la interrelación entre los diversos componentes del lenguaje, además de la interrelación entre lenguaje y otros campos de la cognición humana, se deben descartar tajantes dicotomías lingüísticas, como la separación entre morfología, léxico y sintaxis; el conocimiento lingüístico del extralingüístico, etc.

Para alcanzar las funciones lingüísticas, pragmáticas y sociolingüística de la lengua, se requiere buscar estrategias cognitivas definidas como:

Procesos de dominio general para controlar el funcionamiento de las actividades mentales, incluidas las técnicas, habilidades y destrezas que la persona utiliza consciente o inconscientemente para gestionar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como el procesamiento, la atención y la ejecución, en el aprendizaje (Chadwick, 1996 citado en UIDE 2018).

Este tipo de estrategias destinadas a la enseñanza siempre deben buscar proponer procedimientos orientados por reglas para que el estudiante sea capaz de gestionar su propio proceso de atención, aprendizaje, pensamiento, resolución de problemas, creatividad y toma de decisiones, estas en función del grado escolar y del nivel cognitivo de los estudiantes.

Para poner en funcionamiento estos procesos cognitivos, se plantean las estrategias pedagógicas que se puede definir como toda acción que realiza un docente con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir de esta manera al desarrollo académico del alumno, a manera global todo docente mantiene una línea de estrategia pedagógica que utiliza

para lograr en los estudiantes un mejor aprendizaje; ejemplos de estas estrategias son la observación y el análisis de hechos, el diseño y desarrollo de experimentos, la representación del conocimiento, la lectura, la exposición, los juegos didácticos, los juegos de roles (Montenegro, 2003, p.58), llevando así al estudiante al desarrollo de sus capacidades intelectuales individuales para cumplir con las actividades que se propongan en el aula de clase de tipología física o virtual.

En ese orden de ideas, existen diversas estrategias cognitivas, pero para este caso, para la enseñanza del idioma extranjero: inglés se proponen algunas desde la teoría constructivista del aprendizaje, ya que se busca que el estudiante participe activamente en la construcción y procesamiento del significado, útil para su desempeño en cualquier ámbito de su vida, desde esta perspectiva, Arnau (2001) plantea cinco macro estrategias que permiten al docente herramientas y un procedimiento para orientar de manera efectiva la instrucción del idioma inglés con el fin de obtener resultados acertados en el aprendizaje de los estudiantes.

La primera estrategia que plantea es activar los conocimientos previos en donde se establecen relaciones entre el conocimiento existente en lengua materna y/o lengua Extranjera (LE) y el nuevo contenido planteado en la sesión, es a partir de este paralelo que, el estudiante establece conexiones útiles para generar conocimiento nuevo, para este fin, se pueden emplear actividades como “setting” o contextualización y “Brainstorming” lluvia de ideas con el fin de contextualizar y crear estructuras mentales en la que se pueda insertar la nueva información. Para la práctica de esta estrategia, el autor, sugiere que se le promueva a los estudiantes el uso del conocimiento activado en el desarrollo de la producción oral y escrita y la lectura en voz alta.

La segunda estrategia tiene relación con la organización y gestión de las tareas de aula y se debe ubicar en la fase de “Input” a través de actividades de organización, de instrucción y demostración para así dejar las reglas claras de las actividades y de este modo promover la

cooperación e implicación de los estudiantes en las actividades de grupos o subgrupos de manera física como lingüística, puesto que el objetivo es que los estudiantes hagan uso frecuente del idioma como su medio natural de comunicación en el aula, pero esto solo puede ser gestionado, incentivado y ejecutado por la buena gestión docente.

La tercera estrategia propuesta es la que tiene que ver con presentar y modelar el nuevo contenido, a través de distintos recursos audiovisuales, ya que el idioma debe estar unido a las vivencias diarias de los estudiantes, y es esta la motivación para que se aproveche cada ocasión especialmente las festividades culturales para enseñar contenidos que involucren distintas áreas del conocimiento y por ende, se genere mayor comprensión del nuevo contenido y se desarrollen habilidades distintas para hacer uso de la lengua con un nivel tanto de comprensión como de evocación alto.

Una cuarta estrategia, se orienta al andamiaje y corrección del uso de la lengua extranjera LE, es decir, la generación de práctica controlada de esos contenidos apreñados, para ello se sugiere hacer uso de actividades como lectura en voz alta, ejercicios estructurales no mecánicos, selección de información, narración guiada y toma de decisiones, puesto que representan los esfuerzos del docente para que los estudiantes hagan uso de la lengua de manera receptiva y productiva así como correcta, para lo que es necesario que el docente proponga modelos lingüísticos cuando los estudiantes no tienen la capacidad cognitiva para dar respuesta a una pregunta o situación planteada, con el fin de incentivar la producción oral y escrita de los estudiantes para que a través de la práctica logren participar en conversaciones cotidianas en la lengua extranjera. Para finalizar esta estrategia, la realimentación, es la actividad más importante ya que durante las actividades es que se deben corregir aspectos los componentes lingüísticos y

sintácticos omitidos para fomentar el uso correcto del idioma inglés, este proceso de evaluación es formativa e imprescindible en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La última y quinta estrategia es la promoción de la interacción social y cooperativa que debe integrarse en distintas etapas como la motivación y práctica, a través de actividades como la apertura de la clase, las preguntas abiertas, la toma de decisiones pues requieren que el estudiante transmita en el idioma extranjero, significados personales y contextualizados, espacios relevantes para activar el conocimiento y modelar su uso, acompañamiento docente que redunde en el rompiendo la barrera del temor o la vergüenza a hablar en público, pues se fortalecen estas habilidades sociales útiles y necesarias para incrementar la autoestima y competencias requeridas en el uso del idioma, de acuerdo con el nivel de lengua en el que se clasifique.

En específico para la enseñanza del inglés, se busca que el estudiante a través de distintas herramientas, técnicas y métodos comprenda el uso de la lengua, pero sobre todo, que ponga en práctica sus conocimientos en un contexto comunicativo ya que el fin máximo es ser un usuario competente de la lengua extranjera.

Durante este proceso, el docente debe hacer uso de distintas combinaciones de enfoques, métodos, herramientas, técnicas, estrategias y actividades puntuales que le permitan capturar la atención del estudiante y que al mismo tiempo genere resultados eficientes y eficaces, teniendo en cuenta que por lo general el uso de estas estrategias de seguro van a variar de acuerdo con los grupos asignados, ya que en la educación básica y media especialmente, se cuenta con multiniveles en el conocimiento referente a la lengua extranjera inglés, pues siempre se va a evidenciar estudiantes con nivel alto, medio y bajo en la misma aula de clase, tanto en educación básica como media, para quienes el docente debe diseñar actividades generales para el grupo

pero a su vez, de acuerdo con la necesidad personalizadas, a causa de los ritmos de aprendizaje heterogéneos.

Otra estrategia, que se diferencia de la cognitiva es la motivacional, la cual como emerge del docente directamente, es externa, así que es importante que en el proceso de enseñanza un docente asuma este elemento clave para impulsar a los estudiantes a tener una mejor aprehensión de los contenidos, ante este tema, Martínez, García y Pacheco indican que la motivación es:

Un elemento complejo y multidimensional que es necesario para el aprendizaje y el desarrollo.

El docente es el responsable de focalizar la atención, el interés, y el aprendizaje en los alumnos y de por sí el entusiasmo del docente en las actividades diarias tiene un impacto significativo en el incremento de los niveles de motivación de los alumnos. Cada logro está unido directamente con su propio nivel de motivación del profesor (2010, p.938).

Desde el punto de vista del maestro, el docente según Navarrete (2009) debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora: suscitar el interés, dirigir y mantener el esfuerzo y lograr el objetivo de aprendizaje prefijado. Estos objetivos deben cumplirse durante todas las fases de la sesión de clase, es decir, desde la actividad inicial hasta la final y esta última, debe convertirse, si hay éxito en el aprendizaje, en el punto de partida de un nuevo proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, el docente desde su rol de facilitador de información y herramientas en el proceso de aprendizaje, un estilo de enseñanza moderno y pertinente que esté centrado en las necesidades del estudiante, con estrategias elegidas correctamente, tiene una tarea ardua no solo de transmitir el conocimiento a través de actividades pertinentemente planeadas, diseñadas y ejecutadas, usando el aprendizaje basado en tareas, proyectos y retos, despierten el interés y motivación de los estudiantes desarrollando habilidades cognitivas y metacognitivas que conlleven a la comunicación efectiva tanto oral como estricta del idioma extranjero inglés.

Estilos de Enseñanza

Los docentes basan su quehacer en las creencias determinadas por la elección propia de un modelo de enseñanza, corriente pedagógica, enfoques y métodos, se caracterizan por tener también, un estilo de enseñanza que se enmarca su concepción de enseñanza, por ello, a continuación, se presentan algunos estilos que, de acuerdo con las necesidades educativas de los estudiantes, pueden variar o complementarse en atención a la diversidad.

Existen diferentes estilos de enseñanza, los cuales Uncala (2008) recopila y clasifica según autor, así: Lippit y White, expresan el estilo autocrático, democrático y Laissez-faire; Gordon, C., proponen el instrumental, expresivo e instrumental expresivo; Anderson, B., formula el dominador e integrador; y finalmente, Flanders plantea el indirecto y directo.

Es importante que el docente analice la conveniencia y combinación de los estilos enseñanza-aprendizaje, por esto, dentro de los estilos que más aportan al aprendizaje de un idioma extranjero son los que se orientan desde un enfoque cognitivo constructivista, así pues, los estilos docentes más adecuados son: el perfil democrático lleva a los estudiantes a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades; el perfil integrador, es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio; el perfil instrumental-expresivo, es una mezcla entre el instrumental y el expresivo, en donde se pretende combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los estudiantes; y también, el perfil indirecto, el cual tiene en cuenta las ideas de sus alumnos y promueven el diálogo e influyen en los sentimientos de los estudiantes.

Aunque es necesario para el docente leer el contexto, saberes y necesidades de los estudiantes, es claro que no es posible que el profesor se acomode cinto por ciento a los estilos de los aprendices, por ello, es preciso que, de manera permanente, se esté realizando

realimentación y crítica al proceso de enseñanza para ir ajustando e implementando cambios en ese estilo, para que el proceso de aprendizaje del idioma extranjero sea efectivo y así se cumplan los objetivos de aprendizaje.

Didáctica del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

El término didáctica se deriva del verbo (enseño) y es relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva, por ello se puede definir como el arte de la enseñanza (Alcaraz, 2003). La didáctica como disciplina científica, según Aran (1999) “estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos”.

Aunque en esta investigación se pretende abordar el qué enseñar y no el cómo enseñar, sí están ligados, pues la didáctica tiene la finalidad de mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje y para ello, se requiere intervenir en las situaciones interactivas entre el docente y el proceso de enseñanza, tal como el diseño de medios o situaciones potencialmente útiles e innovadoras claves para la didáctica aplicada a un idioma extranjero, tal como la lista de chequeo propuesta para esta investigación.

Ahora bien, los medios que se pueden utilizar para enseñar lo que se enseña (inglés), es la lista de chequeo con los contenidos básicos requeridos por cada nivel del MCER, adquiriendo el sentido didáctico si se vincula al proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un proceso interactivo en donde participan tanto el docente como el estudiante y el contexto en el que los intercambios se conducen con una participación activa que permiten la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En esta investigación se parte del supuesto de que cada maestro que orienta el área de idioma extranjero inglés es profesional en este idioma, por lo que sabe cómo enseñarlo, sin embargo, se brindan a continuación algunas sugerencias desde la enseñanza instrumental funcional aplicando el aprendizaje y estimulación por descubrimiento, redescubrimiento, modelación y climatización afectiva.

Para un efectivo proceso de enseñanza, Alcaraz (2003) indica que se deben reunir tres condiciones: la valía de los contenidos, que para el caso de la enseñanza del idioma inglés, son los contenidos básicos consolidados y simplificados en la lista de chequeo; la veracidad de lo que se enseña en cuanto a su actualidad y utilidad, es aplicable al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés pues adquirir la proficiencia en el idioma inglés tiene un impacto directo en el desempeño laboral y personal que el estudiante requiere para ser competitivo globalmente; y a la adaptación, pues los contenidos justamente planteados en la lista de chequeo, son adaptados a los actuales desafíos que se presentan.

Las actividades por diseñar para el aprendizaje del idioma inglés de acuerdo con Jeremías y Pérez (1989), deben ser receptivas diversas antes de precipitar al alumno en una serie de actividades productivas prematuras. Las actividades deben estar dirigidas hacia el campo de la resignificación y no de las formas lingüísticas, siendo el profesor, con su rol de mediador, el que facilite al alumno el acceso al significado, por medio de actividades de diverso tipo que hagan posible el que el alumno pueda “pasar” al significado.

A través de la propuesta de actividades seudo-comunicativas, se debe dar cabida a otras de corte interactivo tales como diálogos, debates, discusiones sobre temas de interés del estudiantes según nivel, que le permita enfrentarse con lo aprendido en términos de gramática y vocabulario, además de la inmersión en una nueva cultura, lo que se puede traducir en auténticas

necesidades de expresión a través de contextos significativos para el estudiante, ejemplo de ellos son proyectos orales individuales y colaborativos que les permita usar el idioma para expresar preferencias por ejemplo en lo relacionado con la comida, tipo de casa, carro, pasatiempos, entre otros.

En el proceso de enseñar y aprender, para este caso el idioma extranjero inglés, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados (Camps, 2012); es por lo anterior, que el contenido de enseñanza es tan importante y se propone en esta investigación una innovación que genere la lista de chequeo con los contenidos básicos para el aprendizaje del idioma, la cual es de suma importancia y necesidad para el proceso de enseñanza, ya que de acuerdo con desarrollo efectivo de las temáticas en los niveles escolares básica y media, es posible proyectar la consecución de los objetivos de aprendizaje del idioma desde la habilidad comunicativa tan anhelada por todos los actores educativos incluyendo el proyecto nacional de bilingüismo que el MEN propone para los niveles de educación básica y media.

Proceso enseñanza-aprendizaje (PEA)

Durante los dos apartados anteriores, se han abordado y definido los procesos enseñanza y aprendizaje independientemente, sin embargo, estos dos términos los integran Escorza y Aradillas (2020), denominándolos como el binomio indisoluble enseñanza-aprendizaje, es una ecuación que tiene dos miembros y que establece una relación entre ambos a través de los siguientes elementos intervinientes: docente, estudiantes, planificación o programación de aula, objetivos, currículo, contenidos o competencias, metodología, medios de enseñanza, evaluación

y contexto, los cuales aportarán al proceso educativo y a la consecución efectiva de los objetivos de cada área.

Esta relación de dos, es complementaria, es decir que una lleva a la otra, de tal forma que, las acciones y preferencias instruccionales de los maestros resultan directamente asociadas a la concepción epistemológica que tienen del aprendizaje, un ejemplo para los idiomas teniendo en cuenta esta definición es, si el docente establece el enfoque comunicativo en la enseñanza, muy seguramente, las actividades didácticas y estrategias pedagógicas serán elegidas siguiendo esta perspectiva y así dar rienda suelta para desarrollar las habilidades requeridas.

Por este motivo justamente, es de relevancia para los docentes el reconocimiento de la propia concepción que tienen sobre la base epistemológica del aprendizaje, ya que de esta manera es posible marcar el camino con los elementos pedagógicos, didácticos y estilos necesarios e integrarlos en su forma de enseñar, lo que los llevará a ser más flexibles, a estar abiertos a otras concepciones y a mejorar es sí, la práctica docente.

Brown (1995) citado por MEN (2006) propone cinco principios indispensables en esta relación enseñanza-aprendizaje que son aplicables a las lenguas extranjeras, los cuales acuña el Ministerio de Educación Nacional en la serie lineamientos curriculares para idiomas extranjeros, estos son: reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca del estudiante, su curiosidad para aprender algo nuevo; recordar la importancia que tiene la conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a los alumnos, arriesgarse en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito; reconocer que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados; fomentar la autoconfianza de los alumnos porque ésta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera; y finalmente, tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje.

Este binomio enseñanza-aprendizaje al ser un proceso dinámico, cambiante, flexible y oportuno, se deriva de la teoría constructivista, en donde se favorece la singularidad del estudiante, así como la participación activa y aprendizaje en equipo, por lo cual las actividades como juegos de roles, proyectos, deben elegirse y basarse en problemas reales, fomentando la creatividad y reflexión crítica.

Marco Conceptual

Este marco pretende abordar la temática relacionada directamente con la investigación en curso, por ello, se compartirá la cronología de las regulaciones del bilingüismo que permite subrayar los avances y esfuerzos que el país ha realizado desde el 2006, pasando por el marco común europeo de referencia que entró en vigor en el año 2002, finalizando con el impacto e importancia del currículo, la evaluación y promoción de grados escolares y la nivelación de los temas.

Marco Común Europeo de Referencia -MCER

A continuación una breve reseña sobre este marco, fue creado por los europeos quienes poseen un territorio plurilingüe y pluricultural, pues al estar cerca entre países, a pocas horas en tren, las personas se ven en la necesidad de comunicarse, por ello, nace la idea de saber y medir el tiempo que demoraba una persona para aprender un idioma, lo cual llevó a la creación del denominado marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, que es el resultado de más de una década de investigación exhaustiva llevada a cabo por especialistas del campo de la lingüística aplicada, hace parte esencial del proyecto general de política lingüística del consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (COE, 2001).

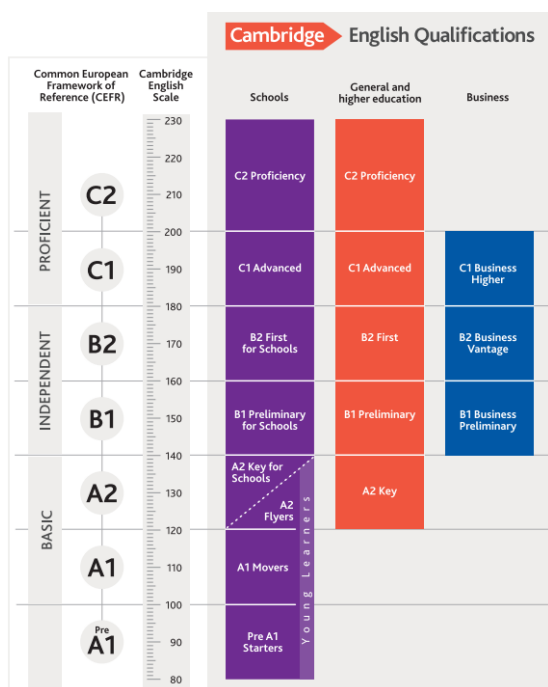
El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa, este describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural

donde se sitúa la lengua. El marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MEN, 2002).

El marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística, por ende, para alcanzar la suficiencia en el idioma (sus habilidades), se establecieron dos años, cien horas por nivel y cinco niveles definidos por letras A, B y C, con subniveles 1 y 2, hay un nivel C2 que es para nativos, se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés (figura 5) desde el A1, nivel básico de inglés, un B1, nivel independiente, hasta un C2, para aquellos que dominan el inglés de manera excepcional (Cambridge, 2023).

Figura 5

Niveles del marco común europeo de referencia para lenguas



Fuente. Cambridge

Educación Bilingüe en Colombia

Después de la apertura comercial creciente, al inicio de los años 2000, de diferentes acuerdos económicos multilaterales del gobierno colombiano con aliados como Estados Unidos, La Unión Europea, Japón (Sánchez, 2013) entre otros, y por supuesto negociados en idiomas diferentes al nativo -español-, surge la urgencia manifiesta de que los ciudadanos tengan dominio en una lengua extranjera, preferiblemente inglés.

Es por esta razón que en el 2004, el gobierno vigente de la época, para favorecer el fortalecimiento de una lengua extranjera a través del ministerio de educación nacional MEN, estableció una política de estado mediante el diseño del primer proyecto educativo para enseñar un idioma extranjero, que se denominó programa nacional de bilingüismo y estableció los lineamientos y objetivos para su desarrollo, cuyo objetivo principal consistía en fomentar el aprendizaje del inglés y su enseñanza en todo el territorio nacional (Sánchez, 2013).

Programa Nacional de Bilingüismo (2006-2010)

El ministerio de educación nacional desde el año 2006, ha implementado el programa nacional de bilingüismo -PNB-, el cual plantea un periodo de implementación de cuatro años, es decir, desde el 2006 hasta el 2010 cuyo objetivo era el de “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo” (Estándares básicos de competencias de lenguas extranjeras, 2006).

Sin duda, en este cuatrienio, este proyecto educativo partió en dos el bilingüismo en Colombia y aportó significativamente al proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, ya

que se desarrolló la guía 22 estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: inglés; que se alinearon con el marco común europeo de referencia- MCER de 2002; y se impulsó la formación docente y el fortalecimiento institucional, este es un documento maestro, central y diseñado específicamente para el abordaje del proceso de enseñanza del idioma, ya que propone:

Criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. Son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia (MEN, 2006).

Sin duda esta directriz marca el derrotero para el planteamiento de los currículos que se van a utilizar en las instituciones educativas para sus diferentes niveles escolares (figura 6), sin distinción del sector al que pertenezca, porque es un lineamiento nacional, además porque indican “qué aprender”, entonces, queda a consideración tanto de las directivas como de la planta docente diseñar el “cómo aprender” con el fin de que los estudiantes alcancen los estándares buscados a nivel nacional en sintonía con los retos globales que se plantean en el manejo de una lengua extranjera como inglés.

Figura 6

Niveles de lengua para el desarrollo integrado y gradual del idioma

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE		
Décimo a Undécimo	B1		B 1.2 Pre intermedio 2
Octavo a Noveno			B 1.1 Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo	A2		A 2.2 Básico 2
Cuarto a Quinto			A 2.1 Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

Fuente. Ministerio de educación nacional

La guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, será el documento base, con el cual se realizará la revisión documental de las competencias en la enseñanza del idioma extranjero inglés, para los niveles de educación básica, que comprende el nivel de primaria, grados primero a quinto y parte de secundaria, grados sexto a noveno; y educación media, que corresponde a los grados décimo y undécimo de secundaria.

Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras - PFDCLE (2010-2014)

El programa de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras - PFDCLE- surge en el 2010 como un proyecto estratégico con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas en inglés a educadores y estudiantes del sector para favorecer la inserción del capital humano a la economía a del conocimiento y al mercado laboral globalizado, por ello se expone dentro del marco del plan nacional de desarrollo para el mismo periodo 2010-2014, pues se buscaba proponer estrategias de formación docente considerando que el manejo de una lengua extranjera es “un factor que impacta de manera transversal toda la política educativa y abre caminos para formar ciudadanos que discuten, reflexionan y hacen construcciones colectivas que contribuyen a los procesos de innovación y competitividad” (MEN, 2010).

El PFDCLE se trazó algunas metas, dentro de las que contemplaba mejorar los resultados tanto del ciclo de educación preescolar básica y media, como del ciclo de educación superior a través de la actualización permanente de prácticas pedagógicas y el mejoramiento sostenido de los niveles de inglés de los docentes con estrategias como programas de formación presencial y virtual, programas de inmersión en inglés estándar, formación en manejo de ambientes virtuales, formación en inglés en esquema de cascada.

Dentro del programa también se impulsó la ley de bilingüismo, ley 1651 de 2013, además se desarrollaron otras estrategias con contenido orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas en inglés para la educación básica primaria en el sector oficial, como “Aprendamos inglés con las aventuras de bunny bonita”; “My ABC English kit” diseñada para brindar a los docentes del nivel básica primaria, un banco de recursos y estrategias para apoyar el desarrollo de competencias comunicativas en inglés de los niños del sector oficial; y el desarrollo del material “English, please” 1, 2 y 3 que buscaba ofrecer a los docentes y estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, materiales y recursos didácticos pertinentes para acompañar su proceso de aprendizaje del inglés.

Las acciones de este programa aportaron significativamente en cuanto a la didáctica del proceso de enseñanza y al proceso aprendizaje del idioma de los estudiantes, debido a que a partir de diferentes desafíos y contenido dieron respuesta y soporte a los diferentes retos que se establecieron en su momento, convertidos en procesos concretos y como productos se generaron procesos, herramientas y documentos entregables según el estamento en cuestión, así: en las instituciones de educación superior (reto 1), contribuyó con el incremento de la calidad en programas académicos diferentes a licenciaturas en idiomas que ofrecen cursos de lengua extranjera, a través de la red curriculum lingua y el acompañamiento a todas las licenciaturas de idiomas del país en diagnóstico y plan de mejoramiento; apoyo a docentes y estudiantes (Reto 2) a través de formación virtual en donde se vincularon 120 dinamizadores e-learning en formación, se generaron 8000 licencias para formación virtual, se configuraron los convenios con Fulbright-ICETEX, British Council y Alianza Francesa; fortalecer el direccionamiento estratégico de las Secretarías de Educación (Reto 3), mediante la participación de las 94 secretarías de educación certificadas en los encuentros regionales de sensibilización sobre las iniciativas de

fortalecimiento en lenguas extranjeras, fueron beneficiadas 40 secretarías de educación con apoyo en “direccionamiento estratégico a proyectos regionales; aumentar el nivel de inglés y el uso de estrategias metodológicas innovadoras para los docentes de inglés en servicio (Reto 4) mediante el diseño e implementación de estrategias integrales de formación presencial y virtual, formación y dotación con los programas “bunny bonita” y “eco”, acompañamiento para la implementación de la jornada extendida en inglés y se sumaron a la iniciativa 1200 docentes de primaria; mejorar el nivel de inglés de los estudiantes y mantenerlo (Reto 5) a través del diseño y pilotaje de planes de estudio modelo para los grados 9, 10 y 11, se entregaron 6000 licencias para cursos virtuales de inglés distribuidas entre estudiantes de 10 y 11, y la publicación de recursos pedagógicos centralizados en el edusitio “inglés para todos; y el uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Reto 6) con el fin de facilitar la comprensión de los contenidos y el acceso a la información.

Aunque este proyecto presenta un enfoque transversal y, también es soñador e intangible, pues pretendía intentar abarcar más, pero no contaba con el capital humano suficiente ni fortalecido o capacitado, ya que aunque los docentes de las distintas áreas del conocimiento son profesionales en enseñanza, para la instrucción de un idioma extranjero desde las distintas disciplinas, se requiere la especialización en la materia, por ello no fue posible echarlo a andar efectivamente.

Los dos proyectos mencionados anteriormente, tanto el programa nacional de bilingüismo – PNB- y el programa de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras -PFDCLE- para el periodo de ocho años 2006-2014, proponían objetivos en común los cuales fueron concebidos para la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje de idioma que integraba tanto a docentes como estudiantes con el fin de poder avanzar y responder a los

retos que se imponían globalmente en esta materia, que aunque no se lograron alcanzar los objetivos planteados en su totalidad, sin duda, los avances que se evidenciaron y que aportaron son importantes, sin embargo, tal como se indicó anteriormente, los logros fueron parciales, por lo cual se debería dar continuidad con el proceso por lo que se generó otra propuesta, la cual se enunciará a continuación.

Programa Nacional de inglés (2015-2025)

Es en este punto, con los resultados evidentes tanto favorables como por mejorar de los programas y subprogramas lanzados en años anteriores, que se requiere seguir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, por lo que se crea un nuevo plan, ahora decenal, para hacerle frente a los retos latentes que se evidencian en la consecución de los niveles de proficiencia de inglés adecuados para cada nivel educativo, por lo que para el ministerio de educación nacional fue preciso diseñar un nuevo programa nacional de inglés denominado Colombia very well! con una vigencia de diez años para su ejecución (2015-2025), el cual se define como:

Una estrategia integral, intersectorial y a largo plazo, que con base en las experiencias de los dos proyectos precedentes, redimensiona sus componentes con intervenciones a una mayor escala e inversiones más altas e incluye nuevos componentes como la movilización social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia (Programa Nacional de Inglés, 2014, p.4).

Las proyecciones del programa nacional de inglés están planeadas para dar resultados en el 2025, el país deberá convertirse en el más educado de Latinoamérica y con mejor nivel de inglés en Suramérica según el proyecto Colombia very well”, sin embargo, ya solo restan dos años para concluir el plazo y alcanzar estas metas ambiciosas, que pese al apoyo intersectorial y financiero, no se han consolidado significativamente; algunas investigaciones y cifras muestran un estancamiento o peor un retraso “Colombia se encuentra entre los países latinoamericanos que

están en el furgón de cola en aprendizaje de lenguas extranjeras en el estudio de PISA” (Portafolio, 2020).

Estos resultados poco satisfactorios, han de ser analizados y evaluados detalladamente, ya que es una urgencia manifiesta el ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, pues aunque ya no sea posible por tiempo la consecución de los objetivos, menos por la pandemia dentro del plazo del programa, se hace preciso continuar con el trabajo arduo, innovar los procesos de enseñanza, cambiar el enfoque, unificar criterios de enseñanza-aprendizaje, capacitar y motivar a los maestros, entre otras estrategias para avanzar en la calidad de los procesos pedagógicos, didácticos y prácticos de la enseñanza del idioma.

Otro punto indispensable es que los actores del proceso educativo, ministerio de educación, instituciones educativas, maestros, estudiantes y padres de familia o acudientes, se aseguren de que los estudiantes desarrollen sus competencias según cada uno de los tres niveles de lengua, niveles ajustados al sistema educativo colombiano con base en el marco común europeo de referencia para lenguas (figura 7); estos niveles para la enseñanza del idioma inglés

Figura 7

Niveles MCER adaptados por el MEN

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente. Ministerio de educación nacional

se distribuyen de manera distinta a los niveles educativos planteados en la ley general de educación ampliados en el marco teórico, contexto que es de suma importancia considerar en tanto la enseñanza, como en el proceso de aprendizaje, además de integrar nuevas perspectivas, procedimientos enfoques, métodos, seguimiento y evaluación de saberes, con el fin de garantizar efectivamente el alcance de estas habilidades y competencias necesarias para dominar la lengua extranjera; inglés.

En ese orden de ideas, la distribución de grados de acuerdo con los niveles según el marco común europeo, son tres: A1 para los cursos primero a tercero (1-3) de primaria, A2 para los grados cuarto a séptimo (4-7) y B1, nivel de salida para la finalización del ciclo de educación media, que integra los grados octavo a once (8-11) pertenecientes a educación básica los cursos octavo y noveno y a educación media los grados décimo y undécimo. Es preciso hacer énfasis en la categorización de los grados en referencia al MCER, con el fin de guiar acertadamente la enseñanza del idioma con base en estas competencias propias de cada nivel de lengua inglesa (Apéndice A: guía 22).

Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-

Con el programa nacional de inglés, también se desarrollan los derechos básicos de aprendizaje y el currículo sugerido de inglés son una propuesta del MEN en el 2016 y una apuesta clara que busca generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta que fortalezca la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia. Por esta razón, el currículo sugerido integra diferentes ejes de formación, tales como la paz y la democracia, aspectos fundamentales en la construcción de un país en paz que busca abrirse cada vez más al mundo globalizado y multicultural en el que vivimos (MEN, 2016).

Este documento se construyó con el apoyo de expertos nacionales e internacionales y de 94 docentes evaluadores de diversas regiones del país, en un proceso que permite asegurar su calidad y pertinencia para el contexto educativo público colombiano. Esta herramienta es un recurso complementario para el currículo y su importancia radica en que plantean elementos fundamentales para la construcción de aprendizajes en cada año escolar (MEN, 2016).

Con estas herramientas, los docentes de inglés y las instituciones educativas aportarán cada vez más a la construcción del país bilingüe que se desea y al alcance de la meta de ser el país mejor educado de la región.

Los derechos básicos de aprendizaje identifican saberes y habilidades claves para cada grado escolar, cuatro para los grados de 1° a 5° y entre 7 y 8 para los grados 6° a 11°, estas son las competencias mínimas que deben alcanzar los estudiantes en cada curso, para lograr recorrer un camino académico que los lleve al alcance del nivel intermedio B1 propuesto al culminar el bachillerato.

Currículo

Es el recurso educativo orientador y necesario para planear adecuadamente la enseñanza de una materia en específico como el área de idioma extranjero: inglés, definido como “un conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que buscan experiencias apropiadas con efectos acumulativos y evaluables. Es también el conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas por la escuela para conseguir los objetivos educativos” (Ocaña, 2014, p.17).

El currículo debe cumplir con ciertos requisitos e ítems en su planeación:

Un 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 (MEN, 2006).

Plan de Estudios

Como parte y elemento importante del currículo, es importante resaltar el plan de estudios, ya que aporta un esquema estructurado a través del cual se identifican los contenidos, temas y actividades pedagógicas del área, que para este caso es el idioma extranjero: inglés. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos, según el MEN (2008):

La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas; la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades; los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional-PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos; el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje; la metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica; indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

Contenidos Temáticos

Los contenidos temáticos, en concordancia con los lineamientos nacionales que rigen la enseñanza del inglés, deberían ser ajustados a los tres niveles de lengua que propone el MEN (figura 7) y también ser vistos como una lista de temas, la cual contenga el compendio de tópicos de primera mano, para que el diseñador del plan de estudios o docente pueda considerar al momento de estructurar las lecciones de manera útil, pertinente y de fácil; así como de

interpretación sencilla para el aprendiz y sus acudientes, ya que de esta manera es más viable hacer la transición del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del diagnóstico, visualización e identificación de los objetivos por cumplir en determinado plazo, a lo que en jerga académica se le denomina como periodo académico, el cual por indicación de políticas educativas que emite el MEN, son cuarenta (40) semanas de trabajo académico, distribuido por lo general en cuatro períodos (bimestres) académicos al año de igual duración.

En resumen y como lo manifiesta Diaz (1984) citado por Ocaña (2014), “lo curricular implica la búsqueda de contenido a enseñar”, por esta razón, la urgente necesidad de innovar en cuanto al diseño y planteamiento de ejes temáticos pertinentes, contextualizados, creativos y de calidad, que con la complementariedad e inclusión de otros elementos tales como la metodología, enfoques, métodos, didáctica, intensidad horaria, entre otros.

Nivelación

Los docentes no pueden operar si no tienen unos contenidos claros y concretos por nivel que permitan un abordaje y consecución óptima de los objetivos de desarrollo de las habilidades del idioma, pues deberían conocer en qué punto del nivel se debe, no comenzar, sino continuar a partir del punto en donde se encuentra para hallar debilidades, las cuales puedan ser identificadas a tiempo y así poder apoyar el proceso de aprendizaje y nivelación de competencias según niveles en la figura 7.

Para ejemplificar, si un estudiante cambia de institución o llega a una, sería ideal poder tener un documento como la lista de chequeo firmada por las instancias educativas, llámese docente y/o coordinador, que certifiquen el proceso que lleva, tipo hoja de vida personal, para que a partir de esa información se pueda visualizar, revisar y avanzar en su proceso académico individual. Esa herramienta denominada lista de chequeo que se pretende diseñar como objetivo

principal de esta investigación, haría parte del compendio de herramientas con las que el docente de lengua extranjera inglés debe usar, pero sí la principal en el avance del proceso enseñanza-aprendizaje durante cada uno de los grados escolares y niveles del MCER.

En ese orden de ideas, a continuación se ampliará la definición de nivelación escolar, la cual según el MEN indica que:

Cuando sea necesario, los establecimientos educativos de conformidad con su plan de estudios y metodología realizarán estrategias pedagógicas para los estudiantes, a partir de las debilidades identificadas al finalizar cada uno de los cuatro períodos en que se divide el año escolar. La nivelación debe ser permanente y articulada con las actividades académicas del período siguiente, procurando que el estudiante desarrolle todas las competencias básicas requeridas en el transcurso del año escolar (2001).

Ahora bien, la nivelación de las habilidades del área de inglés en esta investigación no es considerado desde el enfoque micro, es decir, a unos cuantos temas o para aprobar un bimestre o la recuperación académica, como se evidencia en la anterior definición por el MEN; se propone en cambio, a nivel macro, la regularización académica, que es un proceso cuyo objetivo principal es favorecer de manera personalizada la comprensión del área de inglés en este caso, para fortalecer su aprendizaje y capacitar al estudiante para que se nivele en el grado escolar al que pertenece o al que está por ingresar, de manera exitosa. Llevar a cabo esta práctica de manera constante, contribuye a adquirir mayor autoestima, confianza, además de una marcada calidad en el aprendizaje. Por ello, es de suma importancia que la institución que la implemente haya establecido un modelo educativo que le permita alcanzar logros cuantificables y cualificables a fin de que la intervención sea adecuada a las necesidades explícitas de cada persona (Basco, 2020).

Al favorecer la comprensión de la asignatura, se promueve el desarrollo académico que fortalece el aprendizaje y lo capacita para nivelarse en el grado escolar al que pertenece o al que va a ingresar y justamente es en este punto en donde entra en acción la lista de chequeo, a través de la cual se busca un avance progresivo en la consecución de las metas y estudiante tenga la posibilidad de contar con distintos momentos de profundización de los temas que le aporten al desarrollo de sus habilidades y al alcance de los objetivos propuestos por el MCER y el MEN, teniendo en cuenta las necesidades individuales, los estilos de aprendizaje, la intensidad horaria semanal, teniendo en cuenta la directriz enfática que maneja el MCER en donde se plantea que no hay cambio de nivel, si no se cumplen las horas y se adquieren las competencias requeridas para cada ciclo.

Evaluación

La evaluación en su definición aterrizada al ámbito escolar es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 2014), por ello, ahora no solo es evaluación sumativa, sino que se ha centrado más en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de enseñanza, orientándola hacia una evaluación formativa, integral y cualitativa que se proyecte al alcance de las competencias que se plantean en el caso del idioma inglés, en la guía 22 de estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés de acuerdo con los lineamientos del MEN y el MCER.

El ministerio de educación nacional indica en su sistema institucional de evaluación de los estudiantes -SIEE-, que:

La evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo, por tanto, ella debe estar vinculada y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que ha definido el establecimiento educativo. La evaluación deberá alinearse con la misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico. Tal actividad implica que en el

momento de diseñar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, este debe articularse con el proyecto educativo institucional, no sólo por su incorporación en él, sino por la correspondencia que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación (2021).

El término más conocido es evaluación del aprendizaje, sin embargo, se han derivado otros dos enfoques para este proceso que son la evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje, que abarca un proceso más amplio en el aula, en el que el puntaje o requisito de control no es lo más importante, sino se utiliza como un instrumento de aprendizaje, evitando así confundir evaluación con calificación, justamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula deben ser un proceso continuo que permita preparación y desarrollo de las competencias para que logren superar las pruebas que se realicen en la evaluación del aprendizaje, las cuales son clasificatorias para aprobar o no el ciclo educativo, que en este sentido, el ministerio de educación nacional, en el área de evaluación de estudiantes de educación básica y media, ha propuesto que la evaluación del aprendizaje se realice desde tres ámbitos distintos: el internacional, con pruebas de corte por ejemplo, PISA; el nacional, a través del ICFES que realiza pruebas al término de los ciclos por ejemplo para secundaria, la prueba saber 11; y el institucional, la evaluación del aprendizaje la lleva a cabo la institución, a cargo de los docentes, quienes valorarán el desempeño según escala: superior, alto, básico y bajo (Decreto 1290 de 2009, art. 1).

Las pruebas en sus tres ámbitos, requieren una cohesión importante para la obtención de resultados efectivos en el área del inglés, por ello, la preparación ha de ser adecuada durante todo el ciclo escolar, desde educación básica hasta media, si se quiere sobresalir en las pruebas internacionales como PISA o pruebas de suficiencia de un idioma como IELTS, TOEFL; ha de haber una preparación y orientación continua del proceso de aprendizaje para que llegado el

momento de que el estudiante se enfrente a la prueba saber 11, logre los objetivos; los resultados anteriores, requieren un trabajo arduo tanto de los docentes como de los estudiantes durante sus al menos once años de estudio, por ello, dentro del ámbito institucional, es importante tener clara la ruta para poder identificar el progreso de los estudiantes en el alcance de las competencias que propone tanto el MCER como el MEN para cada uno de los niveles tal como se ha ilustrado anteriormente en las figuras 5 y 6.

Para tal efecto, se ha realizado un cuadro comparativo (figura 8) que permite la identificación de los niveles planteados para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, por las distintas instancias como el MCER, la guía no. 22 estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, la prueba saber 11, la prueba saber pro y una de las editoriales, con el fin de clarificar la paridad o disparidad que existe; se plantean dos salvedades en esta figura que son, en la prueba saber Pro el nivel C2 se considera solo para nativos y en la columna de la prueba saber pro, el nivel C1 solo es para egresados de licenciaturas en idiomas.

Figura 8

Cuadro comparativo niveles de inglés según el MCER

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS - MCER		Cuadro Comparativo			
NIVELES	MCER	GUIA No. 22	ICFES SABER-11	ICFES SABER-PRO (2021>)	EDITORIAL RICHMOND Series Skyrockets & Achievers
USUARIO BÁSICO	Pre A1		✓		✓
	A1 (Acceso)	✓	✓	✓	✓
	A1+ / A1.1				
	A2 (Plataforma)	✓		✓	
	A2 / A2.1		✓		✓
USUARIO INDEPENDIENTE	A2+ / A2.1		✓		✓
	B1 (UMBRAL)	✓		✓	
	B1 / B1.1		✓		✓
	B1+ / B1.2		✓		✓
USUARIO COMPETENTE	B2 (Avanzado)	✓		✓	✓
	C1 (Dominio Operativo Eficaz)	✓		✓*	✓
	C2 (Maestría)	✓*			

Fuente. Autoría Propia

Se puede entonces, evidenciar un gran problema de entrada que es la variación en las nomenclaturas, lo que permite inferir que en el país se está trabajando de manera dispar en este respecto. En segundo lugar, si se está recogiendo el marco común europeo de referencia -MCER, es porque el objetivo es estandarizar para hablar el mismo idioma y no es así, lo que abre una brecha y confusión en la ruta entre el qué y cómo de los objetivos a plantear.

En la figura 8 se podría reflejar que el planteamiento de los niveles es progresivo en la búsqueda de resultados de proficiencia en el idioma, y así lo estipula el MCER y la guía 22, solo que en su práctica no lo es, afirmación que se refleja en la siguiente situación: revisando la serie de libros que usa la editorial Richmond para primaria y secundaria, se evidencia que hay dos ciclos distintos, para primaria se propone una serie de textos distinta (Skyrocket) de la que propone para secundaria (Achievers), lo que puede ser adecuado por el grado de dificultad, solo que hay un especial punto de atención y es el nivel inicial y final que propone pues cada serie inicia en el nivel elemental, lo cual es adecuado para la serie de primaria, pero para la serie de secundaria no, se debería continuar a partir de A2 y seguir avanzando durante los años futuros en la consecución del nivel esperado que es el B1. Esto planteado de otra manera es que, en sexto grado, independientemente de que se hayan estudiado 5 años de inglés previamente (1-5), se vuelve a iniciar el aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico, lo cual no ofrece ninguna garantía de un proceso de aprendizaje progresivo, preparatorio, para enfrentar los retos del idioma en secundaria, todo lo contrario, se reinicia el proceso sin ningún tipo de verificación del aprendizaje, no hay avance sino retroceso en el proceso de adquisición de las competencias del idioma, con pesar una pérdida de tiempo, esfuerzo y recursos.

Esta es una de las razones fundamentales en que se basa este proyecto para proponer la lista de chequeo de contenidos temáticos, pues permitirá unificar los procesos de enseñanza-

aprendizaje, de manera progresiva se podrá ir avanzando en las competencias que se deben adquirir en los niveles A1, A1 y B1 propuestos por el MEN durante los 11 años de escolarización, asegurando su avance mediante la verificación permanente no solo por parte del docente, sino que, esta herramienta hará parte del diario vivir académico del estudiante para su consulta, la cual será fácil uso y consulta, para que los estudiantes y acudientes tengan la posibilidad de también ir haciendo el seguimiento hasta alcanzar los saberes y aprendizajes propuestos tanto en los DBA como en la guía 22 para demostrar proficiencia en las habilidades de la lengua inglesa.

Promoción

La promoción escolar está orientada a la aprobación de una etapa escolar, por lo general en el sistema educativo colombiano esa promoción es anual, para continuar con el grado inmediatamente superior, para ello, el MEN ha establecido en el decreto 1290 de 2009, los lineamientos que indican que cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante (art. 7) que en general es del 95%.

De acuerdo con lo anterior, es claro que las instituciones educativas tienen autonomía para tomar estas decisiones de promoción, así como también “cuando se presentan debilidades en el aprendizaje y hay bajo nivel de desempeño, es obligatorio que en el establecimiento se implementen actividades de apoyo durante todo el año escolar” (MEN, 2009).

En ese orden de ideas, la promoción escolar puede verse como un proceso flexible que deja una puerta abierta a posibles sugerencias, ajustes y propuestas para la consecución exitosa de los resultados; con relación al área de inglés, la promoción debería replantearse para que se

realice más que por cada año escolar, por ciclos, cada vez que finalice no un nivel educativo sino de lengua (figura 7) de acuerdo con el marco común europeo de referencia para lenguas.

Para cerrar esta sección del marco conceptual, algunas impresiones frente a la enseñanza del idioma inglés desde lo evidenciado en la tabla comparativa, proceso que paradójica e independientemente del ciclo escolar, siempre tiende a iniciar con el nivel principiantes A1, lo que indica un estado casi inmóvil del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues aquí surge la duda de si los estudiantes no aprenden lo que se les enseña o no hay una progresión real y verificable en el proceso educativo, un proceso que no solo integra los estudiantes y docentes, sino otros elementos como currículo, plan de estudios, contenidos temáticos intensidad horaria, tipo de institución educativa, recursos como libros guía, laboratorios de inglés, oportunidad de práctica del idioma, pedagogía, didáctica, disposición, entre otros.

Es en este punto entonces, en donde cabe analizar la efectividad del proceso de enseñanza del idioma inglés durante el camino escolar que es al menos, contando un año de la formación inicial, de 12 años de aprendizaje del idioma. Para lo cual, si se observa el proceso educativo posterior a la educación media, denominada la educación superior en los diferentes niveles educativos técnica, tecnológica o profesional, en los currículos de estos programas (Apéndice F) siempre se inicia con inglés básico A1, lo que arroja la nueva alarma e interrogante, de si se han ido por la borda literalmente los 12 años de aprendizaje del idioma inglés.

Evidenciando entonces esta debilidad en el sistema, la ruptura en este proceso conlleva a la necesidad de generar una herramienta útil, de fácil acceso y gestión, que facilite tanto al docente como al estudiante llevar un control del avance académico en la aprehensión de los contenidos temáticos y desarrollo de las competencias en el idioma inglés de acuerdo con cada nivel y que este sea significativo y perdure en el tiempo para que, en lugar de devolverse cada

vez a iniciar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde nivel básico, se pueda avanzar desde el nivel que alcanzó en el último ciclo escolar, corroborando con la lista de chequeo estandarizada y nacional, especialmente en la educación básica y media, los mínimos solicitados para ser competente en los niveles A1, A2 y B1 requeridos para graduarse como bachiller; en pocas palabras, avanzando efectivamente y de manera jerárquica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, lo que permitiría que una vez termine la educación media, el estudiante con seguridad se encuentre en capacidad de desenvolverse con las competencias adquiridas para poder avanzar con los niveles superiores del MCER que son B2 (para profesionales egresados) y C1 (para estudios/trabajo en el exterior o docentes de lenguas) y, para culminar este camino con las pruebas de proficiencia internacionales, logrando aprovechar tanto el tiempo como los recursos invertidos durante todo el ciclo escolar para desempeñarse como un ciudadano bilingüe en el mundo glocal, concepto que es definido por el señor rector de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia UNAD, como “el impacto y valor agregado en términos de proyección social que genera la internacionalización en el desarrollo de las comunidades locales y la forma en que estas comunidades logran incorporarse al entorno global” (Leal, 2021).

Marco Metodológico

En esta sección se desarrolla la metodología elegida para la consecución del propósito de la investigación, dentro de la cual se abordan elementos relevantes como el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección que fueron usados para llevar a cabo esta propuesta investigativa, la cual se enmarca en la línea de investigación pedagogía, didáctica y currículo de la escuela de ciencias de la educación -ECEDU-, la cual tiene una perspectiva innovadora y transformadora desde el enfoque crítico-social, el cual se “centra en los postulados conceptuales del cambio social, en búsqueda de la transformación, por lo tanto propone comprender la realidad como praxis; es unir teoría y praxis, orienta el conocimiento hacia la emancipación del hombre, quien participa como actor social, requiere de un proceso continuo de reflexión y acción” (Finol y Vera, 2020).

Esta transformación de la realidad en la enseñanza del idioma inglés en los niveles de educación básica y media se hace a partir de la toma de conciencia autorreflexiva y crítica, pero también de datos y variables que sustentan el trabajo, a partir de donde se elaboran los resultados y conclusiones correspondientes.

Naturaleza de la Investigación

Esta investigación se basa en el enfoque mixto cuya meta según Hernández Sampieri (2008) “no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”, de este modo, esta investigación tiene dos fases en la cual se inicia por una caracterización de los docentes quienes usan el libro en su salón de clase con el fin de determinar el nivel académico, experiencia y proficiencia en el idioma, se presentan datos

numéricos, y en la segunda fase se crea una lista de chequeo de contenidos temáticos la cual pertenece al enfoque cualitativo.

Diseño de Investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es presentar una lista de chequeo con los contenidos básicos que un estudiante necesita para ingresar a un contexto de inglés desde el grado transición hasta once a través del análisis textual y la elaboración de matrices para identificar los vacíos de orden temático en el proceso de aprendizaje del idioma, se ha elegido la investigación exploratoria, la cual busca tener una visión general de un nuevo tema de estudio, la cual según Hernández Sampieri:

Se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (2008).

Tomando en cuenta el diseño de esta investigación cuyo significado buscado es único e innovador, y el enfoque propuesto, este estudio exploratorio es cuantitativo porque se busca cuantificar las variables relacionadas con los años de experiencia laboral de los docentes encuestados, la cantidad de textos que se usan en cada nivel, número de estándares utilizados por habilidad del idioma, porcentaje de desarrollo de cada habilidad del idioma por nivel, número de contenidos básicos a desarrollar en cada uno de los tres niveles que propone el ministerio de educación nacional y es cualitativo también porque se pretende explorar los documentos o textos para un análisis documental a nivel minucioso y particular que permita justamente engranar esos microcontenidos, contrastándolos y homologándolos para la creación de la lista de chequeo de contenidos temáticos básicos para el área de inglés, esperando encontrar

una solución a un problema del cual no se evidencia previo abordaje ni fue tomado en cuenta en el pasado.

Tipo de Investigación

El tipo de investigación elegido para esta propuesta es el descriptivo, pues Tamayo y Tamayo (2007), afirma que:

“El tipo de investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos; el enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo, cosa funciona en el presente; la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, caracterizándose fundamentalmente por presentarnos una interpretación correcta”.

Es por ello, por lo que esta propuesta se realizó sobre este tipo de investigación porque se busca especificar el perfil de los docentes para someterlo a análisis (Hernández Sampieri, 2008) y el diseñar modelos prototipos y se soporta en técnicas como la encuesta y la revisión documental, las cuales se abordarán en las siguientes secciones.

Procedimiento Metodológico

El procedimiento metodológico se llevará a cabo en tres fases:

Primera fase: Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

La recolección de la información se llevó a cabo mediante la encuesta descriptiva, la cual tiene como objetivo “una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados, sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados” (Díaz de Rada, 2002), el cual señala es el instrumento “tal vez el más utilizado para la recolección de datos; este consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009), citado en Hernández Sampieri, 2014, p.217).

La información que se busca recolectar a través de esta encuesta es de dos tipos principales: el docente como sujeto orientador del área de inglés: características socioeconómicas, ocupación, experiencia, sector al que pertenece la institución en donde es colaborador(a), años de experiencia docente, grados que orienta; y el recurso para el proceso formativo: recursos de enseñanza, opiniones y actitudes motivaciones, juicios, predisposiciones, competencias y experiencias frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas fueron organizadas de acuerdo con los temas sobre los cuales se buscaba obtener información, entre estos, el principal es sobre los textos guía que se usa para orientar las clases de inglés en los niveles específicos de educación básica y media, con el fin de conocer sus opiniones y respuestas sobre el uso de obras escritas en inglés y sus correspondientes editoriales que ofrecen un contenido temático a desarrollar en un año escolar o cuatro periodos académicos generalmente.

Las preguntas que se encuentran en el cuestionario son de dos tipos, Hernández S., et. al. (2014) señalan que los cuestionarios se basan en preguntas que pueden ser cerradas o abiertas (p.197). En el cuestionario propuesto se pueden hallar de las dos clases, así:

Cerradas que se definen como aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Resultan más fáciles de codificar y analizar (Hernández S., Fernández C., y Baptista, M., 2014, p.217), las preguntas cerradas en el cuestionario son las relacionadas con el sector al que pertenece la institución educativa en donde es colaborador (a), años de experiencia, grados o niveles en que orienta el idioma, disfrute de los estudiantes frente a la propuesta de actividades del libro, alineación con la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, efectividad del libro y proyección a alcanzar el nivel solicitado según el MCER.

Abiertas: no delimitan las alternativas de respuesta. Son útiles cuando no hay suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas. (Hernández S., Fernández C., y Baptista, M., 2014, p.220), dentro del cuestionario se pueden hallar algunas preguntas abiertas relacionadas con la editorial del libro en que se apoya, nombre de la serie de textos y su editorial, gusto de los estudiantes por las actividades que plantea el libro, alineación de las competencias del libro con las planteadas en la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.

Para corroborar la pertinencia de la información, vigencia de los textos, se solicitaba en una de las preguntas mencionar la institución educativa en donde es colaborador el docente con el fin de asegurar la vigencia de los textos que se están utilizando.

El instrumento de medición diseñado (Apéndice B), se aplicó en el ambiente digital para autoadministración, es decir, a través del correo electrónico y de forma individual a los docentes que enseñan el área de idioma extranjero inglés con el fin de “obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada” (Díaz de Rada, 2002), la forma de contestarse fue escrita, con un tiempo para responder de 10-15 minutos.

Segunda fase: Recolección de la Información

Población y Muestra. La población seleccionada para esta investigación se enmarca en el sector educativo, en donde su definición según Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., y Novales, M. G. M. (2016) “es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible” con características esenciales homogéneas de acuerdo con las variables propuestas en el estudio. De acuerdo con lo anterior, la población objeto elegida es finita y corresponde a los docentes del

área de idioma extranjero inglés que enseñen en los colegios de educación básica y media de Colombia.

La muestra es por Condori-Ojeda, P. (2020) definida como una parte representativa de la población, con las mismas características generales de la población y para este en particular, se involucran a unos cuantos casos de la población ya que no se busca necesariamente generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente.

Se ha elegido el muestreo estratificado, ya que se requiere dividir la muestra en estratos heterogéneos con unidades homogéneas de acuerdo con la variable que se considera que pueden influir en los resultados. Se han elegido a los docentes de inglés como fuente primaria, que pertenezcan a los sectores tanto privado como público, con variada experiencia en la enseñanza del idioma en los niveles educativos de básica y media específicamente y que hagan uso un texto guía para orientar sus clases de inglés principalmente.

La investigación exploratoria a través del método de investigación primaria propone el cuestionario o encuesta como método para recolección de información, la cual se ha aplicado a la muestra mencionada anteriormente y los detalles se presentan a continuación.

Con base en los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes de inglés de los niveles educativos básica y media, se utilizan tabuladores y representaciones gráficas para el análisis de los datos y las correspondientes correlaciones para los resultados de las preguntas propuestas en el cuestionario, de acuerdo con las dos grandes variables identificadas: la primera variable caracteriza el docente como sujeto orientador del área de inglés, en donde se identifican las características socioeconómicas, la ocupación, su experiencia, sector al que pertenece la institución en donde es colaborador(a), los años de experiencia docente, los grados que orienta.

En la Tabla 4 se listan los colegios participantes de diferentes partes ciudades del país y sectores que hacen uso de textos guía para la enseñanza del idioma inglés. Después de la clasificación, se logran listar 13 instituciones de educación básica y media que aportarán datos importantes para el desarrollo de esta investigación.

Tabla 4

Instituciones de educación básica y media

Institución Educativa en donde el docente labora
CDA-Zipaquirá
Colegio Boston school-Bogotá
Liceo San Rafael de Alicante-Bogotá
Liceo Campestre Freinet del Norte-Bogotá
Liceo Infantil Nathalia- Bogotá
Colegio san juan de Ávila -Bogotá
Inem -Villavicencio
Jorge Eliécer Gaitán Ayala - Zipaquirá
IEM Técnico Empresarial Cartagena - Facatativá
Skolmi-Virtual
Colegio Mayor de San Bartolomé-Bogotá
I.E Jorge Eliecer Gaitán Ayala
Campo Alegre El Rosal - Cundinamarca

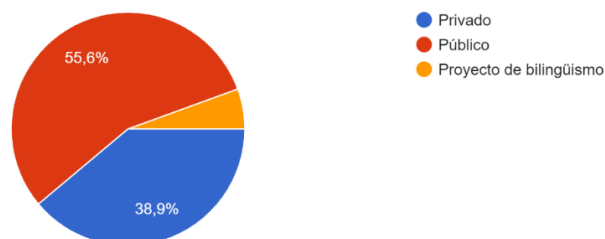
Nota. Listado de instituciones educativas a las que pertenecen los docentes encuestados.
Encuesta. Autoría Propia

En la Figura 9 se puede evidenciar que el 55.6% de los docentes encuestados pertenecen al sector oficial, el 38.9% al sector privado y el 5.6% pertenecen a un proyecto de bilingüismo.

Figura 9

Sector al que pertenece la institución Educativa.

Sector al que pertenece la Institución Educativa en donde es colaborador (a)
18 respuestas



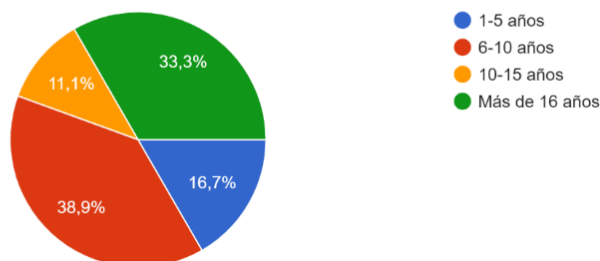
Fuente. Autoría Propia

En la figura 10, es posible observar que los docentes de inglés encuestados cuentan con la siguiente experiencia en enseñanza del idioma: el 33.3% ha laborado por más de 16 años; el 11.1% se ha desempeñado entre 10 y 15 años; un 38.9% ha sido docente del área entre 6 y 10 años y el 16.7% por un periodo entre 1 y 5 años.

Figura 10

Experiencia docente en el área de inglés.

¿Cuántos años de experiencia docente en el área de inglés posee?
18 respuestas



Fuente. Autoría Propia

Estos datos permiten inferir que los docentes participantes en el diligenciamiento del formulario cuentan con experiencia en la enseñanza del idioma extranjero inglés, por ello son

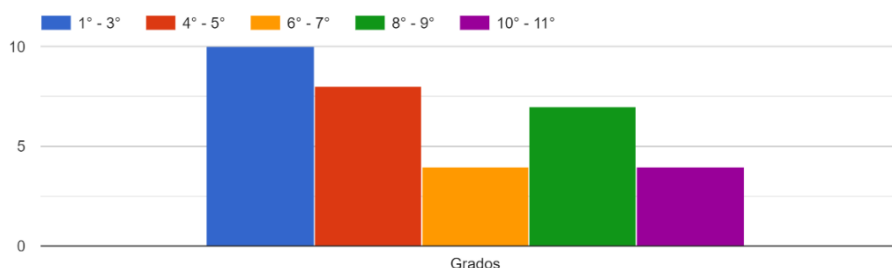
sujetos de valiosa importancia para recolectar la información requerida en el uso de recursos como el texto guía de las clases de inglés.

En la figura 11, se puede evidenciar que los docentes encuestados se han desempeñado en los niveles de educación básica y media, lo cual es de relevancia para el proyecto puesto que conocen la dinámica de la enseñanza del idioma inglés y por ende, el manejo de los materiales que se utilizan como libros de textos, información central que se requiere para el análisis documental a realizar.

Figura 11

Grados en los que el docente orienta el área de inglés.

1 ¿En qué grados orienta el área de inglés?



Fuente. Autoría Propia

En la tabla 5 se socializa la codificación de las respuestas de las preguntas abiertas 2, 3 y 4 del cuestionario, ya que se encuentran relacionadas frente al uso de textos guía en el nivel de primaria, grados primero a quinto.

La segunda variable es la relacionada con el recurso para el proceso formativo: recursos de enseñanza, opiniones y actitudes motivaciones, juicios, predisposiciones, competencias y experiencias frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5

Nombres, editoriales y series de textos guía en inglés para primaria.

Códigos	2 ¿Utiliza la misma o diferente serie de libros de la editorial para toda la primaria?	3 ¿Cuál es el nombre de la serie de textos guía que se maneja en primaria para orientar las clases de inglés?	4 ¿A qué editorial pertenece la serie de textos guía que se maneja en Primaria para orientar las clases de inglés?	Frecuencia de mención
1	Sí	My playFul Ward	Editorial Grow S.A.S	2
2	Sí	Easy English Children	Ideasmaestras	1
3	Sí	Kid box	Cambridge	1
4	Sí	Right	Preissmurphy	1
5	Sí	Story Central	Mc Millan	1
6	Sí	Cool kids	Richmond	1
7	Sí	Give me five	Mac Millan	1
8	Sí	Thumbs up	Richmond Santillana	1
9	Es libro de historias	1-3 Boot 1 y 5-6 Boot 2	Autor Shane Hegarty	1
10	No se utiliza texto guía	N/A	N/A	1
11	Diferente	N/A	N/A	1
12	N/A	N/A	N/A	6

Nota. Listado de textos que los docentes encuestados usan en sus clases. *Encuesta.* Autoría Propia.

Los nombres de los textos y las editoriales fueron compartidos por los docentes para orientar sus clases de inglés (códigos 1 al 8) haciendo una claridad importante y es que se usa la misma serie de libros para primaria, compilación que se evidencia en los siguientes títulos: Easy English Children, my playful world, Kidbox, Right, Cool kids, Story Central, Give me five, and Thumbs up; de otro lado, Boot 1 y Boot 2 (código 9), no son textos guía sino textos de lectura que contienen historias. Otros resultados (código 10) permiten identificar que no se utilizan textos para la enseñanza del idioma y que los recursos son distintos a un libro (código 11).

En el código 12, las respuestas no aplica (N/A) corresponden a docentes que no enseñan el idioma extranjero inglés en primaria sino en la sección de secundaria. En este nivel de primaria se encuentra como muy importante tener y seguir un texto guía para orientar las clases de inglés ya que aporta material para el desarrollo de algunas habilidades socializadas en la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, pues solo el 5% indicó que no hace uso de libro para la enseñanza del idioma extranjero: inglés.

Continuando con el nivel de secundaria, la tabla 6 presenta de manera organizada la información obtenida del cuestionario referente a las preguntas 5, 6 y 7, en donde se ubica la información concerniente al uso de textos guía en los grados sexto a undécimo.

De donde se ha podido hallar que en esta sección de secundaria, en los colegios del sector públicos se utilizan principalmente los libros de la misma editorial y en serie, que el ministerio de educación plantea que son “English please” y “Way to go” de la editorial Richmond (código 1).

Tabla 6

Nombres, editoriales y series de textos guía en inglés para secundaria.

Código	5 ¿Utiliza la misma o diferente serie de libros de la editorial para toda la secundaria o bachillerato? ¿Por qué?	6 ¿Cuál es el nombre de la serie de textos guía que se maneja en Secundaria o bachillerato para orientar las clases de inglés?	7 ¿A qué editorial pertenece la serie de textos guía que se maneja en Secundaria para orientar las clases de inglés?	Frecuencia de mención
1	Sí.	"Way to go" 6, 7 y 8; English, Please! 9, 10 y 11	MEN que es "Richmond" los del MEN y otros de "Oxford"	4
2	Sí.	Se usa la serie Ultimate B1/B1+/B2	La editorial es Hamilton House	1
3	No	Se utilizan diferentes textos y material	Distintas editoriales	2
4	No.	A dream come trueno. Read and enjoy. Wicked and humorous tales	Libros de lectura: Reading and training black cat_kammer books services	1
5	No.	Achievers, English for cambridge	Richmond, Oxford	1
6	No.	6-9 Amazing	Hamilton House	1
7	N/A	N/A	N/A	8

Nota. Listado de libros que los docentes utilizan los docentes. *Encuesta.* Autoría Propia

De otro lado, los textos académicos utilizados por instituciones privadas hacen uso de los siguientes textos guía: Ultimate B1/B1+/B2; Achievers y Amazing (código 2-6), sin embargo, no se utilizan en serie y como aseguran los encuestados, los textos no debe ser la única fuente usada en clase para aprender o practicar el idioma por lo que usan otros recursos complementarios como en el código 4, se utilizan libros de lectura, tales como los mencionados “A dream come true”, “Read and enjoy” and “Wicked and humorous tales.

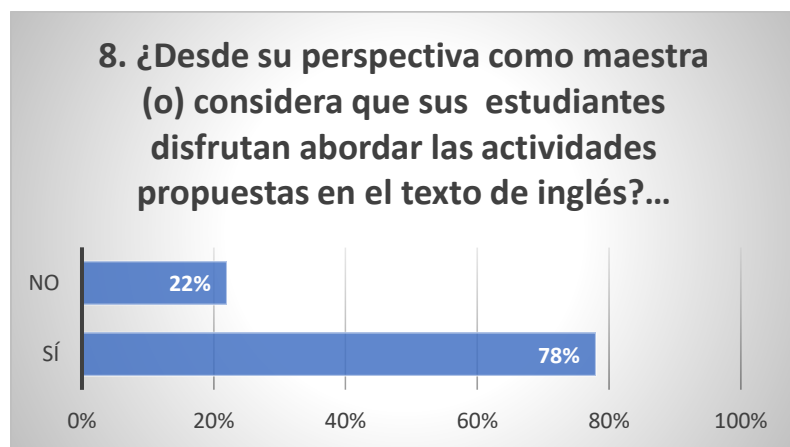
También es importante añadir que existen instituciones de educación secundaria que prefieren no seguir ningún libro sino utilizar recursos variados libres, pues sus opiniones indican

que las guías de estudio deben ser variadas por el contenido y la profundización para niveles de bachillerato, así como utilizar el material que se han venido suministrando, a través de los años.

Es interesante recibir estos datos ya que contrasta frente a lo que se estaba buscando con esta pregunta dado que en bachillerato se pretende dar continuidad y profundidad a los contenidos temáticos que se estudiaron en primaria, por lo que no contar con un libro indicaría que se hace uso de distintos materiales y es posible que sin un hilo conductor, lo que deja a la improvisación los contenidos temáticos, competencias y la secuencia apropiada necesaria para desarrollar las habilidades que se proponen en el plan de estudios por parte del ministerio de educación; y a los docentes, sin una guía adecuada que por supuesto priva a los estudiantes de un servicio de enseñanza de calidad frente al aprendizaje de las competencias globales de un idioma extranjero como inglés.

Figura 12

Disfrute de las actividades propuestas en el texto por parte de los estudiantes



Fuente. Autoría Propia

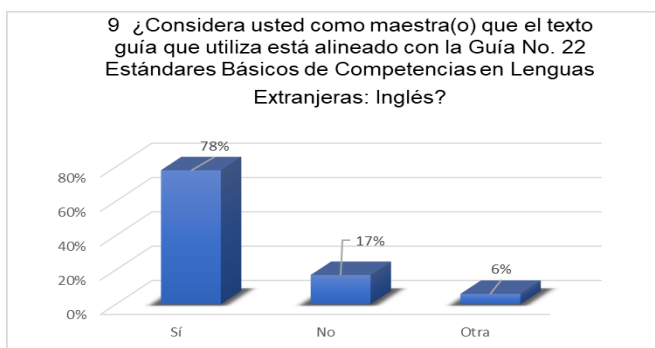
Pasando al siguiente interrogante realizado, de acuerdo con los resultados obtenidos en la figura 12, se esperaba encontrar un sí unánime, sin embargo, el 78% indica que los estudiantes sí disfrutan el contenido del libro, pero es muy llamativo que pese a que la respuesta es positiva, en

algunas de las opiniones que comparten los docentes, indican que hacen uso de recursos ajenos al texto como videos, lo que indicaría que el texto no ofrece a cabalidad actividades llamativas que les lleven a disfrutar el contenido del libro.

De otro lado, el 22% de los encuestados indican que no hacen uso del texto ya que “no debe ser la única fuente usada en clase para aprender o practicar el idioma”, y que “a los estudiantes les gusta más el dinamismo que los libros no poseen”. Esto se podría traducir en que el libro per se no es suficiente ni cubre todas las necesidades de los docentes y estudiantes, como también podría indicar que los estudiantes se desmotivan con algunas secciones de los libros que los docentes prefieren omitir o cambiar para capturar la atención de los estudiantes; o también puede pasar que se solicite determinado texto para un nivel con el que los estudiantes no cuentan y por ello el docente debe realizar ajustes durante la marcha que subvaloran las bondades de los textos elegidos.

Figura 13

Alineación del texto con la guía 22 del MEN



Fuente. Autoría Propia

En la figura 13 se aprecia el planteamiento y respuestas al interrogante dirigido a los docentes que demostraron su experticia en la enseñanza del idioma, quienes han de tener presente la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés y su

importancia y aplicación para orientar y planificar su proceso de enseñanza de acuerdo con estos precisos lineamientos para el área que buscan principalmente alcanzar los objetivos del idioma en el correspondiente nivel y en las cinco competencias propuestas.

Es por lo anterior que, si los docentes conocen este lineamiento del MEN y su utilidad, pueden ciertamente indicar si el texto guía que usa para la enseñanza del idioma se encuentra alineado con estos parámetros o no. Lo que se esperaba con este cuestionamiento era que por unanimidad se hallara una respuesta positiva, en cambio, el 78% ofrecen una mirada positiva, mientras que 17% indican que no y el 6% indica que solo algunos aspectos.

Es relevante mencionar algunos argumentos que los profesionales de la educación aportan al respecto: se indica que los libros van desde un nivel principiante, lo que indicaría que al hacer uso de la serie completa la continuidad da alguna ventaja, sin embargo, no garantiza que los estudiantes estén desarrollando las competencias propuestas; otra opinión está centrada en que esta alineación entre el texto y la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés permite el desarrollo de las habilidades del idioma además de la interacción entre los estudiantes que con la guía del maestro permite la comunicación en inglés durante la clase, argumento que da cuenta de la experiencia que tiene el docente frente a la necesidad de fundamentar su práctica educativa en el contenido de guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, entre otros lineamientos propuestos por el MEN.

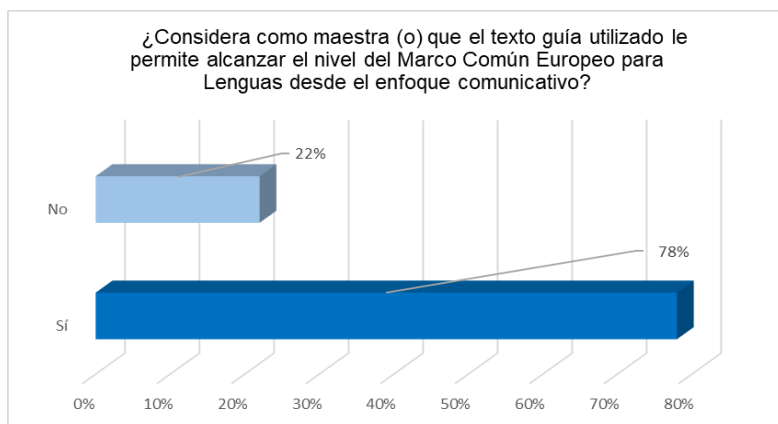
El último interrogante busca principalmente identificar si el enfoque en el que se fundamentan los textos para la enseñanza del idioma es el comunicativo pues de acuerdo con el plan nacional de inglés emanado por el ministerio de educación y vigente hasta el año 2025, se busca formar personas, en este caso estudiantes de educación media capaces de usar el idioma

extranjero inglés para comunicarse, alcanzando el nivel B1 como objetivo último del abordaje de este curso dentro del currículo escolar.

Es notorio en la figura 14 que los docentes revelan positivamente en un 78% que los textos vigentes y en uso sí integran el enfoque comunicativo, sin embargo, queda el sin sabor al respecto, pues el 22% no lo hacen y deberían ser todos los libros que estimulen esta competencia a través del maestro orientador, para que se logren las metas trazadas por el ministerio de educación.

Figura 14

Alineación del texto con el MCER desde el enfoque comunicativo.



Fuente. Autoría Propia

Estas respuestas dan pie a las siguientes reflexiones y son, en primer lugar, si en realidad son los libros los que carecen de una propuesta formal para el desarrollo de la habilidad comunicativa oral, pues citando a uno de los maestros encuestados, “el libro ofrece actividades muy apropiadas y afianza todas las habilidades sin embargo, el nivel comunicativo que ofrece es para estudiantes que quieran alcanzar A1 y no más allá de eso”.

De otro lado, puede que el docente sea quien no le saca provecho o desconoce la forma de orientarla en los grados de educación básica y media porque no cuentan con la planeación

adecuada pues citando a una maestra encuestada indica que “hay que trabajar bastante pero si se puede” o finalmente, porque los docentes no poseen un nivel avanzado de la lengua extranjera inglés, pues hay que recordar que hablar un idioma extranjero es una habilidad de producción que requiere la práctica de otras como escuchar, leer, escribir, fonética, entonación con el fin de realizarlo cohesionada y coherentemente. En resumen, la encuesta pretende evaluar el docente y su utilización de recursos, que pueden tener relación directa con su nivel académico.

Tercera fase: Sistematización de la información

En esta etapa se aplica el método de investigación secundaria que hace parte de la investigación exploratoria, en la cual el análisis documental toma relevancia, dado que es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita información (Castillo, 2005). El calificativo de intelectual se debe a que el documentalista debe realizar un proceso de interpretación y análisis de la información de los documentos y luego sintetizarlo. De este modo, el análisis documental se realiza con base en los libros que utilizan los maestros según encuesta y por ende, se creará como resultado el subproducto que es la lista de chequeo de contenidos temáticos para consulta tanto para los docentes como para los estudiantes y acudientes.

La sistematización de datos dentro del paradigma cualitativo es un proceso arduo, meticuloso y riguroso para lograr de manera inductiva (de lo general a lo particular), la identificación de categorías y subcategorías, con base en los datos que arrojan tanto los contenidos temáticos que plantean los textos guía descritos en los resultados de la encuesta docente, como los estándares de la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas

extranjerías: inglés, para determinar la relación entre estos dos recursos, mediante el siguiente procedimiento:

Organización de los datos. Para este proceso, se toman en cuenta todos los grados de educación básica y secundaria, los cuales se dividen en tres niveles de lengua (figura 7): el nivel principiante A1 integra los grados primero a tercero; el nivel básico A2 (A2.1 y A2.2) abarca los grados cuarto a séptimo; y finalmente, el nivel pre-intermedio (B1.1 y B1.2), está asignado desde grado octavo hasta el grado once.

Clasificación de los datos. De acuerdo con esta división de niveles de inglés, también se realiza la clasificación de los libros utilizados para orientar las clases por nivel: En el Nivel A1, grados Primero 1° a Tercero 3°, se identificaron los siguientes textos: Texto Easy English de la Editorial ideas maestras para el grado 2°; texto My playful world de la editorial Grow S.A.S para el grado 2°; texto Kid Box de la Editorial Cambridge para el grado 2°; texto Right de la editorial Preissmurphy para los grados 1° y 3°; texto Story central de la editorial MacMillan para el grado 2°; texto Cool kids de la editorial Richmond para el grado 3°; texto Give me five de la editorial MacMillan para los grados 1° y 3°.

En el Nivel A2, grados cuarto 4° a séptimo 7°, se utilizan los siguientes libros: Texto My playful world de la Editorial Grow para el grado 4°; texto Thumbs up de la Editorial Richmond para el grado 3°; texto Story central de la Editorial MacMillan para el grado 5°; Give up de la Editorial MacMillan para el grado 5°; texto Amazing English de la Editorial Hamilton house para el grado 6°; texto Achievers A1 de la Editorial Richmond para el grado 6°; texto Way to go de la editorial Richmond para el grado 6°; texto Amazing English 2 (A2) de la editorial Hamilton house para grado 7°; texto Achievers A2 de la editorial Richmond para el grado 7° y el texto Way to go de la editorial Richmond para el grado 7°.

Para el último nivel B1, grados octavo 8° a undécimo 11°, se hace uso de: Texto Amazing English 3 de la editorial Hamilton house para el grado 8°, el texto Way to go de la editorial Richmond para el grado 8°; texto Achievers B1.1 de la editorial Richmond para el grado 8°; texto Ultimate B1 de la editorial Hamilton House Publishers para el grado 9°; texto Achievers B1+ de la editorial Richmond para el grado 10°; texto Achievers B2 de la editorial Richmond para el grado 11°; Ultimate English B2 de la editorial Hamilton House para el grado 11°.

Codificación de categorías y subcategorías de las competencias. De acuerdo con los listados de textos enunciados anteriormente para cada uno de los tres niveles, se requiere realizar el cruce de información tomando en cuenta la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, por lo que en este punto es necesario codificar las cinco habilidades del idioma, por ello, se asigna una letra y un número a cada una de ellas, como se puede verificar en la tabla 7.

Las competencias se codificaron con una letra, que corresponde a la inicial de la habilidad en inglés: escucha (listening-L-), lectura (Reading-R-), escritura (writing -W-), monólogos (monologues -M-) y conversación (speaking -S-) y se les ha asignado un número iniciando en 1 al listado de competencias por cada habilidad, ejemplo: para la habilidad de escucha que es Listening, identificada con la letra L, se van a encontrar L1, L2, L3... hasta denominar la última competencia propuesta para cada habilidad.

Esta codificación se puede consultar en la versión en línea completa en cada uno de los siguientes documentos o matrices realizadas, en la pestaña “Codificación” para cada nivel así:

[Nivel A1](#); [Nivel A2](#); y [Nivel B1](#).

Tabla 7

Competencias codificadas con base en la guía 22.

Competencias Guía 22 (1°-3°)				
Escucha (Listening)	Lectura (Reading)	Escritura (Writing)	Monólogos	Conversación (Speaking)
L1: Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. 2, 3	R1: Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares. 1, 2	W1: Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. 1	M1: Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y entonación adecuados. 1, 3	S1: Respondo a saludos y a despedidas. 2
L2: Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. 2, 3	R2: Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. 3	W2: Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. 1	M2: Expreso mis sentimientos y estados de ánimo. 1, 2	S2: Respondo a preguntas sobre cómo me siento. 2
L3: Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. 1, 2	R3: Relaciono ilustraciones con oraciones simples. 1	W3: Respondo brevemente a las preguntas "qué, quién, cuándo y dónde", si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. 1	M3: Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta. 1, 2	S3: Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula. 1, 2
L4: Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos. 2, 3	R4: Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 1, 2	W4: Escribo información personal en formatos sencillos. 1, 2	M4: Describo lo que estoy haciendo. 2	S4: Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sobre mis preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza. 2, 3
L5: Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. 1	R5: Puedo predecir una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave. 1, 2	W5: Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos. 1, 2	M5: Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. 1, 2	S5: Expreso e indico necesidades personales básicas relacionadas con el aula. 2, 3
L6: Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. 2	R6: Sigo la secuencia de una historia sencilla. 1, 2	W6: Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. 1	M6: Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad. 2	S6: Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. 2
L7: Identifico a las personas que participan en una conversación. 3	R7: Utilizo diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase. 1, 2		M7: Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor. 2, 3	S7: Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo.
L8: Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes. 1, 2	R8: Disfruto la lectura como una actividad de esparcimiento que me ayuda a descubrir el mundo.		M8: Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima. 1, 2	S8: Participo activamente en juegos de palabras y rondas. 1, 3

Nota. Adaptación realizada con base en la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. *MEN*. Autoría Propia

Comparación de datos. Una vez codificadas las competencias, se realiza de manera organizada y sistemática el análisis comparativo entre los documentos textos de inglés de los tres niveles A1, A2 y B1 y las competencias planteadas en la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Este proceso se realiza independientemente, es decir, a cada libro se le realiza el análisis detallado y cruce de información que arroja un consolidado, información disponible en la tabla 8.

Tabla 8

Matrices de cruce de información textos inglés vs. guía 22.

Nivel	Enlace
A1	https://bit.ly/3Pf4WAX
A2	https://bit.ly/44xOPmm
B1	https://bit.ly/44t013N

Fuente. Autoría Propia

Consolidación de la información. Como último paso, se crea una hoja denominada “consolidado” en donde se reúne la información individual de cada uno de los libros, para crear el compendio o compilación sintetizada de todos los análisis individuales, los cuales arrojan el total y porcentaje de competencias utilizadas en cada texto, información relevante para posterior diagnóstico, resultados y generación de propuestas.

Tabla 9

Matriz consolidada para interpretación y cruce de información

Textos	Unidades	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	Total 43
Texto 1: Easy English 2 (2°) Ed. Ideas maestras	U1 Socializing	2 (L2/L6)	1 (R1)	2 (W1 / W4)	1 (M2)	2 (S1/S2)	
	U2 My body	2 (L5, L6)	1 (R1)	1 (W6)	1 (M5)	1 (S6)	
	U3 My family	1 (L5)	1 (R1)	1 (W3)	2 (M2/M8)	2 (S2/S6)	
	U4 Likes and dislikes	2(L5/L6)	1 (R1)	1 (W6)	2 (M3/M8)	1 (S6)	
	U5 My school	1 (L5)	1 (R1)	2 (W3/W6)	1 (M8)	1 (S6)	
	U6 My community	1 (L5)	1 (R1)	1 (W6)	2 (M5/M6)	1 (S6)	
	U7 My environmental education	1 (L6)	1 (R1)	1 (W2)	1 (M8)	0	
TEXTO 1		(3)L2-1/L6-4/L5-5	(1) R1-7	(5)W1-1/W2-1/W3-2/W4-1/W6-4	(5)M2-2/M3-1/M5-2/M6-1/M8-4	(8)S1-1/S2-2/S6-5	
	# Estándares utilizados	3	1	5	5	3	17
100%	43	7.0%	2.3%	11.6%	11.6%	7.0%	39.5%

Nota. Contiene el análisis de la información del número de competencias que uno de los textos presenta frente a la cantidad total de la guía 22. *MEN.* Autoría Propia

En la tabla 9 se evidencia la información de uno de los textos que se tomó como ejemplo para dar claridad frente a los datos contenidos; en la columna denominada unidades, se encuentran las unidades correspondientes al texto utilizado para la enseñanza y aprendizaje del

idioma inglés; en las siguientes 5 columnas se hallan discriminadas las cinco competencias propuestas en la guía no. 22 de estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, en donde el número antes del paréntesis indica el número de competencias que usa esa unidad de acuerdo a cada habilidad, vamos a tomar el ejemplo de la fila correspondiente a la unidad 1 (U1): se encuentran los siguientes datos: 2 (L2, L6), información que se traduciría en que en la unidad 1 se identificaron dos estándares de la habilidad -escucha-; el código de la columna 4, 1(R1) indica que solo se halla una (1) habilidad de lectura (R1). De esta manera está organizada la tabla y cada una de ellas de acuerdo con el análisis de los contenidos temáticos que arroja cada libro.

En la fila de color rosado, se ubica la cantidad total de competencias utilizadas por habilidad, ejemplo, en la habilidad escritura (Writing) y de acuerdo con la tabla 6, se hace uso de las habilidades W1, W2, W3, W4 y W6, indicando así, que se usan cinco (5) estándares de los propuestos en la guía 22 se proponen para este nivel.

En la fila azul, se halla el número de estándares utilizados de 43 que son la totalidad de la tabla, y se propone el porcentaje al que corresponde este número para un análisis posterior global. En este caso la interpretación sería que se hace uso del 39.5% de los estándares en este libro, quedando claro que no se abarca ni la mitad, por lo que este libro no se alinea con la guía 22 de estándares, entonces la invitación es replantear y ajustar el texto o el contenido del mismo para que se oriente hacia las metas propuestas por el ministerio de educación a través del programa nacional de inglés.

Este ejercicio se realizó con cada uno de los textos identificados para cada nivel como se discriminó en el listado por nivel, hallazgos que conllevan a un ejercicio de análisis holístico de datos arrojados por nivel que se ampliará en el siguiente apartado referente a los resultados.

Resultados

Los resultados de la presente investigación se derivan del enfoque mixto y a través de la investigación exploratoria descriptiva se pretende transformar la información primaria y secundaria en dos productos documentales (tabla 10), el primero corresponde a las bases de datos con currículos de inglés que desglosa los contenidos temáticos de cada nivel, de suma importancia para la investigadora, ya que a partir de este análisis se procederá a la planeación, diseño, análisis y creación del producto final proyectado para esta investigación que es la lista de chequeo en donde se busca obtener la comprobación ordenada y sistemática del cumplimiento de los contenidos temáticos para cada nivel escolar, que sin duda beneficiará a la comunidad educativa en general al tener un listado de apoyo tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para la evaluación y promoción de estudiantes entre niveles más no grados.

Tabla 10

Productos de la investigación

Resultado/Producto Esperado	Indicador	Beneficiario
Base de datos con currículos de inglés	Contenidos temáticos de cada nivel	Investigador
Lista de chequeo	Comprobación ordenada y sistemática del cumplimiento de los contenidos temáticos para cada nivel escolar: educación preescolar, básica y media	Comunidad educativa

Nota. Se proyectan los resultados de acuerdo con los objetivos de la investigación. *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia

Base de datos con currículos de inglés

El análisis documental realizado a los textos identificados a través de los resultados de la aplicación del instrumento de recolección de información, fueron observados desde el enfoque exploratorio y descriptivo, lo que permitió la realización de la codificación y creación de categorías con la intención de identificar patrones referentes a los contenidos temáticos y

secuencia que presenta cada texto para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Se contrastó y cruzó esta información haciendo revisión del uso y desarrollo de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés incluidos en la guía 22 que propone el ministerio de educación nacional para determinar si los libros promueven los estándares que son los que definen las cinco habilidades que el estudiante debe desarrollar escucha, escritura, lectura, monólogos y conversación (Listening, Writing, Reading, Monologues and Speaking).

De acuerdo con la realización de este análisis documental profundo a los textos en contraste con los estándares, se posibilitó el descubrimiento de la usabilidad, utilidad, pertinencia e importancia que los textos guía poseen para el desarrollo de las habilidades del idioma extranjero inglés con el fin de alcanzar el propósito definido en el plan nacional de inglés del país denominado Colombia very well propuesto para la década 2015-2025 en donde se plantea una “estrategia integral, intersectorial y de largo plazo que busca que los estudiantes usen el inglés como una herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales” alcanzando el nivel B1 al finalizar el ciclo de educación media.

En la sección de análisis e interpretación de datos a través de la tabla 8, se presentaron los enlaces que saltan a la visualización de las matrices de cruce de información textos de inglés vs. la guía 22 correspondientes a la base de datos que integran los contenidos temáticos de inglés de forma individual o por grados con una interpretación y análisis parcial, dado que era importante explicar el ejercicio de manera individual para que luego en este capítulo se describieran los resultados con mirada holística necesaria para la construcción de la lista de chequeo de contenidos temáticos que se proyectará posteriormente.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en las bases de datos ubicada dentro de cada matriz en la pestaña precisamente denominada “resultados” en donde se puede

evidenciar el proceso de análisis, interpretación, sistematización y sobre todo simplificación de la información obtenida y a través de porcentajes se soportará y evidenciará el desarrollo de las habilidades utilizadas en cada nivel en el ejercicio académico.

Los datos que se evidencian a continuación en las tablas 11, 12, 13 permitirán identificar los estándares que se utilizaron en cada nivel A1, A2 y B1 derivados del análisis e interpretación de la información recolectada con porcentajes que facilitan la lectura del desarrollo de cada una de las cinco habilidades.

Resultados nivel A1

Con una muestra de nueve textos guía para el aprendizaje y la enseñanza del idioma (ver apéndice C) para el nivel A1, se puede observar en la tabla 11 que ninguna habilidad alcanza un 100% de competencias sugeridas por las políticas públicas por lo que hay un desfase amplio en el proceso educativo, en específico, algunas sin embargo, los más desarrollados son la habilidad de escritura con un 83%, seguido por las habilidades de monólogo y escucha, con un 78% y 73% respectivamente.

Tabla 11

Resultados del análisis realizado al nivel A1: Grados 1° a 3°

Nivel A1: Grados Primero (1°) a Tercero (3°)						
	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
Total estándares Guía 22: 43	(8) L1-L2 -L3-L4-L5-L6-L7-L10	(5) R1-R2-R3-R4-R8	(5) W1-W2-W3-W4-W6	(7) M1-M2-M3-M4-M5-M6-M8	(3) S1-S2-S6	
	8	5	5	7	3	28
Total estándares por habilidad	11	8	6	9	9	65%
Total porcentaje	73%	63%	83%	78%	33%	

Nota. Versión completa del análisis nivel A1, disponible [aquí](#). *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia

Es preocupante que las habilidades de lectura con 63% y conversación solo 33% sean las menos utilizadas y reveladas, especialmente la última, ya que el objetivo primario del ministerio de educación para el área de idioma extranjero inglés es obtener la habilidad de comunicarse en otra lengua, pero según estos resultados, se está enfatizando en las otras cuatro habilidades por encima de la comunicativa oral. En el nivel A1 solo se aborda el 65% del total de los estándares que corresponden a 43 y que están divididos en las cinco habilidades discriminadas en la tabla.

Resultados nivel A2

En este nivel, se realiza el estudio el análisis e interpretación de diez textos guía para el aprendizaje y la enseñanza del idioma extranjero inglés, es muy claro en la tabla 12 que la práctica de monólogos alcanza un 80%, seguido por las habilidades escucha y escritura con un 78%, dejando los dos últimos lugares para las habilidades conversación con el 70% y lectura con 40% (Apéndice D).

Tabla 12

Resultados del análisis realizado al nivel A2: Grados 4° a 7°

Nivel A2: Grados Cuarto (4°) a Séptimo (7°)						
	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
	(7) L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7	(4) R1-R2-R3-R6	(7) W1-W2-W3-W4-W5/W6/W7	(8) M1-M2-M3-M4-M5-M6-M7/M8	(7) S1-S2-S3/S5/S6/S7/S8	
Total estándares Guía 22: 48	7	4	7	8	7	33
Total estándares por habilidad	9	10	9	10	10	69%
Total porcentaje	78%	40%	78%	80%	70%	

Nota. Versión completa del análisis nivel A2 disponible en [aquí](#). *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia

Aunque la práctica conversacional en este nivel A2 mejora con respecto del nivel anterior, A1, sigue quedando en penúltimo lugar, en el desarrollo de las habilidades, cuando

debería ser el objetivo fundamental del ejercicio de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés.

Resultados nivel B1

En este nivel superior en donde se encuentran los futuros bachilleres, se pueden identificar a través de los porcentajes que arroja la tabla 13, el nivel de importancia que se le otorga a cada una de las competencias por habilidad (Apéndice E) y determinar si sufre cambios en comparación con los dos niveles anteriores.

Tabla 13

Resultados del análisis realizado al nivel B1: Grados 8° a 11°

Nivel B1: Grados Octavo (8°) a Undécimo (11°)						
	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
Total estándares Guía 22: 47	(5) L1-L3-L4-L5-L6	(3) R2-R6-R11	(9) W1-W2-W3-W4-W5-W6-W7-W8-W9	(6) M1-M2-M3-M4-M5-M6	(7) S1-S2-S3-S4-S5-S6-S7	
	5	3	9	6	7	30
Total estándares por habilidad	10	11	10	8	8	64%
Total porcentaje	50%	27%	90%	75%	88%	

Nota. Versión completa del análisis nivel B1 disponible [aquí](#). *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia

Como se puede observar, la habilidad de escritura toma la delantera con un 90% de desarrollo, seguida por la habilidad de conversación con un 88% y la habilidad monólogo con un 75%; en contraste, las dos habilidades a las que se le da importancia son a las habilidades de escucha y lectura con 50% y 27% respectivamente, dejando así como en los dos niveles anteriores, la lectura en último lugar de relevancia e inclusión en el desarrollo de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del idioma para el nivel B1.

Es preciso indicar que la habilidad de escritura toma un lugar privilegiado en los tres niveles, lo que lleva a pensar que es muy fácil o toma menos práctica o tiempo para realizar

ejercicios escritos, o la escritura no es estructurada, sino que se aplican actividades de complejidad baja, en comparación de las habilidades lectura y conversación, pues existe una falencia en la implementación y desarrollo de estas dos de forma generalizada de acuerdo con los resultados expuestos anteriormente.

Finalmente, es posible afirmar que, de acuerdo con los resultados arrojados y evidenciados en cada una de las tablas correspondientes a los niveles anteriormente analizados, no se está trabajando al 100% la política pública sugerida para los niveles de inglés A1, A2 y B1, lo que lleva a generar la propuesta de la lista de chequeo que se desarrollará en la siguiente sección.

Lista de chequeo

Las listas de chequeo son una herramienta metodológica que complementan la planeación, la organización y la ejecución de los procesos, para este caso, académicos, con la función principal de control del aprendizaje para asegurar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, la cual está compuesta por:

Una serie de ítems, factores, propiedades, aspectos, componentes, criterios, dimensiones o comportamientos, necesarios de tomarse en cuenta, para realizar una tarea, controlar y evaluar detalladamente el desarrollo de un proyecto, evento, producto o actividad. Dichos componentes se organizan de manera coherente para permitir que se evalúe de manera efectiva, la presencia o ausencia de los elementos individuales enumerados o por porcentaje de cumplimiento u ocurrencia (Oliva, Bujosa, Gonzalez y Pastor, 2009).

De acuerdo con lo anterior, en esta sección se comparte como resultado y recurso primario tanto para el docente como el estudiante, una lista de chequeo de contenidos temáticos, herramienta que proporciona una organizada, oportuna y sistemática verificación de las habilidades según las temáticas que se van alcanzando en combinación con los lineamientos gramaticales y habilidades propuestas en la guía 22 estándares básicos de competencias en

lenguas extranjeras: inglés y los DBA, con el fin de estandarizar y evitar errores de omisión, proyectada para cada uno de los tres niveles educativos: educación preescolar, básica y media, los cuales a su vez, se redistribuyen en los niveles de lengua (figura 7) para el área de inglés.

Los resultados de la investigación incluyen el análisis textual, a través de procesos de sistematización y conteo de frecuencia de los contenidos temáticos repetidos en cada uno de los textos utilizados en cada grado escolar, mediante funciones como contar con el propósito de identificar la lista de temas que dentro del mismo nivel del MCER se enseñan, información que es posible evidenciar en la siguiente matriz, bajo el nombre conteo de temas por cada nivel A1, A2 y B1, en donde se encuentra la información consolidada.

Para la proyección de la lista de chequeo por nivel, se ha tomado en cuenta el enfoque de la economía del conocimiento (EC) que se puede aplicar a la educación cuando se pretende renovar la oferta actual del conocimiento a una más personalizada, sintética y adaptada a las necesidades que el estudiante tiene frente a los desafíos planteados en la actualidad en cuanto a la proficiencia en el idioma inglés en el contexto glocal.

Se realizó la clasificación por categorías y la simplificación de los datos para proceder al diseño de la plantilla de las listas de chequeo, con el fin de visibilizar de manera simple los contenidos temáticos que facilitan y optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles de educación básica y media, para ello, se eligió el formato Excel, pues es un recurso amigable, accesible y de fácil gestión para los destinatarios que son docentes, estudiantes y acudientes, a través de la incursión de una fórmula automática que permite, no solo que se marque si se realizó o no la actividad, sino que se identifique visual y cuantitativamente el correspondiente progreso en una gráfica circular con porcentajes, para así tener una lectura más significativa y dinámica de los resultados alcanzados.

Después del proceso anterior mencionado, se procedió a la simplificación de las temáticas según el nivel (A1: de 61 temas a 12 (tabla 14); A2 de 58 temas a 12 (tabla 15) y B1: de 50 temas a 12 (tabla 16)), su clasificación y categorización, en educación básica y media, ajustadas que propone el MEN (figura 7).

Tabla 14

Contenidos temáticos y gramaticales nivel A1.

Lista de temáticas	Lista de temas gramaticales
Greetings, commands and personal details	To be
Classroom: school items, colors, numbers, alphabet, address, vowels, subjects, toys	present simple
My body: illnesses, body parts, appearance, clothes and weather	present continuous
Preferences: likes and dislikes	Simple Past
Nature: farm, jungle, animals, animal habitats, animal parts, plants	Future tense
Emotions and feelings	Abilities
Around me: community, places, countries, professions	Prepositions
Daily and leisure activities: routines, time, household chores and days of the week, free time activities, outdoor and indoor activities, sports, TV programs	Comparative and superlatives
My house: rooms, furniture and appliances	There is/There are
Food and drinks	Ordinal numbers
Transportation	The time
Pivot list of topics (projects): special gadgets, the solar system, attractions at a festival, playground, computer words, personal belongings, grocery store	Adverbs
	Adjectives
	Quantifiers

Nota. Listado de temáticas para el nivel A1. *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia

Tabla 15

Contenidos temáticos y gramaticales nivel A2.

Lista de temáticas	Lista de temas gramaticales
Greetings	Simple present (likes/dislikes)
Classroom	present continuous
Professions/job/routines	abilities
nature/animals	countable/uncountable nouns
vacation games/sports/free time/extreme experiences/hobbies	possibilities and obligations
school items	adjectives
family/people/friends/relationships	comparatives/superlatives
digital technology/gadgets	modal verbs
cities/town/weather/accosories	prepositions
body/clothes/food/	adjectives
	first conditional

Feelings	weather conditions
Materials	tag questions
Pivot list of topics (projects): travel related, household chores, environmental issues, digital technology, natural resources	past simple
	past continuous
	Future simple
	past participle
	present perfect

Nota. Listado de temáticas para el nivel A2. *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia

Tabla 16

Contenidos temáticos y gramaticales nivel B1.

Lista de temáticas	Lista de temas gramaticales
Body/the senses/Fashion/art/ clothes/shopping	Present simple
driving&car/Sports/arts/	Present continuous
art&architecture	idioms
Technology/science lab/computers/innovation	adjectives
food&restaurant/health&fitness/illnesses	stative verbs
environment impact/practices/	past simple
conservation /recycling	past continuous
money and finance/travel&tourism	used to
Relationships/family&friends/emotions/	relative clauses
films/TV programs/mysteries/give advice/	The passive
jobs/careers&employment/home repairs/	Order of adjectives
countries and politics/connection problem/	Collocations
Duties&responsibilities	present perfect simple
	present perfect continuous
	clauses of contrast
	Reported speech.
	past perfect
	Countable and uncountable nouns, quantifiers
	Modals (1) ability, permission, requests, offers, suggestions / Modals (2) obligation and necessity, prohibition, possibility, advice and criticism, deduction
	causative form: have and get
	Conditionals 1,2,3
	Gerunds and infinitives
	Abstract nouns
	Multipart verbs
	Give advice

Nota. Listado de temáticas para el nivel B1. *Proyecto de investigación en curso.* Autoría Propia



A partir de los ejes temáticos sintetizados evidenciados en las tablas 14, 15 y 16, la lista de gramática identificada, la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés y los derechos básicos de aprendizaje -DBA-, se realiza la unión y cruce de los cuatro elementos anteriores para consolidar y plasmar en cada objetivo de aprendizaje planteado en la

lista de chequeo, un tema independiente con enfoque comunicativo, redacción en primera persona y las habilidades de “output” del idioma que son conversación (Speaking) y escritura (Writing) del idioma, que le proporcione al estudiante la noción de personalización y compromiso con su proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan las matrices de la investigación, las listas de chequeo de contenidos temáticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, se comparten en un documento adjunto de Excel como tablas dinámicas.

Propuesta

Lista de chequeo para el nivel A1 -Grados primero a tercero, educación básica.

 LISTA DE CHEQUEO NIVEL A1 -INGLÉS -GRADOS 1°-3°			
DOCENTE/ ESTUDIANTE GRADO/AÑO NIVEL NCER	PRIMERO - 2023 A1 (PRIMERO A TERCERO)		
	CONTENIDOS TEMÁTICOS-ENFOQUE COMUNICATIVO	PERIODO ACADÉMICO	OBSERVACIONES
<input type="checkbox"/>	Saludo, digo de donde soy, digo lo que me gusta y pido que se repita si no lo comprendo.	1	
<input type="checkbox"/>	Presento a mis compañeros, digo los elementos que tengo en mi morral, hablo de mis amigos con una foto y escribo un email dando información personal.	1	
<input type="checkbox"/>	Identifico mi cuerpo, hablo de las enfermedades, describo las características físicas propias, indico mi estación favorita y clasifico las prendas de vestir que	1	
<input type="checkbox"/>	Indico mis preferencias en relación a la comida, lugares. Puedo preguntar sobre las preferencias de mis compañeros de curso y hablo sobre lo que no me gusta.	2	
<input type="checkbox"/>	Describo las características de los animales, los clasifico por categorías, hablo sobre lo que les gusta comer y su habitat.	2	
<input type="checkbox"/>	Hablo de como me siento, puedo identificar una emoción, doy mi opinión y entiendo a los demás. Escribo sobre mis sentimientos cuando cambia el clima.	2	
<input type="checkbox"/>	Hablo de los lugares que me rodean, clasifico elementos en una tienda o cafetería, identifico las diversas ocupaciones, pregunto por el precio, escribo	3	
<input type="checkbox"/>	Digo lo que hago todos los días, respondo preguntas sobre la rutina, describo lo que hace a diario un compañero de clase y escribo una carta.	3	
<input type="checkbox"/>	Describo mi hogar, y mi familia, digo con qué frecuencia realizo algunas actividades, acepto o rechazo hacer algunas actividades.	3	
<input type="checkbox"/>	Hablo sobre mis comidas y bebidas favoritas, identifico comidas según culturas alrededor de mi país, pregunto sobre gustos acerca de la	4	
<input type="checkbox"/>	Hablo sobre como me transporto, mi medio favorito. Clasifico los medios de transporte, hablo de vacaciones y de planes futuros.	4	
<input type="checkbox"/>	Cuento una historia, hablo sobre atracciones en un parque de diversiones y explico eventos sencillos en futuro.	4	

Fuente. Autoría Propia

Lista de chequeo para el nivel A2 -Grados Cuarto a Séptimo



LISTA DE CHEQUEO

DOCENTE/
ESTUDIANTE
GRADO/AÑO
NIVEL MCER

CUARTO - 2023
A2 (CUARTO A SÉPTIMO)



0%

	CONTENIDOS TEMÁTICOS	PERIODO ACADÉMICO	OBSERVACIONES
<input type="checkbox"/>	De donde soy y es la gente que me rodea, entablo una conversación con información personal, empleo y familia.	1	
<input type="checkbox"/>	Hablo sobre las vacaciones y la rutina	1	
<input type="checkbox"/>	Hablo sobre lo que hago en el tiempo libre, las habilidades y dejo un mensaje en el teléfono.	1	
<input type="checkbox"/>	Pido y doy cosas en un supermercado y me describo a mi mismo.	2	
<input type="checkbox"/>	Digo las cosas que necesito para amoblar una casa, empiezo y termino un email.	2	
<input type="checkbox"/>	Pido en una tienda y describo un lugar. Hablo sobre las acciones que me encuentro haciendo.	2	
<input type="checkbox"/>	Entiendo una descripción física, respondo a una invitación de manera escrita.	3	
<input type="checkbox"/>	Describo un problema y doy soluciones y escribo una tarjeta postal.	3	
<input type="checkbox"/>	Hago sugerencias y respondo a las mismas, present perfect, escribo una biografía.	3	
<input type="checkbox"/>	Doy y pido direcciones, y describo un evento pasado.	4	
<input type="checkbox"/>	Entiendo instrucciones y pido información.	4	
<input type="checkbox"/>	Discuto planes y ambiciones y escribo una carta de agradecimiento.	4	

Fuente. Autoría Propia

Lista de chequeo para el nivel B1 -Grados Octavo a Undécimo - Educación básica y media

 LISTA DE CHEQUEO NIVEL B1 - INGLÉS - GRADOS 8°-11°			
DOCENTE/ ESTUDIANTE	GRADO/AÑO	PERIODO ACADÉMICO	OBSERVACIONES
	CUARTO - 2023		
	B1 (OCTAVO A UNDÉCIMO)		
			
	CONTENIDOS TEMÁTICOS	PERIODO ACADÉMICO	OBSERVACIONES
<input checked="" type="checkbox"/>	Aprendo a saludar y a despedirme, distinguir entre situaciones permanentes y temporales, planes a futuro, hablo sobre el presente y el pasado, adivino el significado de palabras	1	
<input checked="" type="checkbox"/>	Hablo sobre anécdotas, empiezo, mantengo y termino una conversación, describo las cualidades en las personas.	1	
<input type="checkbox"/>	Describo el sabor de la comida, pido un plato en un restaurante, hago recomendaciones, persuado a alguien de que haga algo, hago una reservación en un restaurante, leo y entiendo	1	
<input type="checkbox"/>	Narro eventos y experiencias, me referiero al tiempo, me preocupo por malas noticias, soy crítico y describo sentimientos.	2	
<input type="checkbox"/>	Hablo de eventos en pasado y sigo una secuencia de los mismos, hago ofrecimientos, pido y doy permiso, pido y doy consejos o sugerencias, estoy en acuerdo y desacuerdo y	2	
<input type="checkbox"/>	Hago predicciones, conozco sinónimos y antónimos, hago ofrecimiento, entiendo el lenguaje de los clasificados, expreso habilidad y opinión.	2	
<input type="checkbox"/>	Expreso posibilidad e incertidumbre en el presente en el futuro, expreso preferencia, compro y contraste personas y situaciones, hablo acerca estilos de vida, invito, acepto y refuto.	3	
<input type="checkbox"/>	Expreso entusiasmo y sorpresa, expreso obligación y prohibición, hablo sobre películas.	3	
<input type="checkbox"/>	Hablo sobre el estudio y trabajo de alguien, expreso acuerdo y desacuerdo, conecto el pasado con el presente, hablo acerca de experiencias de lenguaje, entiendo información de	3	
<input type="checkbox"/>	Hago transacciones de dinero, entiendo instrucciones, expreso opinión y doy información.	4	
<input type="checkbox"/>	Pido explicación y repetición, hablo sobre situaciones imaginarias, hablo sobre deseos y expreso arrepentimiento, hablo sobre celebraciones, festivales y eventos.	4	
<input type="checkbox"/>	Expreso emociones, narro eventos, doy consejos y describo problemas.	4	

Fuente. Autoría Propia

Educación preescolar

Tomando en cuenta los artículos 15 y 16 de la Ley general de educación, referenciados en el marco teórico, se puede inferir que en este ciclo académico no existe obligatoriedad con ningún área del conocimiento, los contenidos temáticos de algunas se deben proponer de manera transversal, ya que se busca el proceso de aprestamiento en los estudiantes pues lo que se busca es que se motiven por aprender y socializar.

Por este motivo y de acuerdo con la autonomía institucional, las mallas de aprendizaje sugeridas para transición toman como punto de referencia las dimensiones de la formación integral que son la socioafectiva, cognitiva, corporal, espiritual, ética, estética y comunicativa, así como las estrategias pedagógicas o actividades rectoras de la educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Por lo anterior, para este nivel no se aplicaron encuestas dado que es un nivel previo al nivel básico en el cual no se manejan textos de inglés, solo material que le permita al estudiante acercarse al idioma, a través de los enfoques total physical response (TPR) y el comunicativo los cuales se puedan aplicar a través de actividades que integren recursos para facilitar el aprestamiento o preparación y familiarización con los sonidos o fonemas propios del idioma inglés, por ello, es ideal para este nivel hacer uso de tantos recursos como sean posibles, que dinamicen las sesiones por medio de fichas de vocabulario, canciones, mímicas, rondas, juegos, los cuales pretenden hacer uso del idioma para desenvolverse en los entornos en los que se desarrollan y así se generen situaciones conversacionales que se vuelvan de uso cotidiano para los estudiantes.

Se tendrán en cuenta los 4 derechos básicos de aprendizaje para el grado Transición, que el MEN propone que son: el primer derecho: reconoce instrucciones sencillas relacionadas con su entorno inmediato, y responde a ellas de manera no verbal. Ejemplo: *Stand up*; el segundo derecho: asocia imágenes con sonidos de palabras relacionadas con su casa y salón de clases. El tercer derecho: identifica, repite y utiliza palabras asociadas con su entorno inmediato (casa y salón de clase) y el cuarto derecho: comprende y responde preguntas muy sencillas sobre sus datos personales, tales como su nombre, edad y su familia. Ejemplo: *What's your name? My name is Rose*. Un enfoque comunicativo efectivo para este nivel escolar de aprestamiento

requiere planeación y frecuencia ya que se brindarán las bases del idioma, por ello se propone el aprendizaje en casa, pues nada mejor que el estudiante vea en su casa que hay interés por aprender una nueva lengua, pues esto les permite familiarizarse así sea solo escuchando una canción o una conversación, con los sonidos nativos del idioma. Es por ello, que con el apoyo de los padres y/o cuidadores se pueden establecer tiempos específicos de aprendizaje del inglés en casa para apoyar al niño a interiorizar y normalizar los sonidos, vocabulario, relación sonido-imagen, con el fin de tener un aprendizaje significativo cuando se propongan temáticas en la institución educativa.

Se han de generar contextos para un aprendizaje significativo con el fin de establecer un contexto especial, como ambientación de un escenario temático, ejemplo un zoológico, el estudiante de preescolar se sentirá en contacto con este entorno que lo simulará real y por ende, se hará el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo ya que el estudiante contará con la motivación para poder aprender cosas nuevas acerca de estos elementos del escenario.

Para el aprendizaje del vocabulario es importante tomar en cuenta flashcards o tarjetas que integren la imagen de la palabra para que con el acompañamiento del sonido, el estudiante logre asimilar y practicar la relación y los sonidos adecuados de las palabras (fonética) en su entorno inmediato casa a través de la repetición frecuente de la temática.

En cuanto a los espacios de interacción y comunicación como el juego, es importante que a través de un juego, ronda, canción u otra actividad similar que integre movimiento, se incluyan preguntas y procedimientos que exijan del estudiante poner en práctica su conocimiento y logre entender y evocar el vocabulario y estructuras requeridas sin incluir ningún tipo de regla gramatical. Se requiere apoyo para el proceso de aprendizaje en su entorno inmediato (casa) a través de la repetición frecuente de la temática. Siguiendo el ejemplo del zoológico, se podría

hacer uso de una canción que integre sonidos de animales, el nombre del animal y preguntas ante las cuales el estudiante deba recordar lo aprendido para responder: Ejemplo de canción “Walking in the jungle” de super simple songs disponible en el siguiente enlace: [ver video](#).

Otro aspecto importante es hacer equipo con docente/padres de familia o cuidador, es decir, que haya comunicación asertiva y clara frente a las temáticas, recurso y seguimiento con el fin de apoyar el proceso de aprendizaje de los niños en casa con el mismo material utilizado para ejercitar las lecciones abordadas.

Para la comprobación del aprendizaje en este nivel no, se hace uso de la evaluación sumativa cuantitativa pero sí, mediante la evaluación formativa en donde se identifica el logro de las competencias propuestas para cada periodo escolar, a través de la siguiente lista de chequeo de contenidos, la cual contiene temáticas que abordadas en este nivel de aprestamiento, preparará al estudiante en los presaberes para el nivel de básica, que son de importancia para la mejor disposición y desarrollo de habilidades en el idioma.

Lista de chequeo para el nivel Preescolar.

 LISTA DE CHEQUEO NIVEL PRE A1 -INGLÉS -GRADO Preescolar			
DOCENTE/ ESTUDIANTE GRADO/AÑO NIVEL MCER	PREESCOLAR - 2023 PRE-A1		
	CONTENIDOS TEMÁTICOS	PERIODO ACADÉMICO	OBSERVACIONES
<input checked="" type="checkbox"/>	Saludo las personas a mi alrededor en inglés.	1	
<input checked="" type="checkbox"/>	Me presento ante los demás indicando de manera sencilla mi nombre y edad.	1	
<input type="checkbox"/>	Comprendo y respondo preguntas sencillas sobre información personal.	1	
<input type="checkbox"/>	Identifico y utilizo vocabulario para hablar de mi colegio.	2	
<input type="checkbox"/>	Reconozco instrucciones sencillas que escucho en el salón de clases.	2	
<input type="checkbox"/>	Sigo e imito comandos: turn around, stand up...	2	
<input type="checkbox"/>	Identifico los animales de la granja y digo que color es.	3	
<input type="checkbox"/>	Respondo preguntas sencillas y hablo sobre mi familia.	3	
<input type="checkbox"/>	Manifiesto la emoción que siento en el momento.	3	
<input type="checkbox"/>	Identifico, repito y utilizo vocabulario sobre ocupaciones.	4	
<input type="checkbox"/>	Identifico y utilizo vocabulario para hablar de mi comunidad.	4	
<input type="checkbox"/>	Uso expresiones como please, You're welcome para dar respuestas los profesores y compañeros de clase.	4	

Fuente. Autoría Propia

Discusión

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, el elemento clave es la efectividad, la cual se ha buscado a través de diferentes estrategias tanto institucionales como locales nacionales e institucionales, que por supuesto incluyen capacitación y actualización permanente de los docentes con el fin de enfocar el proceso de bilingüismo que se busca para unos resultados óptimos en el 2025, sin embargo, las políticas con los gobiernos son cambiantes, la rotación docente puede que se presente, por lo que se interrumpen los procesos y hay un reinicio frecuente del nivel inicial en cada uno de los grados escolares porque no existe una herramienta que le permita hacer seguimiento al estudiante durante su ciclo escolar.

En este punto surge la siguiente inquietud frente a los resultados de la prueba saber 11 inglés, la cual arroja bajo número de casos de éxito en la competencia del idioma inglés evidenciado en el alto porcentaje alcanzado por los estudiantes de grado 11 en el nivel A1 (figura 1), especialmente de las instituciones de educación de calendario A, que integran los colegios públicos en su mayoría, pues la prueba de estado no evalúa la habilidad fundamental del idioma inglés, que es la comunicativa oral, razón por la cual, el objetivo primordial de esta investigación pretende presentar una lista de chequeo con los contenidos básicos que un estudiante necesita para ingresar a un contexto de inglés desde el grado transición hasta once, con el fin de brindar tanto al docente como al estudiante, una herramienta simple que le permita navegar por el sistema educativo bilingüe de manera ordenada, efectiva, progresiva, orientada al logro y desarrollo de sus competencias en el idioma inglés, para que después de cada ciclo de tres años que dura aproximadamente cada nivel, se evidencie el avance en las competencias del idioma, área que estudia por lo menos 11 años de su vida.

Este ejercicio académico e investigativo desarrollado para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, busca ser aplicado y replicado en las instituciones educativas, especialmente en las del sector público para estandarizar las dinámicas pedagógicas y didácticas con proyección a proporcionar un servicio educativo de calidad a los estudiantes de educación preescolar, pero especialmente de básica y media.

A partir de los resultados de esta investigación, se proyecta que las listas de chequeo diseñadas y elaboradas sean puestas a consideración de los maestros a través de una fase de pilotaje, con el fin de poder corroborar su usabilidad, aplicabilidad y efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de las instituciones de educación básica y media del sector público inicialmente. Se espera poder avanzar a la fase dos de esta investigación, la cual con seguridad traerá beneficios e implicaciones de índole práctico al aprendizaje del idioma inglés de manera progresiva, eficaz y eficiente, en donde haya oportunidad de avanzar hacia la consecución del nivel B2 tan anhelado para que por fin el bilingüismo en el país tenga impacto y genere mayor productividad tanto económica y académica, lo que conlleva a que sea más competitivo en distintas áreas tanto locales como globales.

Conclusiones

La educación es un área que está en constante evolución para dar respuesta a las necesidades y desafíos de un mundo globalizado en donde, ser proficiente en un idioma extranjero, especialmente inglés, es una urgencia manifiesta para los estudiantes, quienes no solo están interesados en aprender y aprobar un grado escolar para alcanzar un objetivo que es ser bachiller, sino que, también son sujetos de evaluación a través de pruebas nacionales como saber 11 o internacionales como la prueba PISA, las cuales pretenden medir las competencias que para grado undécimo se debieron haber alcanzado hasta nivel B1.

Dado que el sistema de educación requiere ciertos filtros a través de la evaluación para avanzar al siguiente nivel educativo, es de suma importancia generar herramientas novedosas y útiles que permitan mejorar y optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés, como la lista de chequeo de contenidos temáticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, la cual será funcional puesto que pretende a través de su uso, la evaluación y nivelación de los saberes en cualquier nivel escolar, y a su vez la promoción dado que una vez alcanzados los objetivos de aprendizaje, puede ser promovido no solo al grado escolar inmediatamente superior, sino al siguiente nivel de lengua de acuerdo con el marco común europeo de referencia para lenguas.

Para este efecto, se consideraron treinta libros de editoriales como Pearson, Cambridge, McGraw Hill, McMillan, Grow S.A.S, entre otros que permitieron analizar los diferentes programas curriculares en los niveles de primaria y secundaria de los cuales se derivaron dos documentos secundarios; uno corresponde a las matrices con las competencias del idioma propuestas en los textos guía, frente a las competencias que propone el ministerio de educación nacional a través de la guía 22 estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés;

y el segundo, a las matrices en Excel con las listas de chequeo de contenidos temáticos para el área de inglés con el análisis, simplificación, categorización y clasificación de las temáticas para generar un máximo de 12 objetivos de aprendizaje por nivel.

Como fiel creyente, usuaria e impulsora de la educación pública, considero urgente transformar el enfoque actual del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando incluir gran cantidad de temas en la dinámica educativa sin rumbo fijo, en cambio, guiarse por los objetivos de aprendizaje que fueron determinados gracias al enfoque de la economía del aprendizaje para mejorar los resultados en la proficiencia del idioma por parte de los estudiantes, utilizando los mínimos, no pocos, de temas requeridos en las listas de chequeo definidas para cada nivel educativo y de lengua, que conlleven al uso del idioma desde el enfoque comunicativo, tanto oral como escrito, en la franja horaria tan corta que se le asigna a la educación bilingüe en los colegios públicos, pues con solo tres horas a la semana durante 4 bimestres académico, se “debería” alcanzar las competencias del nivel B1 finalizando el bachillerato o grado 11 evaluado bajo una prueba nacional como saber 11, cuyo puntaje obtenido se convierte en un factor determinante y clasificadorio para la continuidad académica en el nivel de educación superior.

Recomendaciones

El aprendizaje de un idioma extranjero como inglés en un contexto de habla hispana, requiere grandes esfuerzos pedagógicos y didácticos por parte del aprendiz y del educador, pues es un proceso que se puede realizar en la relación docente-estudiante o estudiante-recursos, por lo que es preciso innovar en la manera en que se dinamizan las relaciones, los espacios tanto físicos como virtuales y los recursos que se utilizan para el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés.

Desde el rol del estudiante, se recomienda identificar el estilo de aprendizaje y características del buen aprendiz, hacer uso de las estrategias planteadas y explicadas en el capítulo 2, para una mejor comprensión de los procesos académicos y de esta manera poderse desempeñar satisfactoria y efectivamente en cada sesión escolar cumpliendo los objetivos de aprendizaje del área de inglés de la mejor manera, teniendo como apoyo en el proceso de aprendizaje a su acudiente.

Desde el rol del docente, se han planteado modelos, enfoques, estrategias y estilos de enseñanza también en el capítulo 2, con el fin de que el maestro pueda hacer lectura de este material y de acuerdo con su orientación pedagógica, su estilo y contexto, tenga herramientas que le permitan abordar el proceso de enseñanza adecuada y oportunamente, tomando en cuenta una metodología actual y novedosa denominada flipped learning la cual le permitirá al docente priorizar el aprendizaje activo durante el tiempo de las clases, eliminando el énfasis gramatical.

Desde el recurso propuesto como resultado de esta investigación, la lista de chequeo de contenidos temáticos para el área de inglés, se recomienda crear a partir de la lista de chequeo del nivel y grado escolar, un el libro de Excel, con una hoja que se le sugiere denominar “hoja de vida del aprendizaje del inglés” para cada estudiante, con el fin de hacer seguimiento de su

progreso en las competencias del idioma por paso de la educación preescolar, básica y media, con un registro progresivo de aprendizaje que le permita visualizar, revisar y avanzar en cada una de los objetivos de aprendizaje comunicativos allí planteados.

Referencias bibliográficas

- Alastrué, R y Álvarez, A. (2007). *El Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras: Textos Y Otras Estrategias*. Ministerio de Educación.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Universität des Saarlandes, Alemania. Volumen 6 año 2011.
file:///C:/Users/dalyn/Downloads/Dialnet-PrincipalesMetodosDeEnsenanzaDeLenguasExtranjerasE-4779301%20(1).pdf
- Albiol, J. y Saura, R. (1998). *Preparación, tabulación y análisis de encuestas para directivos*. ESIC Editorial.
- Alcalde, N. (2011). *Principales Métodos De Enseñanza De Lenguas Extranjeras*. Volumen 6 año 2011—Studocu. <https://www.studocu.com/bo/document/universidad-autonoma-tomas-frias/etica-social-empresarial/dialnet-principales-metodos-de-ensenanza-de-lenguas-extranjeras-e-4779301/51665972>
- Alcaraz, F. (2003). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Univ de Castilla La Mancha.
- Aran, A. P. (1999). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
https://books.google.com.co/books?id=Xrupzjt1hkC&pg=PA32&dq=did%C3%A1ctica&hl=es&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&ved=2ahUKEwiY-fWe8s6BAxXLRTABHYTBMwQ6AF6BAgIEAI#v=onepage&q=did%C3%A1ctica&f=falsehttps://www.google.com.co/books/edition/Did%C3%A1ctica_en_la_educaci%C3%B3n_social/LaFRXpk1dqAC?hl=es&gbpv=1&dq=did%C3%A1ctica&pg=PA40&printsec=frontcover

- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). *El protocolo de investigación III: La población de estudio*. Revista Alergia México, 63(2), 201–206.
- Arnau, J. (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Ministerio de Educación.
- Ayarza J. (2019). *Teorías del aprendizaje en la educación*. Universidad Nacional de Tumbes.
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1389>
- Bunge, M. (2002). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI.
- Cambridge (s.f.) *Marco Común Europeo de Referencia*.
<https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Caracol Radio. (2021). *Resultados del 2021 del ranking Education First -EF-*.
https://caracol.com.co/radio/2021/11/18/nacional/1637200016_648932.html
- Castillo, L. (2005). *El análisis documental*. <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Castro, Santiago y Guzmán de Castro, Belkys (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. Revista de Investigación, (58),83-102. [fecha de Consulta 13 de Febrero de 2022]. ISSN: 0798-0329.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005>
- Centro Virtual Cervantes (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Proficiencia*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm
- COE-Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. www.coe.int/lang-cefr

Colombia aprende. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje 6-11*.

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

Colombia aprende. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje T-5*.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartilla_dba/Derechos%20Baicos%20de%20Aprendizaje-%20Tr%20y%20Primaria.pdf

Condori-Ojeda, P. (2020). *Universo, población y muestra*. <https://n2t.net/ark:/13683/pvny/o7c>

Congreso de la República de Colombia. (2013, 8 de febrero). *Ley 1651 de 2013. Ley de Bilingüismo*.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=53770

Congreso de la República de Colombia. (1994, 12 de julio). *Ley General de Educación*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Contreras, D., (2009). *Hacia Una Educación Integral: Los elementos claves en la escuela de la vida*. Erasmus Ediciones.

Contreras, J. (1990). *El proceso de enseñanza–aprendizaje: el acto didáctico*

https://scholar.google.com.co/scholar?q=contreras+1990+ense%C3%B1anza+aprendizaje&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Chacón, M (2020). *Colombia, con uno de los niveles de inglés más bajos del mundo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/colombia-con-uno-de-los-niveles-de-ingles-mas-bajos-del-mundo-550360>

Dávila, V. (2022). *Colombia, entre los países con peor inglés del mundo: ¿Qué mide el ranking revelado y cómo está en comparación con la región?* *Revista Semana*

<https://www.semana.com/educacion/articulo/colombia-entre-los-paises-con-peor-ingles->

del-mundo-que-mide-el-ranking-revelado-y-como-esta-en-comparacion-con-la-region/202255/

Díaz De Rada. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*.

<http://www.unavarra.es/puresoc/es/vidal2.htm>

Díaz, D. M. (2014) *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la universidad ICESI* [tesis de maestría, Universidad ICESI].

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf

El Tiempo (2020, noviembre 21). *Colombia, con uno de los niveles de inglés más bajos del mundo*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-nivel-de-ingles-en-colombia-de-los-mas-bajos-del-mundo-550360>

Escorza, Y. y Aradillas, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Espinar E. y Viguera, J., (01 de octubre de 2020). *El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual*. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3), e12.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es

Finol, M. y Vera, J. (2020). *Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico*. Mundo Recursivo, 3(1), 1-24.

<https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>

- García, D. (2012). *En economía, el aprendizaje y la enseñanza activa e incluyente fomenta el bienestar*. *Lecturas de Economía*, (76), 05-11.
<http://www.scielo.org.co/pdf/le/n76/n76a01.pdf>
- García Salinas, J. (2000). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2000) 8. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/entrenamiento-en-estrategias-de-aprendizaje-de-ingles-como-lengua-extranjera-en-un-contexto-de-aprendizaje-combinado.html>
- González, Hernández, Martínez, Soriano y Ureña (1999). *La Educación Física en Secundaria. Fundamentación teórica. Elaboración de materiales curriculares; Fundamentación teórica*. INDE.
- González, V. (2014). *Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos*. scielo.sa.cr/pdf/is/v15n31/a05v15n31.pdf
- Hernández S., Fernández C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2023). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2022*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Informe_nacional_de_resultados_Saber_11_2022.pdf
- Jeremías, J. y Pérez, M. (1989). *La formación de profesores en didáctica del inglés: Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria*. EDITUM.
<https://books.google.com.co/books?id=FbPYEAXaBZIC&printsec=frontcover&dq=did>

%C3%A1ctica+de+la+ense%C3%B1anza+ingles&hl=es&newbks=1&newbks_redir=0
&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=did%C3%A1ctica%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20ingles&f=false

Ku, H. & Zussman, A. (2010). *Lingua Franca: The Role of English in International Trade*.

Journal of Economic Behavior & Organization. 75. 250-260.

10.1016/j.jebo.2010.03.013.

Leal, J. (2021). *Educación, virtualidad e innovación: Estudio de caso para la consolidación de un modelo de liderazgo en la educación incluyente y de calidad*. Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 1-246.

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/5081/4876>

Leal, J. (2023, febrero 6). *El rector opina: El ser y el quehacer docente hoy y hacia el futuro*.

<https://noticias.unad.edu.co/index.php/unad-noticias/todas/5650-el-rector-opina-el-ser-y-el-quehacer-docente-hoy-y-hacia-el-futuro>

Martín, M. (2001). *El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas*. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Revista de investigación. 215-234.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0101110217A/19573/>

Martínez, García y Pacheco, (2010). *La motivación en los profesores*. INFAD Revista de

Psicología. N° 3. ISSN: 0214-9877. pp:937-942.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

Méndez, Z. (2000). *Aprendizaje y Cognición*. EUNED.

<https://books.google.com.co/books?id=KzvsjxKNPQsC&pg=PA78&dq=bruner+aprendizaje&hl=es->

419&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&ved=2ahUKEwjP3YyC8vGAAxWynYQIH
ZbrDCIQ6AF6BAgFEAI#v=onepage&q=bruner%20aprendizaje&f=false

Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley 30: Educación superior*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Término: Currículo*.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Ministerio de Educación Nacional (2005, Octubre-Diciembre). *Bilingüismo: estrategia para la competitividad. Altablero No. 37*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97497.html>

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en*

Lenguas Extranjeras: inglés. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-115174.html>

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Fundamentaciones y*

orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Término: estándares educativos*.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79409.html#:~:text=Z->

[,EST%C3%81NDARES%20EDUCATIVOS%3A,de%20las%20C3%A1reas%20y%20niveles.](https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79409.html#:~:text=Z-)

Oniveles.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2016). *Derechos básicos De aprendizaje de Inglés*.

[https://www.englishtimevalle2020.com/wp-content/uploads/2020/10/DBA-](https://www.englishtimevalle2020.com/wp-content/uploads/2020/10/DBA-TRANSICION-Y-PRIMARIA.pdf)

[TRANSICION%CC%81N-Y-PRIMARIA.pdf](https://www.englishtimevalle2020.com/wp-content/uploads/2020/10/DBA-TRANSICION-Y-PRIMARIA.pdf)

Ministerio de Educación (2017). *Niveles de la educación básica y media*.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233834:Niveles-de-la-educacion-basica-y-media>

Ministerio de Educación (2017). *Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media*.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/235055:Viceministerio-de-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media>

Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Coop. Editorial

Magisterio.

https://books.google.com.co/books?id=7ZmFDIA6Gn8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0

Montessori, M. (2013). *The Montessori Reader*. Simon and Schuster.

https://www.google.com.co/books/edition/_/W-mZDAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&pg=PP1&dq=modelo+pedagogico+desarrollista+montessori

Muñoz, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós

Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.

Navarro, M. (2008). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Procompal

publicaciones.

https://books.google.com.co/books?id=gNTtfcgcB1kC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ocaña, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U.

<https://books.google.com.co/books?id=MSejDwAAQBAJ&lpg=PP1&dq=que%20es%20ocurriculo%20en%20educacion&pg=PA18#v=onepage&q&f=false>

- Oliva, F. J. C., Bujosa, M. C., González-Fernández, N., & Pastor, V. M. L. (2009). *Técnicas e instrumentos de evaluación. In Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-92). Narcea.
- Ortiz, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/161360182.pdf>
- Otero, J., Horcajo, F., y Atlántida, A. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Grao.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
<https://books.google.es/books?id=DpuKJ2NI3P8C&lpg=PA11&ots=4i2qE4SAP8&dq=enfoque%20reduccionista%20teoria%20cognitiva&lr&hl=es&pg=PA11#v=onepage&q=enfoque%20reduccionista%20teoria%20cognitiva&f=false>
- Realini, 2014. *Estadística en contexto*. Diagrama de sectores.
http://www.iered.org/archivos/Proyecto_coKREA/REAfinales2014/EstadisticaContexto_LuisaHernandez/diagrama_de_sectores.html
- Ruiz, M. (2012). *Técnicas e instrumentos de investigación*. https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/tecnicas_instrumentos.html
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Banco de la República.
<https://doi.org/10.32468/dtseru.191>
- Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea Ediciones. ISBN 978-84-277-2073-2
- Schunk, D. H. (1998). *Teorías Del Aprendizaje* (Hispa. Pearson Educación.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. ISO 690
<https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20->

%20Conectivismo-

una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf

Tamayo y Tamayo, M. (2007). *Tipo de Investigación. Abouhamad, Apuntes de investigación en ciencias sociales*, 52.

Torre, N. y Vidal, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación. OmniaScience*. Google-Books-ID: xT9BDwAAQBAJ

UIDE (Febrero, 2018). *Estrategias cognitivas de aprendizaje en el desarrollo de la retención del léxico en la memoria a largo plazo en la adquisición de un idioma*. INNOVA Research Journal. Vol. 3, No.2.1 pp. 67-76.

<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3315/3/document%20%286%29.pdf>

Uncala, G. (2008). *Los estilos de enseñanza del profesor/a*. Experiencias Educativas, ISSN 1887-1240.

Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Resúmenes analíticos en educación*. Centro de Investigaciones.

Valle, A., González R., Cuevas, L., & Fernández, A., (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Revista de Psicodidáctica, (6),53-68. [fecha de Consulta 10 de Marzo de 2022]. ISSN: 1136-1034.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>

Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. Google-Books-ID: CGM0EAAAQBAJ

Zabalza y Beraza (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.

Apéndices

Apéndice A. Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés

Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-115174.html? noredirect=1>



Escucha

- Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. 2, 3
- Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. 2, 3
- Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. 1, 2
- Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos. 2, 3
- Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. 1
- Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. 2
- Identifico a las personas que participan en una conversación. 3
- Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes. 1, 2
- Entiendo la idea general de una historia contada por mi profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz. 2, 3
- Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés. 3
- Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas. 2

Lectura

- Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares. 1, 2
- Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. 3
- Relaciono ilustraciones con oraciones simples. 1
- Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 1, 2
- Puedo predecir una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave. 1, 2
- Sigo la secuencia de una historia sencilla. 1, 2
- Utilizo diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase. 1, 2
- Disfruto la lectura como una actividad de esparcimiento que me ayuda a descubrir el mundo.



Escritura	Monólogos	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> • Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. 1 • Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. 1 • Respondo brevemente a las preguntas "qué, quién, cuándo y dónde", si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. 1 • Escribo información personal en formatos sencillos. 1,2 • Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos. 1,2 • Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y entonación adecuados. 1,3 • Expreso mis sentimientos y estados de ánimo. 1,2 • Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta. 1,2 • Describo lo que estoy haciendo. 2 • Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. 1,2 • Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad. 2 • Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor. 2,3 • Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima. 1,2 • Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos. 1,2 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondo a saludos y a despedidas. 2 • Respondo a preguntas sobre cómo me siento. 2 • Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula. 1,2 • Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sobre mis preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza. 2,3 • Expreso e indico necesidades personales básicas relacionadas con el aula. 2,3 • Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. 2 • Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo. • Participo activamente en juegos de palabras y rondas. 1,3 • Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender. 3



Escucha

- Sigo atentamente lo que dicen mi profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad. 2,3
- Participo en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples. 1,2
- Identifico los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por el profesor y apoyado en imágenes, videos o cualquier tipo de material visual. 1
- Reconozco algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en una historia leída por el profesor o en una grabación. 3
- Identifico de quién me hablan a partir de su descripción física. 1,2
- Comprendo información personal proporcionada por mis compañeros y mi profesor. 1,2
- Identifico objetos, personas y acciones que me son conocidas en un texto descriptivo corto leído por el profesor. 1,2
- Identifico la secuencia de las acciones y las asocio con los momentos del día, cuando alguien describe su rutina diaria. 1,2,3
- Memorizo y sigo el ritmo de canciones populares de países angloparlantes. 3

Lectura

- Asocio un dibujo con su descripción escrita. 2
- Comprendo descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas. 1,2
- Ubico en un texto corto los lugares y momentos en que suceden las acciones. 1
- Identifico las acciones en una secuencia corta de eventos. 1,2
- Utilizo gráficas para representar la información más relevante de un texto. 2
- Utilizo el diccionario como apoyo a la comprensión de textos.
- Identifico elementos culturales como nombres propios y lugares, en textos sencillos. 1,3
- Leo y entiendo textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conozco (cumpleaños, navidad, etc.). 1,3
- Reconozco, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde. 1,2
- Participo en juegos de búsqueda de palabras desconocidas. 1,2,3



Escritura	Monólogos	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> • Escribo sobre temas de mi interés. 2 • Escribo descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones. 2 • Escribo tarjetas con mensajes cortos de felicitación o invitación. 1, 2, 3 • Describo los rasgos personales de gente de mi entorno. 1, 2 • Enlazo frases y oraciones usando conectores que expresan secuencia y adición. 1, 2 • Escribo textos cortos que describen mi estado de ánimo y mis preferencias. 1, 2 • Uso adecuadamente estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente. 1, 2 • Verifico la ortografía de las palabras que escribo con frecuencia. 1 • Escribo pequeñas historias que me imagino. 1, 2, 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Me describo a mí o a otra persona conocida, con frases simples y cortas, teniendo en cuenta su edad y sus características físicas. 1, 2, 3 • Uso oraciones cortas para decir lo que puedo o no puedo hacer. 1, 2 • Deletreo palabras que me son conocidas. 1 • Expreso en una palabra o frase corta, cómo me siento. 1, 2 • Digo un texto corto memorizado en una dramatización, ayudándome con gestos. 3 • Describo con oraciones simples el clima y determino la ropa necesaria, según corresponda. 2, 3 • Recito un trabalenguas sencillo o una rima, o canto el coro de una canción. 1, 3 • Hablo de las actividades que realizo habitualmente. 1, 2 • Busco oportunidades para usar lo que sé en inglés. 3 • Puedo hablar de cantidades y contar objetos hasta mil. 1, 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondo a preguntas personales como nombre, edad, nacionalidad y dirección, con apoyo de repeticiones cuando sea necesario. 1, 2 • Puedo saludar de acuerdo con la hora del día, de forma natural y apropiada. 2, 3 • Saludo cortésmente de acuerdo con la edad y rango del interlocutor. 2, 3 • Solicito a mi profesor y a mis compañeros que me aclaren una duda o me expliquen algo sobre lo que hablamos. 2, 3 • Pido y acepto disculpas de forma simple y cortés. 2, 3 • Sigo y doy instrucciones básicas cuando participo en juegos conocidos. 1, 2 • Mantengo una conversación simple en inglés con un compañero cuando desarrollo una actividad de aula. 1, 2 • Pregunto y respondo sobre las características físicas de objetos familiares. 1, 2 • Respondo preguntas sobre mis gustos y preferencias. 1, 2 • Puedo cortésmente llamar la atención de mi profesor con una frase corta. 1, 2, 3



Escucha

- Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno. 2, 3
- Comprendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno. 1, 2, 3
- Comprendo mensajes cortos y simples relacionados con mi entorno y mis intereses personales y académicos. 1, 2, 3
- Comprendo y sigo instrucciones puntuales cuando éstas se presentan en forma clara y con vocabulario conocido. 1, 2, 3
- Comprendo una descripción oral sobre una situación, persona, lugar u objeto. 1, 2
- Identifico el tema general y los detalles relevantes en conversaciones, informaciones radiales o exposiciones orales. 1, 2, 3
- Comprendo la idea general en una descripción y en una narración. 2

Lectura

- Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas. 1, 2
- Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo. 1, 2, 3
- Puedo extraer información general y específica de un texto corto y escrito en un lenguaje sencillo. 1, 2
- Comprendo relaciones establecidas por palabras como *and* (adición), *but* (contraste), *first, second...* (orden temporal), en enunciados sencillos. 1, 2
- Valoro la lectura como un hábito importante de enriquecimiento personal y académico.
- Identifico el significado adecuado de las palabras en el diccionario según el contexto. 1, 2
- Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma. 2
- Identifico en textos sencillos, elementos culturales como costumbres y celebraciones. 2, 3
- Identifico la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos. 2

También sostengo monólogos donde hago presentaciones breves y explico de manera sencilla mis preferencias, actividades y otros temas relacionados con mi entorno e intereses.



Expreso mis ideas, sensaciones y sentimientos con oraciones cortas y claras y una pronunciación comprensible.

Escribo textos cortos que narran historias y describen personas y lugares que imagino o conozco. Mi ortografía es aceptable aunque cometo errores en palabras que no uso con frecuencia.



El lenguaje que domino me permite tratar temas cotidianos o sobre los que tengo conocimiento, pero es normal que cometa algunos errores básicos.



Escritura

- Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares. 1,2
- Escribo mensajes cortos y con diferentes propósitos relacionados con situaciones, objetos o personas de mi entorno inmediato. 1,2
- Completo información personal básica en formatos y documentos sencillos. 1,2
- Escribo un texto corto relativo a mí, a mi familia, mis amigos, mi entorno o sobre hechos que me son familiares. 1,2
- Escribo textos cortos en los que expreso contraste, adición, causa y efecto entre ideas. 1,2
- Utilizo vocabulario adecuado para darle coherencia a mis escritos. 1,2

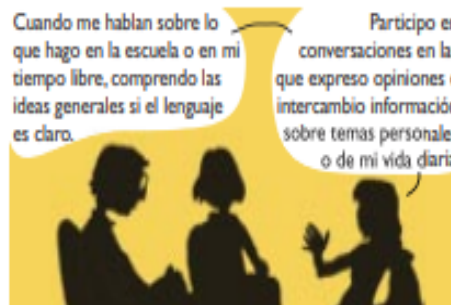
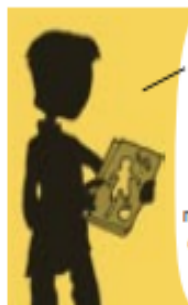
Monólogos

- Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor. 1,2
- Doy instrucciones orales sencillas en situaciones escolares, familiares y de mi entorno cercano. 2
- Establezco comparaciones entre personajes, lugares y objetos. 1,2
- Expreso de manera sencilla lo que me gusta y me disgusta respecto a algo. 1,2
- Narro o describo de forma sencilla hechos y actividades que me son familiares. 1,2
- Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido. 2
- Describo con oraciones simples mi rutina diaria y la de otras personas. 1,2

Conversación

- Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares. 1,2,3
- Solicito explicaciones sobre situaciones puntuales en mi escuela, mi familia y mi entorno cercano. 1,2,3
- Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer. 2,3
- Utilizo códigos no verbales como gestos y entonación, entre otros. 3
- Formulo preguntas sencillas sobre temas que me son familiares apoyándome en gestos y repetición. 1,3
- Hago propuestas a mis compañeros sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo. 1,2
- Inicio, mantengo y cierro una conversación sencilla sobre un tema conocido. 1,2,3

GRADOS
8 a 9
Básica Secundaria
Pre intermedio I
(B I.1)



Escucha

- Sigo las instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas. 2
- Entiendo lo que me dicen el profesor y mis compañeros en interacciones cotidianas dentro del aula, sin necesidad de repetición. 2, 3
- Identifico ideas generales y específicas en textos orales, si tengo conocimiento del tema y del vocabulario utilizado. 1, 2
- Reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar su secuencia. 2
- Muestro una actitud respetuosa y tolerante al escuchar a otros. 3
- Identifico diferentes roles de los hablantes que participan en conversaciones de temas relacionados con mis intereses. 2, 3
- Utilizo mi conocimiento general del mundo para comprender lo que escucho. 3
- Infero información específica a partir de un texto oral. 3
- Identifico la información clave en conversaciones breves tomadas de la vida real, si están acompañadas por imágenes. 2, 3
- Reconozco el propósito de diferentes tipos de textos que presentan mis compañeros en clase. 2

Lectura

- Identifico iniciación, nudo y desenlace en una narración. 2
- Reconozco el propósito de una descripción en textos narrativos de mediana extensión. 2
- Identifico puntos a favor y en contra en un texto argumentativo sobre temas con los que estoy familiarizado. 1, 2
- Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos. 1, 2
- Identifico la recurrencia de ideas en un mismo texto. 1, 2
- Identifico relaciones de significado expresadas en textos sobre temas que me son familiares. 1, 2
- Represento, en forma gráfica, la información que encuentro en textos que comparan y contrastan objetos, animales y personas. 1, 2
- Valoro la lectura como una actividad importante para todas las áreas de mi vida. 1, 2
- Comprendo la información implícita en textos relacionados con temas de mi interés. 2
- Diferencio la estructura organizativa de textos descriptivos, narrativos y argumentativos. 2
- Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos. 3

Hago presentaciones breves para describir, narrar, justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también mis sueños, esperanzas y ambiciones

Mi pronunciación es clara pero aún cometo errores y tengo acento extranjero.

Escribo textos expositivos sobre temas de mi entorno y mis intereses, con una ortografía y puntuación aceptables.

En mis redacciones uso el vocabulario y la gramática que conozco con cierta precisión, pero cuando trato temas que no conozco o expreso ideas complejas, cometo errores.

Escritura	Monólogos	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> • Escribo narraciones sobre experiencias personales y hechos a mi alrededor. 1, 2 • Escribo mensajes en diferentes formatos sobre temas de mi interés. 1, 2 • Diligencio efectivamente formatos con información personal. 2, 3 • Contesto, en forma escrita, preguntas relacionadas con textos que he leído. 1, 2 • Produzco textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) sobre temas personales y relacionados con otras asignaturas. 1, 2 • Parafraseo información que leo como parte de mis actividades académicas. 1, 2 • Organizo párrafos coherentes cortos, teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como ortografía y puntuación. 1, 2 • Uso planes representados en mapas o diagramas para desarrollar mis escritos. 2 • Ejemplifico mis puntos de vista sobre los temas que escribo. 1, 2 • Edito mis escritos en clase, teniendo en cuenta reglas de ortografía, adecuación del vocabulario y estructuras gramaticales. 1, 2, 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales. 1, 2 • Narro historias cortas enlazando mis ideas de manera apropiada. 2 • Expreso mi opinión sobre asuntos de interés general para mí y mis compañeros. 1, 2, 3 • Explico y justifico brevemente mis planes y acciones. 1, 2 • Hago descripciones sencillas sobre diversos asuntos cotidianos de mi entorno. 1, 2 • Hago exposiciones ensayadas y breves sobre algún tema académico de mi interés. 2 • Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para monitorear mi pronunciación. 1, 2, 3 • Uso un plan para exponer temas relacionados con el entorno académico de otras asignaturas. 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Participo en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas. 1, 2 • Converso con mis compañeros y mi profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros. 1, 2 • Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y mi profesor. 2, 3 • Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación. • Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco. • Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados, según el contexto. 2, 3 • Monitoreo la toma de turnos entre los participantes en discusiones sobre temas preparados con anterioridad. 1, 2, 3 • Demuestro que reconozco elementos de la cultura extranjera y los relaciono con mi cultura. 3

GRADOS
10 a 11
Media
Pre intermedio 2
(B 1.2)

Además de lo que logré en el nivel anterior, en este nivel

Participo en conversaciones en las que puedo explicar mis opiniones e ideas sobre temas generales, personales y abstractos.

También puedo iniciar un tema de conversación y mantener la atención de mis interlocutores; cuando hablo, mi discurso es sencillo y coherente.

Aunque mi acento es extranjero, mi pronunciación es clara y adecuada.

Escucha

- Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas. 1, 2
- Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. 2
- Identifico conectores en una situación de habla para comprender su sentido. 1, 2
- Identifico personas, situaciones, lugares y el tema en conversaciones sencillas. 2, 3
- Identifico el propósito de un texto oral. 2
- Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.
- Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo que escucho. 2, 3
- Comprendo el sentido general del texto oral aunque no entienda todas sus palabras. 1, 2, 3
- Me apoyo en el lenguaje corporal y gestual del hablante para comprender mejor lo que dice. 3
- Utilizo las imágenes e información del contexto de habla para comprender mejor lo que escucho. 3

Lectura

- Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general. 1, 2
- Identifico el punto de vista del autor. 2
- Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.
- Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.
- Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.
- Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. 2
- Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas. 2
- Hago inferencias a partir de la información en un texto. 2
- En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante. 2, 3
- Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. 2

Escribo textos que explican mis preferencias, decisiones y actuaciones.



Con mi vocabulario trato temas generales, aunque recurro a estrategias para hablar de hechos y objetos cuyo nombre desconozco. Manejo aceptablemente normas lingüísticas, con algunas interferencias de mi lengua materna.

Comprendo textos de diferentes tipos y fuentes sobre temas de interés general y académico. Selecciono y aplico estrategias de lectura apropiadas para el texto y la tarea.



En interacciones con hablantes nativos de inglés reconozco elementos propios de su cultura y puedo explicarlos a mis compañeros.



Escritura

- Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. 1, 2
- Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor. 1, 2
- Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo. 2, 3
- Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, mensajes, correos electrónicos, etc.). 1, 2, 3
- Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. 1, 2
- Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta a mi posible lector. 1, 2, 3
- Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos, quién soy y qué sé del mundo.
- Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, decisiones o actuaciones. 1, 2
- Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés. 1, 2

Monólogos

- Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia. 1, 2
- Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar. 2, 3
- Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. 1, 2
- Puedo expresarme con la seguridad y confianza propios de mi personalidad.
- Utilizo elementos metalingüísticos como gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo. 2, 3
- Sustento mis opiniones, planes y proyectos. 2
- Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. 2
- Opino sobre los estilos de vida de la gente de otras culturas, apoyándome en textos escritos y orales previamente estudiados. 2, 3

Conversación

- Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo. 1, 2
- Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. 1, 2
- Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. 1, 3
- Uso mis conocimientos previos para participar en una conversación.
- Describo en forma oral mis ambiciones, sueños y esperanzas utilizando un lenguaje claro y sencillo. 1, 2
- Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hacer recomendaciones y negociar acuerdos en debates preparados con anterioridad. 2
- Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural. 1, 2

Apéndice B. Instrumento Para Recolección De Información: Cuestionario

Enlace a la encuesta: <https://bit.ly/3Gzsz0g>



CUESTIONARIO PARA DOCENTES DEL IDIOMA INGLÉS- TEXTOS EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Apreciado Docente,
Cordial Saludo

Le solicitamos amablemente el diligenciamiento de este cuestionario relacionado con los textos o material guía que utiliza en sus clases de inglés para los grados de primaria y secundaria con el fin de conocer su opinión sobre el contenido que ofrece en cuanto a pertinencia, adecuación y nivelación, teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

¡Agradecemos su valiosa colaboración!
Cordialmente,
Semillero de investigación IGPI perteneciente a la Escuela de Educación - ECEDU
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Correo electrónico *

Texto de respuesta corta

Nombre Completo *

Texto de respuesta corta

Institución Educativa en donde es colaborador (a) *

Texto de respuesta corta

Sector al que pertenece la Institución Educativa en donde es colaborador (a) *

Privado

Público

Otra...

:::					
¿Cuántos años de experiencia docente en el área de inglés posee? *					
<input type="radio"/> 1-5 años					
<input type="radio"/> 6-10 años					
<input type="radio"/> 10-15 años					
<input type="radio"/> Más de 16 años					
1 ¿En qué grados orienta el área de inglés?					
	1° - 3°	4° - 5°	6° - 7°	8° - 9°	10° - 11°
Grados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ¿Utiliza la misma o diferente serie de libros de la editorial para toda la primaria? ¿Por qué? *					
Texto de respuesta larga					
:::					
3 ¿Cuál es el nombre de la serie de textos guía que se maneja en primaria para orientar las clases de inglés? (Ejemplo: 1°-5°: Easy English 1,2,3,4,5) *					
Texto de respuesta larga					
4 ¿A qué editorial pertenece la serie de textos guía que se maneja en Primaria para orientar las clases de inglés? *					
Texto de respuesta larga					
5 ¿Utiliza la misma o diferente serie de libros de la editorial para toda la secundaria o bachillerato? ¿Por qué? *					
Texto de respuesta larga					
6 ¿Cuál es el nombre de la serie de textos guía que se maneja en Secundaria o bachillerato para orientar las clases de inglés? (Ejemplo: 6°-11: Easy English 6,7,8,9,10,11) *					
Texto de respuesta larga					

7 ¿A qué editorial pertenece la serie de textos guía que se maneja en Secundaria para orientar las clases de inglés? *

Texto de respuesta larga

8 ¿Desde su perspectiva como maestra (o) considera que sus estudiantes disfrutan abordar las actividades propuestas en el texto de inglés? *

- Sí
- No
- Otra...

9 ¿Considera usted como maestra (o) que el texto guía que utiliza está alineado con la Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés? *

- Sí
- No
- Otra...

10 ¿Considera como maestra (o) que el texto guía utilizado le permite alcanzar el nivel del Marco Común Europeo para Lenguas desde el enfoque comunicativo? *

- Sí
- No
- Otra...

¿El texto guía que utiliza se encuentra digitalizado? De ser positiva su respuesta, por favor compártanos el enlace para consulta de los contenidos temáticos o el scope and sequence. *

Texto de respuesta larga

¡Agradecemos su apoyo para la generación de nuevo conocimiento!

Descripción (opcional)

Apéndice C. Resultados Nivel A1 – Grados Primero A Tercero

Disponible en <https://bit.ly/3Pf4WAX>

		Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
TEXTO 1		(10)L2-1/L6-4/L5-5	R1-7	(9)W1-1/W2-1/W3-2/W4-1/W6-4	(10)M2-2/M3-1/M5-2/M6-1/M8-4	(8)S1-1/S2-2/S6-5	
	# Estándares utilizados	3	1	4	5	3	16
TEXTO 2		(8)L2-1/L3-2/L5-1/L6-2	(2) R1-1/R2-1	(8)W1-3/W2-1/W3-1/W4-1/W6-2	(1) M8-4	0	
	# Estándares utilizados	4	2	5	1	0	12
TEXTO 3		(7) L5-6 / L6-1	(8) R1-8	(9) W6-8 / W3-1	(9) M4-1 / M5-1 / M6-3 / M8-4	(3) S6-3	
	# Estándares utilizados	2	1	2	4	1	10
TEXTO 4		(17) L5-8 / L6-9	(20) R1-10 / R2-10	(10) W3-2 / W6-8	(10) M3-1 / M6-1 / M8-8	(8) S6-8	0
	# Estándares utilizados	2	2	2	3	1	10
TEXTO 5		(18) L4-9 / L5-9	(18) R1-9 / R2-9	(9) W6-9	(10) M1-9 / M8-1	(9) S6-9	0
	# Estándares utilizados	2	2	1	2	1	8
TEXTO 6		(11) L5-6 / L7-2 / L10-3	(8) R1-6 / R2-1 / R8-1	(8) W6-6	(1) M8-1	(6) S6-6	0
	# Estándares utilizados	3	3	1	1	1	9
TEXTO 7		(9) L5-7 / L6-2	(18) R1-9 / R2-5 / R3-2 / R4-2	(18) W4-9 / W6-9	(3) M3-1 / M8-2	(7) S6-7	
	# Estándares utilizados	2	4	2	2	1	11
Texto 8:		(12) L2-1/L5-8/L6-3	(19) R1-9 / R2-10	0	(8) M3-1 / M5-1 / M8-6	(9) S1-1 / S2-1 / S6-7	
	# Estándares utilizados	3	2	0	3	3	11
Texto 9:		(10) L1-1 / L5-8 / L6-1	(16) R1-9 / R2-1 / R3-5 / R4-1	0	(5) M3-1 / M4-1 / M5-1 / M6-1 / M9-1	(8) S3-1 / S6-7	
	# Estándares utilizados	3	4	0	5	2	14

Nivel A1: Grados Primero (1°) a Tercero (3°)

	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
Total estándares Guía 22: 43	(8) L1-L2 -L3-L4-L5-L6-L7-L1	(5) R1-R2-R3-R4- R8	(5) W1-W2-W3-W4-W	(7) M1-M2-M3-M4-M5-M 6-M8	(3) S1-S2-S6	
	0		6			
	8	5	5	7	3	28
Total estándares por habilidad	11	8	6	9	9	65%
Total porcentaje	73%	63%	83%	78%	33%	

Apéndice D. Resultados Nivel A2 – Grados Cuarto A Séptimo

Disponible en <https://bit.ly/44xOPmm>

		Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
TEXTO 1		(4) L1/L5/L6/ L7	(1) R1	(2) W1-/W7-	(5)M1/M2/M3/ M8/M10	(1) S1	
	# Estándares utilizados	4	1	2	5	3	15
TEXTO 2		2 (L3/L7)	2 (R1/R3)	3 (W1/W4/ W7)	3 (M1/M3/M8)	1 (S7)	
	# Estándares utilizados	2	2	3	3	1	11
TEXTO 3		1 (L7)	1 (R1)	1 (W7)	1 (M7)	0	
	# Estándares utilizados	1	1	1	1	0	10
TEXTO 4		1 (L7)	1 (R1)	1 (W7)	0	1 (S8)	
	# Estándares utilizados	1	1	1	0	1	4
TEXTO 5		3 (L2/L4/L5)	2 (R2/R6)	4 (W2/W4/W5/W6)	3 (M1/M2/M7)	2 (S1/S5)	
	# Estándares utilizados	3	2	4	3	2	14
TEXTO 6		1 (L1)	1 (R2)	3 (W2/W3/W4)	3 (M1/M2/M5)	3 (S1/S3/S5)	
	# Estándares utilizados	1	1	3	3	3	11
TEXTO 7		1 (L1)	1 (R1)	3 (W1/W2/W4)	2 (M1/M3)	3 (S1/S3/S5)	
	# Estándares utilizados	1	1	3	2	3	10
Texto 8		3 (L2/L3/L4)	2 (R2/R3)	4 (W2/W3/W5/W6)	2 (M1/M5)	3 (S1/S3/S5)	
	# Estándares utilizados	3	2	4	2	3	14
Texto 9		1 (L1)	1 (R2)	4 (W1/W2 /W5/W6)	3 (m4/m5/m7)	5 (S1/S2/S5/S6/S7)	
	# Estándares utilizados	1	1	4	3	5	14
Texto 10:		1 (L2)	1 (R1)	1 (W2)	5 (M1/M3/M4/M5/M 7)	3 (S1/S2/S5/S6/S7)	
	# Estándares utilizados	1	1	1	5	5	13

Nivel A2: Grados Cuarto (4°) a Séptimo (7°)

	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
	(7) L1-L2 -L3-L4-L5-L6- L7	(4) R1-R2-R3-R6	(7) W1-W2-W3-W4- W5/W6/W7	(8) M1-M2-M3-M4-M 5-M6-M7/M8	(7) S1-S2-S3/S5/S6/S7/ S8	
Total estándares Guía 22: 48	7	4	7	8	7	33
Total estándares por habilidad	9	10	9	10	10	69%

Apéndice E. Resultados Nivel B1 – Grados Octavo A Once.

Disponible en <https://bit.ly/44t013N>


		Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
TEXTO 1		2 (L1/L3)	2 (R6/R11)	3 (W3/W5/W7)	2 (M5/M7)	1 (S3)	
	# Estándares utilizados	2	2	3	2	1	10
TEXTO 2		1 (L5)	1 (R6)	2 (W1/W5)	3 (M1/M3/M5)	4 (S2/S3/S4/S8)	
	# Estándares utilizados	1	1	2	3	4	11
TEXTO 3		2 (L3/L6)	1 (R2)	2 (W5/W8)	5 (M1/M2/M5/M6/M7)	3 (S3/S4/S5)	
	# Estándares utilizados	2	1	2	5	3	13
TEXTO 4		1 (L1)	2 (R2/R6)	1 (W5)	1 (M5)	2 (S2/S4)	
	# Estándares utilizados	1	2	1	1	2	7
TEXTO 5		1 (L4)	1 (R6)	5 (W1/W4/W5/W6/W9)	4 (M1/M3/M4/M6)	5 (S1/S2/S5/S6/S7)	
	# Estándares utilizados	1	1	5	4	5	16
TEXTO 6		1 (L4)	1 (R6)	5 (W4/S5/W6/W8/W9)	3 (M1/M2/M3)	5 (S2/S3/S4/S6/S7)	
	# Estándares utilizados	1	1	5	3	5	15
TEXTO 7		1 (L4)	1 (R6)	4 (W4/S5/W6/W9)	1 (M3)	2 (S1/S6)	
	# Estándares utilizados	1	1	4	1	2	9
Texto 8:		1 (L4)	1 (R6)	5 (W1/W4/S5/W6/W9)	1 (M3)	3 (S1/S4/S6)	
	# Estándares utilizados	1	1	5	1	3	11

Nivel B1: Grados Octavo (8°) a Undécimo (11°)

	Escucha (L)	Lectura (R)	Escritura (W)	Monólogos (M)	Conversación (S)	
Total estándares Guía 22: 47	(5) L1-L3-L4-L5-L 6	(3) R2-R6-R11	(9) W1-W2-W3-W4-W 5-W6-W7-W8-W9	(6) M1-M2-M3-M4-M5- M6	(7) S1-S2-S3-S4-S5-S6-S	
	5	3	9	6	7	30
Total estándares por habilidad	10	11	10	8	8	64%

Apéndice F. Malla curricular programa posgrado.

Disponible [aquí](#)



MALLA CURRICULAR

PERIODO I	PERIODO II	PERIODO III	PERIODO IV	PERIODO V	PERIODO VI
T 3 FUNDAMENTOS EN GESTIÓN INTEGRAL 112001	T 3 CONTABILIDAD COSTOS Y PRESUPUESTOS 113001	T RG PRESTACIÓN SOCIAL DEL SERVICIO UNADISTA 700004	T 3 FUNDAMENTOS Y GENERALIDADES DE INVESTIGACIÓN 150001	T 3 SISTEMATIZACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN 102501	T 4 PLAN DE NEGOCIOS 106000
T 3 CÁTEDRA UNADISTA 80017	T 3 FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICAS 200612	T 3 ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA 204040	T 4 DISEÑO Y ADMINISTRACIÓN DE PROCESOS PRODUCTIVOS 121013	T 3 GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA 121003	T 3 SISTEMAS DE PRODUCCIÓN SOSTENIBLE 121005
T 3 ÉTICA Y CIUDADANÍA 40001	T 3 COMPETENCIAS COMUNITARIAS 50010	T 3 PLANEACIÓN PROSPECTIVA Y ESTRATÉGICA 111002	T 3 LEGISLACIÓN EMPRESARIAL 111001	T 3 SISTEMAS INTEGRADOS DE GESTIÓN HSEQ 121006	T 3 GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO 107010
T 3 PENSAMIENTO LÓGICO Y MATEMÁTICO 200611	T 3 INGLÉS A1 900001	T 3 MICROECONOMÍA 112003	T 3 CÁLCULO DIFERENCIAL 100410	T 3 CONTROL ESTADÍSTICO DE PROCESOS 121001	T 3 ELECTIVO
T 3 HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO 200620	T 3 FORMACIÓN COMPLEMENTARIA 900002	T 3 INGLÉS A2 900002	T 3 ELECTIVO	T 3 MERCADOS E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS 112003	T 3 ELECTIVO
T 3 PENSAMIENTO ADMINISTRATIVO 112002				T 3 ELECTIVO	

CLASIFICACIÓN DEL CURSO

- OBLIGATORIOS
- ELECTIVOS
- **RG: Requisito de grado

TIPO DE CURSO

- T: TEÓRICO
- P: PRÁCTICO
- TP: TEÓRICO PRÁCTICO (MÉTR)

TIPO DE CURSO — [Color Legend]

NOMBRE DEL CURSO — 100001

CÓDIGO DEL CURSO — 100001

PRERREQUISITO — [Arrow]