

1-1-2006

Estrategias didácticas para la definición de lineamientos curriculares en la enseñanza del inglés en la educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán

Sonia Yenid Sacristán Garzón
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Sacristán Garzón, S. Y. (2006). Estrategias didácticas para la definición de lineamientos curriculares en la enseñanza del inglés en la educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/592

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA DEFINICIÓN DE LINEAMIENTOS
CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL RESTREPO MILLAN**

SONIA YENID SACRISTÁN GARZÓN

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA**

Maestría en Docencia

BOGOTÁ, D.C.

2007

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA DEFINICIÓN DE LINEAMIENTOS
CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL RESTREPO MILLAN**

SONIA YENID SACRISTÁN GARZÓN

**Directora
GLORA RUBIANO VALERO**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA**

**Maestría en Docencia
BOGOTÁ, D.C.**

2007

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-------------|
| RESUMEN | |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 8 |
| 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA | 8 |
| 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 10 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN | 10 |
| 1.4 OBJETIVOS | 12 |
| 1.4.1 Objetivo General | 12 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos | 12 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1 ANTECEDENTES | 13 |
| 2.2 CONCEPCIONES EN TORNO AL CURRÍCULO | 14 |
| 2.2.1 Concepción Académica | 14 |
| 2.2.2 Concepción Tecnológica o de Eficiencia Social | 15 |
| 2.2.3 Concepción de Realización personal | 16 |
| 2.2.4 Concepción Crítica | 16 |
| 2.2.5 Concepción Práctica | 17 |
| 2.2.6 Concepción Reconstruccionista Social | 19 |
| 2.3 DISEÑO DEL CURRÍCULO | 20 |
| 2.3.1 Antecedentes | 20 |
| 2.3.2 Componentes básicos de la construcción curricular | 22 |
| 2.4 LINEAMIENTO CURRICULAR Y CATEGORÍAS DE APRENDIZAJE | 25 |
| 2.5 FACTORES INHERENTES AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA | 29 |
| 2.6 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA | 31 |

| | Pág |
|---|------------|
| 3. METODOLOGÍA | 35 |
| 3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO | 35 |
| 3.2 DISEÑO METODOLÓGICO | 36 |
| 3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS | 37 |
| 3.3.1 Fuentes primarias | 37 |
| 3.3.2 Fuentes secundarias | 39 |
| 3.4 POBLACIÓN Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN | 39 |
| 3.5 SÍNTESIS DE INFORMACIÓN COMPILADA DE LA ENTREVISTA REALIZADA A DIRECTIVOS Y DOCENTES Y LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES DE BÁSICA Y MEDIA | 41 |
| 3.5.1 Contexto Institucional | 41 |
| 3.5.2 Información Directivos y docentes | 42 |
| 3.5.3 Información Estudiantes | 43 |
| 3.6 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CURRICULAR | 49 |
| 3.6.1 Justificación de los programas | 49 |
| 3.6.2 Perfil del estudiante del área de Idiomas | 49 |
| 3.6.3 Objetivos del Idioma extranjero Inglés | 50 |
| 3.6.4 Acciones para el logro de objetivos | 50 |
| 3.6.5 Metodología aplicable | 51 |
| 3.6.6 Criterios de Evaluación | 52 |
| 3.6.7 Programación vertical y horizontal de inglés | 54 |
| 3.7 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CURRICULAR | 64 |
| 3.8 IMPLICACIONES | 67 |
| 4. CONCLUSIONES | 58 |
| 5. RECOMENDACIONES | 70 |
| 6. PROPUESTA DIDÁCTICA | 72 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 81 |
| ANEXOS | 83 |

RESUMEN

TÍTULO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA DEFINICIÓN DE LINEAMIENTOS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RESTREPO MILLAN

AUTORA: SONIA SACRISTÁN GARZÓN

El presente trabajo tiene como objetivo Identificar algunas estrategias didácticas para la definición de lineamientos curriculares para la enseñanza del Inglés en la educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán-J.T.

El proceso investigativo es de carácter cualitativo siguiendo los presupuestos de la investigación descriptiva, que conlleva a la presentación y evaluación de las características de una situación particular en determinados momentos o circunstancias, en este caso las falencias que se experimentan en el currículo del Inglés como lengua extranjera, circunscrito a la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán.

Como instrumentos utilizados para la recolección de la información se acudió a la observación informal sobre los procesos utilizados en desarrollo de las clases de Inglés; la encuesta aplicada a los directivos y docentes para conocer sus opiniones, experiencias y expectativas en torno a la orientación que se viene dando al proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés; análisis de contenido acerca del enfoque dado a los programas curriculares del inglés en los diferentes grados de la educación secundaria; talleres didácticos concebidos como estrategias facilitadoras de la construcción curricular del inglés a partir de los contextos vivenciales de los educandos.

Como conclusiones se destaca la falta de contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, de acuerdo con las necesidades e intereses de los educandos y haciendo uso de los recursos propios de su medio vivencial.

Palabras Claves: currículo, socioconstructivismo, lengua extranjera, lineamientos curriculares, estrategias didácticas, competencias.

INTRODUCCIÓN

El presente documento, es el producto de una juiciosa reflexión sobre el enfoque que se ha venido dando en las instituciones educativas de enseñanza básica y media, a la enseñanza del inglés, como lengua extranjera que sirva de complemento a la preparación académica de los estudiantes.

A lo largo del quehacer pedagógico, se ha advertido que dicho enfoque obedece ante todo a parámetros establecidos sin más criterios que los de entregar a los alumnos generalidades gramaticales y lexicográficas que les permita tener un conocimiento aproximado al inglés. De ahí que casi siempre, se hacen propuestas curriculares y metodológicas enmarcadas en visiones de cumplimiento y aprendizaje inmediato de carácter memorístico, sin que se les dé una proyección práctica y efectiva hacia la vida cotidiana de los educandos.

Esta visión, ha sido posible de advertir y corroborar tanto con docentes como con estudiantes para quienes muchas veces el proceso de enseñanza-aprendizaje, se torna rutinario y tedioso por la forma preconcebida con que se han diseñado los programas dentro del respectivo ciclo de escolaridad.

Así, la elaboración de esta propuesta, busca subsanar en parte, algunas de las deficiencias encontradas, presentando ciertas estrategias didácticas que conlleven a la definición de los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés de la manera más cercana con la realidad que a diario vivencian los estudiantes; es decir, contextualizando el proceso con las experiencias individuales y grupales de los estudiantes para que, de esta manera se apropien de la lengua extranjera y por consiguiente vayan adquiriendo dominio de sus contenidos.

Dentro de estas perspectivas, se ha realizado este estudio, cuyo desarrollo se concreta en los siguientes capítulos:

El capítulo primero, es el problema de investigación donde se exponen las deficiencias encontradas y precisadas sobre la manera como se viene adelantando la enseñanza-aprendizaje

del Inglés en los diferentes grados de la Institución Educativa Restrepo Millán de la ciudad de Bogotá. Aquí también, se presentan las razones que motivaron la realización del trabajo y los objetivos que orientaron las perspectivas de la investigación.

El capítulo segundo, es el marco teórico, donde se precisan las concepciones en torno al currículo, las implicaciones que conlleva la construcción del mismo a nivel general, los factores y desarrollo de competencias en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El capítulo tercero, es la metodología, donde se precisa el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos que soportan la información recopilada y las características del contexto educativo al cual se circunscribió el estudio.

Finalmente, se concretan las conclusiones y recomendaciones que se derivan del estudio realizado, puntualizando sobre las estrategias que se han querido resaltar en el objetivo general.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Según los directivos y los docentes del área de humanidades de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán –Jornada Tarde-, entrevistados al inicio del segundo semestre de 2003, tres y nueve respectivamente, en el sistema educativo colombiano se ha pretendido proponer esquemas de programas curriculares, la mayoría de las veces arbitrarios y descontextualizados, sin que obedezcan a las necesidades e intereses de los educandos. Pareciera que únicamente se busca presumir de “innovación” pero sin que se tengan criterios claros sobre la conveniencia y eficacia de los contenidos programáticos dentro del conjunto del proceso de formación de los estudiantes.

Esta situación es también observada por el 83.3% de los 180 educandos de una muestra poblacional, de un total de 540 estudiantes, que cursan estudios en los diferentes grados de enseñanza secundaria de la mencionada Institución. A través de una encuesta que se les aplicó, al inicio del segundo semestre de 2003 (ver Anexo 1), expresaron que los contenidos de los programas de inglés en sus respectivos grados de estudio no se ajustan a sus necesidades e intereses.

Así mismo, el 75% de los directivos y el 77% de los nueve docentes del área de humanidades, opinó que el enfoque dado al currículo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, particularmente del inglés, generalmente, se imparte desde la perspectiva de manuales o guías, casi siempre elaborados con el único interés comercial de las empresas editoriales y productoras de material didáctico. Éste, por lo general, se ha diseñado de acuerdo con las modernas tecnologías pero carente de visión pedagógica que se ajuste a las circunstancias y/o características del contexto sociocultural de los aprendices. Al respecto el 76.6% de los estudiantes encuestados en la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán –J.T.-, manifestó que el material didáctico y los textos o guías de estudio que se utilizan en la clase de inglés no son adecuados para la comprensión y afianzamiento del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el 87.2% de los educandos precisó que la metodología desarrollada en la clase de inglés no es la más acertada pues se restringe más que todo a establecer memorizaciones de textos preestablecidos sin ningún sentido práctico. En tal sentido el MEN (1999), precisa que: “Ante la percepción de una enseñanza eficaz y un aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la escuela hoy desprestigiado y limitado, muchos estudiosos del tema, opinan que el problema se halla en los planteamientos pedagógicos que se realizan” (p.17).

Esta opinión es compartida por el 50% de los directivos y el 66.5% de los docentes de humanidades del Colegio en referencia, quienes manifiestan que la falta de capacitación y de recursos didácticos impiden que el proceso de enseñanza sea más dinámico y participativo, aprovechando las experiencias de los educandos y las características de su contexto socio-cultural.

Es por eso que algunas teorías tratan de explicar la adquisición de las primeras y segundas lenguas como procesos similares sin tener en cuenta los niveles de significación que puedan tener y que deban darse a los contenidos. En tal sentido, en la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán –J.T.- no se ha avanzado notoriamente en la definición de los factores que intervienen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, como pueden ser el medio sociocultural, escolar, los recursos didácticos, los antecedentes cognitivos de los estudiantes, enfoques curriculares de las demás áreas de estudio, aparte de las expectativas de los educandos en torno al nuevo idioma.

Concretamente en la Institución a la cual se circunscribe este proyecto, se vienen presentando las situaciones anteriormente descritas en relación con la enseñanza del inglés. Ésta aparece descontextualizada sin que despierte mayor interés en el aprendizaje de los(as) estudiantes de los diferentes grados de estudios secundarios, ya que las clases se tornan monótonas, sin ningún tipo de significación práctica en el desarrollo de sus actividades y procesos de interacción cotidianos.

Estas deficiencias son precisadas por el 80.5% de los educandos, quienes, no obstante el interés manifestado por la enseñanza del inglés en todos los grados de la Educación Básica Secundaria, dicen que les gustaría que dicho proceso se orientara de manera más cercana a las experiencias

de su cotidianidad y a los espacios, elementos y expectativas con los cuales interactúan. Estas inquietudes, según el 75% de los directivos y el 88.8% de los estudiantes, bien vale la pena tenerlas en cuenta ya que ello motiva para crear espacios que generen una mayor participación y asimilación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las deficiencias mencionadas anteriormente llevan a concretar como problema de la presente investigación, el siguiente interrogante: **¿Cuáles serían algunas estrategias didácticas que contribuyen a definir un lineamiento curricular en la enseñanza del Inglés en la educación básica secundaria y media de la Institución educativa Distrital Restrepo Millán?**

1.3 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo obedece, entre otras, a las siguientes razones:

- ❖ Sin duda alguna, los idiomas extranjeros se convierten en una herramienta primordial para 1) reconstruir una representación del mundo, 2) el afianzamiento de conocimientos, 3) llevar a cabo aprendizajes, 4) el manejo óptimo de las nuevas tecnologías y 5) el logro de una plena integración social y cultural. De ahí que sea necesario reconstruir contextualizadamente tales aprendizajes facilitando la permanente interacción de los estudiantes en concordancia con sus expectativas y no según las arbitrariedades de programas tradicionalmente preestablecidos a partir de los criterios de los docentes, conforme lo manifestaron en los diferentes momentos de la entrevista y que ya se explicitaron en la descripción del problema.

- ❖ La enseñanza del inglés debe estar orientada a que el educando sea capaz de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia, lo cual incrementa su confianza en las posibilidades para superar obstáculos y para sacar máximo provecho de sus conocimientos, interrelacionándolos de manera libre y espontánea y no simplemente memorizando y repitiendo frases de cajón.

- ❖ Resulta conveniente que se brinde más espacios de participación a los estudiantes tanto en la definición de los contenidos del currículo como en su desarrollo y evolución para que la enseñanza-aprendizaje del inglés en verdad sea un proceso acorde con las temáticas de su cotidianidad e interés.
- ❖ Así, dentro de este contexto de manejo individual y correlacionado con los distintos tópicos del conocimiento, el alumno ampliará considerablemente su horizonte intelectual que supone, además, el hecho de acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera. Es decir que ampliando los campos y/o espacios de aplicabilidad de los aprendizajes, logren afianzar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas curriculares y de su interés investigativo.
- ❖ En concreto, se quiere aquí dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, reconstruyendo sus presupuestos curriculares en concordancia con los saberes y experiencias de la comunidad educativa para que sean los estudiantes quienes propongan contenidos, procedimientos metodológicos y estrategias que sean más favorables para su rendimiento e interés. Sacar los contenidos de los manuales comercializados o de los criterios preestablecidos de los programas curriculares por personas ajenas a las vivencias de los educandos y por el contrario correlacionarlos con los elementos propios del contexto socio-cultural en el cual transcurre su desarrollo.
- ❖ Es necesario plantear los lineamientos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del contexto de esta institución educativa ya que su significación debe estar caracterizada no sólo por la importancia que tiene dentro del desarrollo global de la sociedad, sino por la practicidad que brinde al desarrollo integral de los educandos en la medida que satisfaga sus necesidades, intereses, sus conocimientos y experiencias previos. Igualmente, a los docentes les posibilitará un mejor desempeño en la orientación del inglés y hacer que su didáctica sea más aprehensible y asequible por los estudiantes.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General. Identificar algunas estrategias didácticas para la definición de lineamientos curriculares para la enseñanza del Inglés en la educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán-J.T.

1.4.2 Objetivos Específicos.

- Hacer el análisis, como parte de la descripción del problema, de los intereses, necesidades y expectativas de los directivos, docentes y estudiantes respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

- Identificar problemas de carácter didáctico presentes en la enseñanza del Inglés.

- Estudiar las diferentes conceptualizaciones en torno al currículo para determinar la que sea más consecuente con la visión de la propuesta.

- Determinar estrategias didácticas para la enseñanza del inglés que marquen líneas de acción curricular, en el Instituto Educativo Distrital Restrepo Millán.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Con base en la revisión bibliográfica y documental, sobre los estudios realizados en torno a la temática del presente, se consideran como referentes para la fundamentación de los planteamientos aquí concretados, los siguientes:

- **El uso de la multimedia en la enseñanza de las lenguas extranjeras.** Trabajo de grado elaborado por Martha Aristizábal y Consuelo Gómez (1999), para la Universidad Libre de Colombia, en el que hacen referencia a la importancia de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés y el francés, lo cual facilita una aprendizaje más autónomo por parte de los estudiantes.
- **Lineamientos curriculares de las lenguas extranjeras.** Documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional como resultado de una búsqueda realizada conjuntamente por docentes de Educación Básica, Media y Superior de las diversas regiones e instituciones educativas del país. El Ministerio destaca la decidida voluntad del equipo responsable para investigar y producir documentos que apoyen a los docentes en la elaboración, desarrollo y evaluación del currículo en lo referente al idioma extranjero.
- **La enseñanza del inglés en la Educación Básica.** Realizado por Víctor M. Parra y Blanca Inés Méndez (2001) en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica, haciendo énfasis sobre la importancia de generar espacios de participación a los estudiantes que posibiliten el intercambio de conocimientos y experiencias de su realidad cotidiana en la transferencia del aprendizaje del inglés.

Los anteriores estudios han sido tenidos en cuenta como referentes para determinar los tópicos que debieron tratarse en el presente trabajo de suerte que no resultaran repetitivos; por el contrario, más bien se contribuyera a darles complementariedad y profundización.

2.2 CONCEPCIONES EN TORNO AL CURRÍCULO

Michael Schiro (1998) identificó cuatro ideologías dominantes que han tenido presencia en el quehacer curricular. La ideología académica, la ideología de la eficiencia social, la ideología centrada en el niño y la ideología reestructuradora social. Cada una de estas ideologías curriculares hace énfasis en objetivos educacionales diferentes y tiene una forma distinta de aproximarse y entender el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, el sujeto que aprende y la evaluación. De igual manera, cada ideología curricular tiene una visión distinta sobre el contexto social y sobre los contenidos con los cuales se debe desarrollar el currículo y de esta manera preparar al ciudadano para que sea capaz de integrarse y transformar su realidad.

2.2.1 Concepción Académica. En la concepción académica, que centra el currículum en las disciplinas de estudio, se asume que educarse en estas disciplinas es educarse para la vida. Preservar la cultura de las disciplinas es, en última instancia, indispensable para preservar a su vez la civilización. Los que se ubican en esta perspectiva han acuñado el término de educación liberal, entendida, según Schiro (1998), como “un proceso que tiene que ver directa y exclusivamente con la adquisición de conocimientos que desarrollan la mente y que no tienen nada que ver con consideraciones vocacionales o utilitarias” (p.18).

Los diseñadores de currículum que trabajan en esta concepción estimarán que todo el contenido curricular se encuentra en el saber acumulado por la academia y que el currículum se expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudio. Las necesidades psicológicas del estudiante y los problemas de la sociedad pasan a un segundo plano como fuente de contenidos curriculares. El estudiante crecerá como persona en la medida que le proporciona significado al contenido disciplinario.

2.2.2 Concepción Tecnológica o de Eficiencia Social. La concepción tecnológica de elaborar currículum fue consignada en sus inicios como una concepción para la eficiencia social. Su intención última es preparar al sujeto niño-joven para que se convierta en un adulto capaz de

interactuar activa y eficientemente con su medio, de suerte que contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad y propenda a su perfeccionamiento.

Como decía el creador de esta concepción, Franklin Bobbitt (1988), ya en la década de los veinte del siglo pasado: “El hombre es un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor” (p.23). El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa al interior de la sociedad. El hombre educado es aquél que actúa adecuadamente en la sociedad. El concepto de sociedad está, en esta perspectiva, relacionado directamente con la sociedad democrática. Esto no significa que los que elaboran el currículum al interior de esta concepción no piensen, por cierto, en una sociedad futura más perfecta, pero lo hacen no en términos de una visión utópica desligada de los problemas reales que la sociedad en el presente confronta. El supuesto básico es que la evolución y el progreso de la cultura se producirán en la medida que se prepare a las personas para actuar de la manera más efectiva y eficiente, evitando que lo hagan de manera inefectiva e ineficiente.

En esta concepción, el criterio para valorar el currículum está ligado con la eficiencia de fines y medios. Los fines deben ser claramente especificados y son eficientes, es decir valiosos, en la medida que reflejan las necesidades de la sociedad. Los medios son juzgados también en función de su eficiencia, en términos de costos óptimos en tiempo, dinero y recursos para alcanzar los fines. En otras palabras, el currículum es juzgado como valioso o no por un criterio extremo a éste, el concepto “éticamente neutro” de la eficiencia.

Cabe destacar que en América Latina, a partir de la década de los sesenta y en especial en la de los setenta, el currículum de casi la totalidad de los países aceptó esta concepción. Pero lo interesante, y porque no decirlo, lo dramático, es que en la región se hizo dominante la forma, el método de elaborar el currículum con contenido social, la orientación social. Los elaboradores de currículum, y también los docentes, se preocuparon, según Magendzo (1997), por “formular los objetivos educacionales en términos operacionales, por el desarrollo de redes jerárquicas de objetivos, por relacionar estos objetivos con los medios para alcanzarlos y con los instrumentos para evaluarlos” (p.21). La preocupación por si los objetivos respondían a las necesidades sociales estuvo prácticamente ausente.

En definitiva, al preferir en nuestros países el aspecto metodológico por sobre su orientación social, la concepción perdió su fuerza socialmente formadora para convertirse en una práctica rutinaria de hacer currículum.

2.2.3 Concepción de Realización Personal. La concepción de realización personal ubica al estudiante en el centro del currículum, confiriéndole plena libertad para su crecimiento integral. La sociedad, los padres y los maestros, no deben, conforme a esta concepción, intentar controlar el crecimiento del niño o niña o pretender moldearlo de acuerdo con sus expectativas. Hay plena confianza en darle al estudiante la autonomía suficiente para que decida libremente respecto a su aprendizaje. Los intereses del niño y de la niña priman por sobre los de las disciplinas de estudio, las necesidades sociales, los intereses de padres o los docentes al momento de tomar decisiones respecto al currículum.

Un aspecto importante de esta concepción es que el estudiante crece en contacto con su medio social, experimentando con su contexto social. El conocimiento surge de esta experiencia vital que tiene el sujeto que aprende con su medio. El estudiante es un sujeto hacedor de significados.

2.2.4 Concepción Crítica. Con fundamento en las ideas de Schwab, quien defendía por encima de todo, la acción en el proceso de desarrollo curricular, Laurence Stenhouse (1984) presenta un modelo alternativo, un modelo de proceso para el desarrollo del currículum en el que antes de considerar los resultados se invita a la investigación creativa y crítica. Se lleva a los estudiantes a pensar por sí mismos y a no repetir el pensamiento de los profesores. Su modelo descansa sobre la calidad del profesor, se trata de un modelo de profesor como investigador, que cuestiona sistemáticamente la propia enseñanza y se compromete con su estudio desarrollando destrezas que las comprueba en la misma práctica.

En ese sentido, la propuesta de Stenhouse no consiste en fórmulas técnicas ni teóricas, sino que trasciende el mismo concepto de cultura, haciéndolo mucho más flexible de modo que se ajuste a la sociedad que la produce como resultado de su interacción social, y supera por ende el concepto de conocimiento que traía el enfoque técnico del currículum, cuyo nuevo sentido reconoce que:

El conocimiento no consiste meramente en hechos, sino en hechos de tal modo estructurados por la teoría, que adquieren sentido. Mientras que los hechos per se, ya se trate de horarios de ferrocarril o de conocimiento general, pueden ser retenidos simplemente por memorización, el conocimiento dotado de sentido requiere ser comprendido para dominarlo” (Stenhouse, 1984: 19).

En síntesis, Stenhouse identifica el currículo como “puente” entre los principios teóricos y la práctica, relacionándolos conscientemente y previendo una revisión de los vínculos entre ellos con un sentido crítico que incluye el sometimiento a prueba, mediante la investigación de las propuestas teóricas en la acción práctica. Se trata, de “Comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse; 1984: 29).

En Stenhouse, la perspectiva de la profesión docente se orienta al desarrollo de los profesores individuales como críticos de su propio trabajo educativo sin plantear aún el rol del profesional como fuerza organizada para ejercer al crítica el papel del Estado en la Educación, tarea que asume un tercer enfoque curricular contemporáneo. La teoría crítica del currículo.

2.2.5 Concepción Práctica. La teoría Crítica del Currículo, desarrollada especialmente por Stephen Kemmis (1986), plantea, en términos generales, un estudio crítico de las relaciones entre educación y sociedad y, en sentido específico; el de las relaciones existentes entre escolarización y Estado, especialmente el cómo la escolarización y el currículo reproducen las ideologías dominantes y sirven a los intereses del Estado activando determinados valores educativos y no otros.

La elaboración teórico-crítica del currículo implica una forma de razonamiento. El razonamiento dialéctico; una metateoría orientada por el interés emancipador habermasiano; y una forma metodológica: la crítica ideológica, ampliamente comentada por Juan Ruíz, a través de la autorreflexión y la toma de conciencia en desarrollo de la personalidad social, según se precisa más adelante.

El razonamiento dialéctico ilumina la comprensión de las contradicciones escolares y curriculares a la luz del principio marxista de la unidad y lucha de contrarios.

Analiza los problemas sociales no como fruto de un agregado de individuos sino como producto de las complejas interrelaciones dinámicas y contradictorias existentes entre la vida del individuo y la vida social. Trata de entender de igual manera las relaciones entre teoría y práctica considerándolas socialmente construidas e históricamente desarrolladas. Observa también como la escolaridad y el Estado son recíprocamente moldeados e influenciados:

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación, trata de iluminar los procesos sociales y educativos, primero, mostrando como los simples dualismos limitan la comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en esos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando como esas ideas dualistamente opuestas interactúan y cuatro, mostrando como los procesos dinámicos y de interacción entre las ideas y posturas opuestas constituyen los patrones; y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar. (Demmis; 1988: 62).

La perspectiva metateórica del enfoque crítico del currículo se rige por el interés emancipador de construcción de saberes. Vale la pena recordar que según Habermas, existen tres tipos de intereses o fines productores de conocimiento: un interés técnico, asociado a la idea positiva de las ciencias; un interés práctico, asociado a la idea de comprensión de los procesos culturales y un interés por la emancipación, asociado a las ciencias críticas y a la evolución social progresista.

2.2.6 Concepción Reconstruccionista Social. La concepción de reconstrucción social, como su nombre lo indica, plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan.

Los educadores, y en especial los responsables del currículum, tienen una gran responsabilidad en preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente en la resolución de los problemas de aprendizaje. Hay implícitamente un supuesto básico: en la medida que se

detectan los problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión de un currículo mejor y actuar con el fin de concretar en acciones dicha visión.

Esta concepción, como se puede apreciar, considera que la educación y el currículum están social y culturalmente constituidos, están determinados por un tiempo, un espacio, una circunstancia, una historia. Pero esto no significa, de manera alguna, que el currículum y la educación deben quedar supeditados a sus circunstancias. Por el contrario, con el fin de dar solución a los problemas que afectan a la sociedad hay que, como ya se indicó, vislumbrar una sociedad mejor hacia la cual la cultura debe tender.

Una buena educación es aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de sociedad, a la transformación de la misma, a la búsqueda colectiva de un proyecto pedagógico mejor. De aquí que la conformación de un trabajo educativo en equipo, basado en el diálogo y en la búsqueda del consenso, es determinante en esta concepción.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto sobre las cuatro concepciones en torno al currículo, se deduce que la última de ellas, es decir, *la **reconstruccionista social** es la que mayores espacios de participación y de interacción brinda a los actores sociales (estudiantes, profesores y directivos) en un proceso de construcción del currículo de inglés en concordancia con las características y recursos del contexto socio-cultural en el cual transcurre la cotidianidad de los educandos. Es esta perspectiva la que se considera más adecuada en la orientación del presente proyecto. Precisamente lo que se pretende es conceptualizar los logros, indicadores de los logros y contenidos, en concordancia con las necesidades e intereses de los estudiantes, con sus aprendizajes experienciales de la cotidianidad.*

2.3 DISEÑO DEL CURRÍCULO

A continuación se expone de manera general, el marco de operatividad de la pedagogía constructivista, que junto con la teoría curricular reconstruccionista social, constituye el punto de partida del presente proyecto. Sus principios facilitan el logro del objetivo propuesto ya que

atiende los antecedentes de aprendizajes cognitivos y experienciales de los educandos, aparte de sus características socio-culturales facilitando así el desarrollo de una didáctica participativa-consensual y significativa dentro de los diferentes contextos de actuación de los estudiantes.

2.3.1 Antecedentes. Para la psicología tradicional, fuertemente influenciada por el conductismo, la mente humana era una especie de mecanismo o caja negra que, ante determinados estímulos, producía determinadas respuestas. Por consiguiente, la investigación empírica de la psicología educativa se dedicó durante mucho tiempo a observar y sistematizar qué tipo de estímulos generan o mejoran un tipo específico de respuestas, qué es lo que se pretende que el sujeto en un momento dado aprenda. De ahí nacieron una serie de “pautas” para la docencia, dentro de lo que se conoce como el auge de la tecnología educativa: determinado tipo de imágenes, determinadas asociaciones audiovisuales, el ejercicio y la repetición, la presentación organizada de las ideas claves en el tablero, la organización de los temas, etc., facilitan y mejoran más tarde, los procesos de aprendizaje.

La investigación posterior de los procesos cognitivos estuvo influenciada por el auge en la teoría de los sistemas y en el procesamiento de la información: éstos sirvieron como metáfora o como modelo, para imaginar y simular el interior de la mente humana como un sistema procesador de información. La pregunta que se hizo la didáctica, entonces, fue la siguiente: ¿Cómo hacer para, de alguna manera, orientar o estimular dicho procesamiento? Otro tema bien importante en la psicología cognitiva fue el de relacionar los procesos de estructuración del conocimiento, con la cognición social: se señaló que la contextualización del aprendizaje no es neutra, y que en el aprendizaje social, inherente al reconstruccionismo social, se realizan también verdaderos procesos cognitivos, análogos a los del aprendizaje conceptual.

Hacia la década de los ochenta comenzó a precisarse, en la investigación de la psicología educativa, en qué consisten propiamente los procesos cognitivos; se dice entonces que son construcciones o constructos mentales. Nace así lo que se ha llamado la segunda revolución cognitiva, o sea la del constructivismo. Desde este punto de vista no puede hablarse del constructivismo como de una escuela propiamente dicha. Más bien se diría, junto con Ricardo Lucio (1994), que “es como un énfasis reciente, que poco a poco ha ido caracterizando una buena

parte de las investigaciones en la psicología cognitiva, y que tiene implicaciones bien importantes en la psicología educativa y en los planteamientos recientes de la didáctica” (p.7).

Los orígenes del constructivismo desbordan el terreno de la psicología cognitiva. Están emparentados con la teoría de los sistemas y de los modelos (al fin y al cabo nos referimos siempre no a la realidad misma, sino a los modelos que construimos de ella), con algunas investigaciones neurofisiológicas (los sentidos construyen, no reflejan una imagen del objeto), con ciertas corrientes del pensamiento psicológico. Pero, en el fondo, “el constructivismo más radical supone una epistemología determinada, que postula que no se puede hacer referencia a la realidad en sí misma, sino a la construcción, que a partir de la interacción con el mundo, se ha realizado de ella (la “realidad inventada”...)” (Lucio, 1984, 7). Nadie duda, sin embargo, que los antecedentes más explícitos del constructivismo, en el campo de la psicología, se encuentran en la teoría piagetiana, no tanto en el aspecto más superfluo de la definición y periodización de unas fases del desarrollo mental, sino en su visión más profunda de las estructuras mentales que se van integrando paulatinamente en estructuras más complejas, gracias a la actividad cognitiva del sujeto.

2.3.2 Componentes básicos de la construcción curricular. El punto de mayor interés para la psicología educativa es que, dentro del modelo constructivista, el conocimiento no se adquiere simplemente, ni se recibe, ni es una copia de la realidad, sino que es una construcción del sujeto actuante en su medio socio-cultural. Esto tiene varias implicaciones, en el proceso de aprendizaje de las cuales las más importantes son las siguientes:

Acción. El conocimiento se construye a partir de la acción. No se trata simplemente de la acción como recurso didáctico, tal como se la concibe en las pedagogías activas (“mantener al niño activo para que no se distraiga”); es algo más., Es la acción la que le permite al sujeto establecer (“construir”) los nexos entre los objetos del mundo, entre sí mismo y esos objetos, y que, al interiorizarse, al reflexionarse y abstraerse, configura el conocimiento del sujeto. No siempre se trata de una acción física, ejecutada materialmente, pero siempre se trata de una acción real. Esta puede materializarse físicamente (condición indispensable, especialmente con los niños más pequeños), o representarse (“reconstruirse”) mentalmente mediante la palabra, el signo o la

imagen, o bien ser una reconstrucción mental más abstracta de las interacciones entre elementos más formales.

Integración cognitiva. Construcción quiere decir también que cada nuevo conocimiento construido, cada nuevo ladrillo, se integra al bagaje previo de lo ya conocido en un doble sentido: el nuevo conocimiento es condicionado (con-formado o con-figurado), por el saber ya existente y a la vez reestructura ese saber previo. Es algo similar a lo que Piaget llamó los procesos de asimilación (del objeto por el sujeto) y acomodación (del sujeto al objeto). En otras palabras, la construcción de un nuevo concepto, por ejemplo, depende del saber previo, pero a la vez contribuye a reestructurar, a reconfigurar ese saber previo. De ahí la importancia para la didáctica, inspirada en el constructivismo, de la investigación sobre las ideas previas (pre-conceptos, saber precientífico, etc.) de los alumnos.

El conocimiento adquirido constituye el repertorio con el cual el sujeto maneja e interpreta el mundo; es lo que el sujeto sabe y sabe hacer. Los elementos de este repertorio pueden, en un momento dado, ser recuperados, reactivados en situaciones nuevas.

Las implicaciones para el ejercicio docente, y para su análisis y reflexión en la didáctica, son muchas. En primer lugar, el enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción del conocimiento es algo que se da permanentemente en los sujetos, independientemente de cualquier intervención pedagógica explícita; es la forma natural como los sujetos actúan cognitivamente. Otra cosa bien distinta es preguntarse si el conocimiento, o los conceptos, que el alumno construye en un momento dado son los socialmente necesarios para conocer y manejar el mundo en que viven.

Una segunda implicación para la didáctica es tener en cuenta las ideas previas de los alumnos respecto del conocimiento que se pretende construir; en este sentido no se puede hablar de conceptos verdaderos o falsos, sino del estado de elaboración que tiene en un momento dado una construcción conceptual, construcción que es susceptible de ser reelaborada, refinada, precisada o recontextualizada con ayuda del maestro en el aula, hasta llegar a una construcción más precisa, o socialmente más manejable, del concepto.

Integración grupal. Toda concepción curricular tiene una visión propia para relacionar la educación con la sociedad y en todo diseño se expresan objetivos que tienden, de una u otra manera, a formar al alumno en su dimensión social. Esto es así dado que en definitiva, la educación adquiere sentido en la medida que entrega al educando un modo de ubicarse en la sociedad. Pienso que no sería exagerado señalar que una preocupación central de la teoría y de la práctica curricular es identificar el conocimiento (información, habilidades, actitudes, valores) que hace posible que el estudiante se incorpore al mundo social.

Feinberg (1983) señala que “el estudio de la educación en cuanto reconstrucción social es el de las pautas y procesos mediante los cuales se mantiene la identidad social y dentro de lo que se hace posible definir el cambio social” (p.23). En este sentido, la educación tiene dos funciones: La primera consiste en la reproducción de las técnicas que satisfacen necesidades socialmente definidas. Estas técnicas o destrezas no sólo incluyen las relaciones con funciones económicas específicas, sino también con aquellos hábitos y pautas de conducta que mantienen la interacción social de una manera estructurada. Se incluyen aquí las pautas “adecuadas” de interacción cotidiana, tales como: pedir, saludar, mantener la distancia física y así sucesivamente. Asimismo, se incluyen las pautas de relaciones conductuales como las derivadas de los contactos entre personas de distinta posición, como las interacciones entre diversos tipos grupales de actuación cotidiana. La segunda consiste en la reproducción de la conciencia o del conocimiento compartido (esté o no formalmente articulado) que proporciona la base de la vida social. Estas dos categorías se encuentran en cualquier sociedad y junto con algún grado de comprensión histórica compartida, actúan manteniendo la identidad social a través de generaciones. Así, las escuelas constituyen un importante medio de reproducción de la sociedad contemporánea, pues representan la formalización de las categorías de reproducción en un currículum estructurado, con un método dinamizado a través de la interacción social.

Desde la perspectiva de los códigos, el núcleo esencial de la reproducción (asimilable a reconstrucción), cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la familia, el trabajo o la educación, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización. La inculcación o incorporación individual de los principios del orden social no resulta de un

conjunto especializado de prácticas y mensajes, sino más bien de la totalidad de los procesos de exploración de los límites que constituyen las jerarquías y estructuraciones fundamentales de la experiencia (clasificación) y las formas en que éstas son comunicadas y vividas en las realizaciones intrínsecas a la práctica (deducciones lógicas)”* .

El núcleo de la reproducción cultural es definido por lo que es tácitamente incorporado por el individuo. Lo que es incorporado en el caso de la escuela son los esquemas clasificatorios que el sujeto adquiere imperceptiblemente en el proceso cotidiano de experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de los ramos); el orden de las relaciones sociales (jerarquía de las categorías sociales); el orden de las reglas que regulan el espacio, el tiempo y las prácticas (regulación sobre objetos y su distribución, secuencia y ritmo de comunicación discursiva). En ese sentido Magendzo dice que: “El proceso educativo es sobre la incorporación de lo social; la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados; la transformación de categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción social de un orden se logra, en medida crítica, a través de su reproducción cultural” (Magendzo; 1986: 62)

De suerte que a través de este proceso reconstruccionista de permanente interacción social no sólo se logra que el estudiante realice un proceso continuo de construcción curricular con una visión crítica de la realidad y aprendiendo a contextualizar socio-culturalmente los contenidos inherentes al aprendizaje de la segunda lengua.

2.4 LINEAMIENTO CURRICULAR

Una análisis curricular es un intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo, y para examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa.

* COX, Cristian citado por BERNSTEIN, Class, Codes and Control Vol.3 Towards a Theory of Educational Transmission, Routledge and Kegan Paul. London, England, 2da. Edición, (1977).

Según Posner (2004), “La mejor representación del modelo curricular dominante está en el trabajo de Ralph Tyler. Ha llegado a denominarse la lógica tyleriana para la planificación curricular y ha sido la principal influencia en el pensamiento curricular desde su publicación. Ha sido interpretado por caso todos los educadores como un procedimiento a seguir al planificar un currículo; es una respuesta a la pregunta de procedimiento “¿Qué pasos debo seguir para planificar un currículo?” (p.15).

Tyler sugiere que, al planificar un currículo escolar, es necesario responder cuatro preguntas. Primera, los planificadores necesitan decidir cuáles propósitos educativos debe la escuela esforzarse por alcanzar. Estos “objetivos” deben derivarse de estudios sistemáticos sobre los aprendices, de estudios sobre la vida contemporánea en sociedad, y de análisis de los temas de estudio. Luego, estas tres “fuentes” de objetivos se “filtran” por la filosofía escolar y el conocimiento disponible acerca de la Psicología del aprendizaje. Los objetivos derivados en este modo deben especificarse de la manera más precisa e inequívoca posible, de modo que se emprendan esfuerzos de evaluación para determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos.

Segunda, los planificadores necesitan determinar cuáles experiencias educativas, es probable que consigan estos propósitos. Se comprueba la coherencia de las experiencias posibles con los objetivos y la economía.

Tercera, el planificador debe encontrar el modo de organizar con eficacia estas experiencias educativas. Su propósito es proporcionar experiencias que tengan un efecto acumulativo en los estudiantes. Tyler recomienda que las experiencias se desarrollen una sobre otra y permitan a los estudiantes comprender la relación entre lo aprendido en diferentes campos. En este quehacer la atención debe centrarse en la secuencia de experiencias en cada campo y en la integración del conocimiento entre los campos. Ciertos conceptos, habilidades y valores son bastante complejos para requerir un estudio repetitivo con grados de sofisticación y amplitud de aplicación cada vez mayores, y lo bastante profundos para ayudar a los estudiantes a relacionar un campo con otro. El planificador usa estos elementos de organización para proporcionar la secuencia y la integración que requiere el currículo.

Cuarta, el planificador necesita determinar si se alcanzan los propósitos educativos. Se desarrollan instrumentos objetivos de evaluación –por ejemplo, pruebas, trabajos, cuestionarios y registros escolares- para verificar la eficacia del currículo. El criterio de éxito es la evidencia de conductas de que se han alcanzado los objetivos del currículo.

El modelo de Tyler, y en particular sus cuatro preguntas relacionadas con la selección de los propósitos educativos, la determinación de experiencias, la organización de experiencias, y la preparación de evaluaciones, han dominado las ideas sobre la planificación curricular durante cerca de cuarenta años.

En realidad ninguna decisión curricular puede ser completamente técnica, ni sin valores, dado que es inevitable que se relacione con la vida de las personas. En otras palabras, las decisiones curriculares no se limitan nunca a indagar cómo hacer algo; siempre incluyen preguntas sobre cómo hacerlo y quién debe hacerlo para quién. “Una decisión para enseñar cierto contenido, para abordar a un tema de cierta manera, o para que ciertos profesores enseñen a determinados estudiantes de una manera específica es más que una decisión técnica” (Posner, 2004: 18). Esto se debe a que las decisiones siempre implican que otros contenidos, otros enfoques y otros modos de tratar a los estudiantes son menos deseables, justos o legítimos. Decidir acerca de qué es deseable, justo o legítimo de un contenido, de una aproximación al tema o de otra forma de tratar a los estudiantes tiene implicaciones históricas, sociales, políticas, morales, culturales y económicas.

Cuando se descuidan estos otros aspectos de una decisión al considerar sólo los aspectos técnicos, podríamos decir que la decisión se ha “tecnificado”, y cualquier método que convierte las decisiones curriculares en totalmente técnicas se puede denominar “tecnocrático”.

Partiendo del concepto general de Lineamiento Curricular propuesto por el MEN, como el conjunto de competencias, contenidos, metodologías y procedimientos de evaluación, supuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera e interpretándolo dentro del reconstruccionismo social, en el cual se hace indispensable la permanente participación del

alumno en el presente caso, se tiene que en su desarrollo se entrelazan aspectos del conocimiento del sistema del lenguaje y aspectos socio-culturales. En todos ellos se entretajan los programas curriculares que como categorías de aprendizaje, son indispensables en la organización del respectivo currículo. Los elementos de éste, se pueden comprender dentro de los siguientes ámbitos generales: el de la comunicación, el de la cultura, el de las conexiones, el de las comparaciones y el de las comunidades. Esta distribución obedece a un sentido más práctico que formal, como áreas dentro de las cuales se pueden alcanzar logros de excelencia sin que se pierda de vista las diferentes dimensiones en el desarrollo integral de la personal que aprende una lengua extranjera. Por considerarse de mayor relevancia en el logro del objetivo propuesto, se hace alusión aquí específicamente a la comunicación y cultura pues los demás mencionados, se corresponden dentro del contexto socio-cultural de los educandos y en el cual transcurre su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera

- **Comunicación:** Comunicarse en otras lenguas diferentes de la materna. Para comunicarse exitosamente en otra lengua los estudiantes deben desarrollar facilidad en el manejo de la lengua extranjera, familiaridad con las culturas que usan esas lenguas y conciencia de cómo el lenguaje y cultura interactúan en las sociedades. Los estudiantes deben aplicar este conocimiento hasta donde ellos puedan expresar e interpretar eventos e ideas en una lengua extranjera y reflexionar a partir de las percepciones de las otras culturas. Por lo tanto, alcanzar los estándares en la meta de la comunicación es esencial para el logro de las otras metas.

Adicionalmente en el estudio de una lengua extranjera los estudiantes deben desarrollar competencias en el uso de estrategias que mejoren la efectividad de su comunicación y la compensación en momentos en que deficiencias lingüísticas y culturales tengan lugar. La empresa de aprender una lengua extranjera se facilita cuando los estudiantes conscientemente desarrollan estrategias efectivas para leer, escuchar, hablar, escribir y para apreciar y analizar las culturas.

2.5 FACTORES INHERENTES AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

De manera más general se puede decir que en el desarrollo interlingual el cerebro organiza el input*, lo comprende y lo pone a disposición de los mecanismos de producción del habla. Los conocimientos adquiridos pueden ampliarse en una conversación y el hablante no necesita pensar para hacerlo, al igual que ocurre en la lengua materna. Siempre que el hablante se exprese de manera fluida ya sea en la lengua materna o en la extranjera usa mecanismos subconscientes. Pero no todos los que aprenden la lengua seguirán exactamente los mismos pasos, es lo que se denomina variación individual o sea el conjunto de factores que hacen que no todos los individuos sigan exactamente el mismo camino. De esta manera, unas personas avanzan rápido y otras más lentamente, unas cometen más errores que otras.

Factores de tipo psicológico, sociológico, estilo cognitivo, personalidad, tendencia mayor o menor de aceptación de la norma entre otras, son las causas de esta variación individual. Según el MEN (1999), “Durante el desarrollo del proceso interlingual y específicamente cuando el docente lo acompaña en contexto escolar, suele preguntarse: ¿Es posible modificar el orden natural descrito en el proceso de desarrollo interlingual? ¿Qué se debe hacer y no hacer para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua? ¿Cuáles son los requisitos mínimos para que el proceso de desarrollo interlingual siga el curso natural? ¿Es posible acelerar el proceso de adquisición? ¿Es posible hacer que el alumno simplifique menos, evitar que fosilice la lengua en formas no estandarizadas?”(p.20). Al respecto pueden surgir muchos intentos de respuestas desde diferentes supuestos teóricos didáctico-pedagógicos, métodos, prácticas innovadoras, trabajos de pedagogos-investigadores, avances tecnológicos, etc.

Algunos afirman que es necesario contar con una competencia desarrollada en lengua materna antes de impulsar al estudiante a niveles lingüísticos y pragmáticos más avanzados en otro código. Otros autores hacen énfasis en la necesidad de facilitar al alumno gran cantidad de “input comprensible”, es decir, alimentar los mecanismos inconscientes con suficientes ejemplos y usos de la lengua. Según Krashen (1981), ese input “debe ser básico inicialmente para que el

estudiante lo entienda, pero debe contener siempre elementos nuevos para que se enriquezca”(p.19). El input además no debe ser secuenciado gramaticalmente, debe ser natural, sin supeditar los actos de comunicación a la gramática.

La producción en el aula se relaciona con la comprensión. En la práctica suelen darse dos tipos de actividades distintas:

1. Aquellas que respetan el desarrollo interlingual natural que inciden en la expresión espontánea y significativa. Son las actividades de expresión natural.
2. Aquellas que están destinadas a una práctica mecánica o no, de formas y estructuras de la lengua. Por lo general, se denominan actividades de producción formal.

La mayor parte del tiempo de contacto o exposición a la lengua extranjera durante el tiempo escolar deben ser momentos u oportunidades en los que el desarrollo interlingual tenga posibilidad de manifestarse de manera espontánea.

Para que la expresión sea significativa, es necesario crear situaciones en las que el alumno hable de eventos, de cosas que tengan sentido para él por ejemplo, si se formula la pregunta: what's this? La respuesta esperada y usual es un nombre que tanto el profesor como el alumno ya conocen, pero realmente no se está haciendo una pregunta, simplemente el alumno está demostrando si conoce o no la palabra. Si por el contrario lo que se hace está en contexto de la cotidianidad, por ejemplo canciones, modismos, entonces la pregunta será significativa. En forma más amplia las situaciones tienen que ser lo más cercanas posibles a la realidad del alumno y “provocar” la producción.

La causa de la tendencia a la simplificación es el desfase en el aprendizaje de la segunda lengua entre lo que se quiere decir y lo que se sabe decir. Ese desfase no se produce en los niños cuando aprenden su primera lengua: su pensamiento y sus deseos se estructuran paralelamente a los medios de los que disponen para expresarse.

* Input: Es el lenguaje al cual se expone el estudiante. Puede ser hablado o escrito. Sirve como la información o los datos que debe utilizar el estudiante para determinar las reglas del idioma objeto de estudio. Ellis, Rod. Understanding Second Language acquisition. Oxford: University Press, 1989.

Se puede suponer, por lo tanto, que si los alumnos no producen por encima de sus posibilidades (desenvolverse en situaciones complejas) no podrán reducir de modo notable la simplificación. Cuanto más se postergue la preocupación por la forma, tanto más estaremos dando a nuestros alumnos posibilidad de adquirir la lengua de una manera natural y espontánea, más similar al aprendizaje de la primera lengua (lengua materna).

El uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que dé las condiciones que propicien la interacción en dicha lengua. Por otro lado, una lengua es inherente a los participantes si éstos han incorporado normas de interacción e interpretación propias de dicha lengua a su experiencia. Sólo en la medida en que se logre incorporar contextos de lengua extranjera dentro de entornos de lengua materna se logrará una interacción más genuina de la lengua segunda.

2.6 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

No hay que olvidar que la competencia comunicativa* debe contemplarse de manera integrada en sus aspectos tanto oral como escrito. Así, establecer la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera, obliga a tener en cuenta de manera simultánea e integrada los diferentes factores y procesos en el contexto de aprendizaje de los educandos.

Por lo tanto, es pertinente considerar en qué medida los procesos pedagógicos proveen su aprovechamiento o brindan algún tipo de orientación al estudiante para descubrir alternativas que faciliten, el desarrollo de su competencia comunicativa, para lo cual se hace necesario disponer de ciertas estrategias de aprendizaje, que se entienden como “los procedimientos específicos que usan los estudiantes para desarrollar determinados procesos de aprendizaje”(Richards y Lockhart, 1994: 21). Por su parte, Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como “las acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más agradable, más

* Competencia Comunicativa. Según Hymes, Dell, es la capacidad comunicativa de una persona, que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la actividad de utilizarla.

rápido, más autodirigido y más factible de ser transferido a nuevas situaciones de aprendizaje” (p, 22).

Así, adecuadas estrategias de aprendizaje generan un incremento en la competencia y una mayor auto-confianza se caracterizan porque: contribuyen al logro de la competencia comunicativa; amplían el papel del profesor; permiten la solución de problemas; involucran diversos aspectos del estudiante, no solamente el cognitivo; apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente; no son siempre observables; a menudo son conscientes; pueden ser aprendidas; son flexibles y están sujetas a diversos factores (personalidad, naturaleza de las tareas de aprendizaje, entre otras).

Entre las llamadas estrategias de aprendizaje, los autores consultados señalan las siguientes:

- 1. Las estrategias de memoria** que ayuden a los estudiantes a guardar y recuperar información. Estas implican la creación de nexos mentales (por ejemplo; la ubicación de nuevas palabras en un contexto); la aplicación de imágenes y sonidos (como la representación de sonidos en la memoria); la revisión correcta (revisión estructurada); y el uso de acciones (uso de respuesta física o sensaciones).
- 2. Las estrategias cognitivas** que les permita la comunicación a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma. En este grupo se encuentran la práctica de patrones; la recepción y envío de mensajes (por ejemplo, la concentración en la idea central de un mensaje); el análisis y el razonamiento (como el análisis de expresiones).
- 3. Las estrategias de compensación** “hacen posible la comunicación a pesar de las deficiencias o limitaciones en el conocimiento del lenguaje” (Oxford, 1990: 24). Éstas abarcan la conjetura o aproximación inteligente (el uso de claves lingüísticas para adivinar el significado) y la superación de limitaciones en el habla y la escritura (como el uso de circunloquios o sinónimos).
- 4. Las estrategias metacognitivas** “hacen posible el control del propio aprendizaje mediante la organización, la planeación y la evaluación” (Oxford, 1990: 24). Hay tres tipos de estrategias metacognitivas: la concentración de la atención (conexión de nueva información

con material ya conocido), la planeación del aprendizaje (determinación de objetivos) y la evaluación del propio aprendizaje (automonitoreo).

5. **Las estrategias afectivas** “ayudan a los estudiantes a ganar control sobre sus emociones, actitudes, motivaciones y valores” (MEN, 1999: 28). A este grupo de estrategias pertenecen la disminución de la ansiedad (mediante el uso de música o la risa, por ejemplo), la propia estimulación (premiarse uno mismo) y la medición de nuestra temperatura emocional (discusión de los sentimientos con otra persona).
6. **Las estrategias sociales** “apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas (por ejemplo, para aclarar o verificar o para corregir), la cooperación con otros (la cooperación con usuarios efectivos del idioma o con otros compañeros), y la empatía con otros (el desarrollo de la comprensión de aspectos culturales y de las ideas y sentimientos de otros)” (MEN, 1999: 28).

Cada una de las categorías de estrategias mencionadas pueden variar dependiendo de las necesidades, intereses, conocimientos, expresiones de los educandos que explicitarán a medida que avance la construcción conjunta del currículo. Aquí se han expuesto en sus características generales para tenerlas como referentes en el diseño y construcción de la propuesta curricular.

Para el desarrollo de estas estrategias se tendrán en cuenta estos principios:

- 1). Reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca del estudiante, su curiosidad para aprender algo nuevo.
- 2) Recordar la importancia que tiene la conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a los alumnos, de arriesgarse en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito.
- 3) Reconocer que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados.
- 4) Fomentar la auto-confianza de los alumnos porque ésta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera.

5) Finalmente, tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje.

Por otra parte, el docente y la institución deben ser realistas en cuanto al tiempo que se necesita para aprender una lengua extranjera. Dos o tres horas semanales durante siete u ocho años no van a producir hablantes avanzados. Hay que invertir tiempo y esfuerzos en un currículo integrado donde haya muchas oportunidades para utilizar el nuevo idioma, para leer y escribir en lengua extranjera en otras disciplinas como las ciencias, la informática, las matemáticas y ambientes educativos que permitan su utilización en la cotidianidad.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación propuesta se considera de carácter cualitativo. La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto; en el presente caso, directivos, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán –J.T.-. El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como “orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina” (Bryman, 1988: 69-70).

El método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. Esto implica que no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados.

En el caso de la investigación cualitativa se critica el empleo de los conceptos como si fueran referentes empíricos fijos aplicados al mundo real. Se propone el uso de “conceptos sensibilizadores” que provean un sentido general de referencia y orientación, como punto de partida, para aproximar las instancias empíricas (Blumer; 1984:7). Desde esta perspectiva, la conexión entre el concepto y el dato implica que el primero establece una serie de señales generales que guían el trabajo del investigador en un determinado campo de “estudio”. El concepto debe refinarse paulatinamente controlando el riesgo de “reedificarlo”, es decir, de que pierda la relación con el mundo real. En la práctica, la investigación cualitativa muy a menudo carece de una orientación mínima tanto en términos conceptuales como en lo referente a

objetivos concretos y se confunde con un proceso exploratorio para registrar todo lo que acontece. Esto conduce a que se recopilen grandes cantidades de información, lo cual dificulta la creación de archivos y hace difícil y a veces imposible el manejo, análisis e interpretación de los resultados.

Supuestamente, la inducción analítica basada en la observación de la realidad debe proveer a los investigadores del conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos estudiados. Sin embargo, en la realidad estas aproximaciones a la teoría quedan frecuentemente esbozadas y no formuladas.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se delimita dentro de los requerimientos de la investigación descriptiva que conlleva a la presentación y evaluación de las características de una situación particular en uno o más momentos y circunstancias. Ofrece el beneficio de facilitar una visión general de algunos fenómenos que por su dispersión en el tiempo y en el espacio son difíciles de captar en su real importancia y características.

Sin embargo, a través de la correlación objetiva entre las causas y las consecuencias de los fenómenos investigados, es posible establecer las reales dimensiones de una problemática y la manera cómo influyen en la calidad de vida de un determinado grupo social, en este caso, los niños pertenecientes a familias desplazadas, víctimas del conflicto armado que se vive en el país.

Retomando los planteamientos de Van Dalen y Meyer (1998), se puede afirmar que, en los estudios descriptivos, los investigadores no se limitan a presentar puntos de vista personales y datos basados en observaciones casuales. Como ocurre en cualquier investigación: 1) Examinan las características del problema escogido. 2) Lo definen y formulan sus hipótesis. 3) Enuncian los supuestos en que se basan éstas y los diversos procedimientos adoptados. 4) Eligen los temas y las fuentes apropiados. 5) Seleccionan o elaboran técnicas para la recolección de datos. 6) Establecen, para clasificar estos últimos, categorías precisas que se adecuen al propósito del estudio y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas. 7)

Verifican la validez de las técnicas empleadas para la recolección de datos. 8) Realizan observaciones objetivas y exactas. 9) Describen, analizan e interpretan los datos obtenidos en términos claros y precisos. La labor de los investigadores no se limita a efectuar una simple descripción, pues ellos no son simples tabuladores. Los investigadores competentes recogen los datos sobre la base de alguna teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan detenidamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al avance del conocimiento. En este caso las concepciones de docentes y estudiantes, así como el resultado de la revisión de los currículos oficiales propuestos para la enseñanza del Inglés.

Se pueden describir las semejanzas y diferencias que existen entre variables y agrupar los fenómenos estudiados. Los investigadores pueden clasificar, ordenar y relacionar los datos y describir luego las relaciones que parecen existir entre los diferentes factores o variables en torno al problema estudiado

Los estudios descriptivos que obtienen datos exactos sobre el estado de los fenómenos o identifican las relaciones que existen entre estos últimos e interpretan el significado de la información obtenida; ofrecen al investigador una información de gran valor práctico que puede ser empleada para resolver los diferentes problemas que surgen de la labor cotidiana.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La investigación se basa en las siguientes fuentes de información:

3.3.1 Fuentes primarias: Básicamente obedecen a las siguientes acciones:

. **Observación informal.** Sobre los procedimientos metodológicos utilizados en desarrollo de las clases de inglés y que posteriormente fueron discutidos con los docentes, y con los estudiantes lo cual permitió concretar los diferentes items de los instrumentos. Esta observación se hizo en los diferentes grados durante los dos primeros períodos académicos de 2005.

. **Encuesta.** Aplicada al inicio del proceso de investigación a los directivos, docentes y estudiantes de los diferentes grados de educación secundaria de la Institución marco de

referencia, con el fin de conocer sus opiniones, experiencias y expectativas en torno a la orientación que se viene dando al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. En un primer momento, la información lograda se tomó como base para concretar las situaciones problemáticas del estudio propuesto y que fueran relevantes en torno a la temática del proyecto. (Anexo 1)

. **Análisis de contenido.** Se realizó un análisis, conjuntamente con los docentes del área, acerca del enfoque dado a los programas curriculares del inglés en los diferentes grados de la educación secundaria, con el fin de establecer el carácter de los contenidos, logros esperados, indicadores de logro, procedimientos metodológicos y recursos didácticos utilizados. Una visión general de estos aspectos se precisó en la descripción del problema y también con base en la encuesta aplicada a los estudiantes al comienzo de la investigación.

. **Entrevistas informales.** Dirigidas a estudiantes de 6°.–11 gados , llevadas a cabo con la colaboración de los docentes de inglés responsables de la asignatura en los diferentes grados de estudios secundarios.

. **Talleres grupales.** Con los estudiantes de los grados 6°. a 11°. de la Institución educativa a la cual se delimita el presente estudio. Mediante estos talleres se concretó la propuesta a la que hace referencia el presente proyecto y que fueron validados por los docentes a través de la entrevista.

3.3.2 Fuentes secundarias: Al respecto se diligenciaron las siguientes:

. **Revisión bibliográfica y documental.** A través de la consulta bibliográfica ha sido posible concretar los diferentes tópicos de la temática de estudio y establecer la relación conceptual pertinente para la fundamentación del marco teórico.

3.4 POBLACIÓN Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Población. La investigación se circunscribe al ámbito de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán – Jornada Tarde-, nivel de Educación Secundaria, lugar de desempeño docente de la investigadora.

El Colegio Distrital Restrepo Millán se encuentra ubicado dentro del perímetro urbano de la Localidad 18 en la calle 40 sur No.24-25 barrio Quiroga.

Principios y Fundamentos. La Educación en el Colegio Distrital Restrepo Millán – Jornada Tarde está regida por los siguientes principios:

- El fundamento de la tarea educativa, radica en la dignidad que tiene el estudiante como persona única, irrepetible, inconclusa, con vocación a trascendencia y al cambio permanente.
- Todos los estudiantes tienen en sí una dignidad inviolable que él mismo y todos los demás integrantes de la comunidad educativa, deben respetar y hacer respetar sin condiciones. Se condena todo menosprecio, reducción o atropello de sus derechos inalienables.
- Todos los miembros de la Comunidad Educativa son libres e iguales y ejercen esos derechos que son al mismo tiempo tarea y meta por alcanzar.
- El Colegio Distrital Restrepo Millán proclama la libertad de enseñar como un derecho de todos sus integrantes al conocimiento de la Verdad.
- En el Colegio, la educación lleva implícita la humanización y personalización de cada uno de los agentes, permitiéndoles desarrollar plenamente el pensamiento crítico y creativo, que será reflejado en hábitos de comportamiento social y en el desarrollo de sus individualidades.
- La familia es la primera responsable de la educación de sus hijos, y el colegio por su parte, emprenderá acciones educativas tendientes a capacitación con el fin de que cumpla esa función correctamente.
- El Estudiante es sujeto responsable de su propio desarrollo y formación.
- El diálogo con exigencia de la lealtad e integridad y el máximo de respeto de los interlocutores, es el medio que se debe utilizar por todos los miembros de la institución, para solucionar los conflictos y desacuerdos que surjan.

- La autoridad estará dirigida racional y democráticamente al cumplimiento del deber, a la búsqueda de la Excelencia Educativa y a lograr la eficacia organizacional de la Institución; opera como una unidad coordinada entre los distintos estamentos, estimulando la coherencia en el ejercicio en función del bien común.

Análisis de la situación institucional. La comunidad educativa, presente las siguientes características:

1. El 95% de los profesores es licenciado y algunos tienen título de postgrado.
2. Las instalaciones y los recursos humanos son bastante aceptables más no así los de aprendizaje, por ejemplo biblioteca y laboratorios son deficientes y se requiere de una aula más para audiovisuales.
3. Es necesario ajustar la jornada laboral de los funcionarios administrativos y de servicios generales, para brindar mayor eficiencia y eficacia en la prestación del servicio.

Población. En la jornada de la tarde -J.T.- cursan actualmente estudios en los diferentes grados de la Educación Secundaria, 1.116 alumnos de ambos sexos, distribuidos en 31 cursos en promedio de 30 educandos por cada uno de ellos. Esta población es atendida por 4 directivos y 9 docentes del área de humanidades e idiomas.

Muestra. Se determinó una muestra poblacional de (180 estudiantes de un curso por cada grado, es decir, 30 estudiantes), los 3 directivos docentes, los 9 docentes del área, para darle mayor confiabilidad a la información. Los estudiantes o cursos fueron seleccionados teniendo en cuenta: grupos más homogéneos en edad y desempeño académico, uno de los cinco grupos que cursan cada nivel y que recibían clase con distinto profesor.

Tabla 1. Muestra poblacional de estudiantes

| Nivel | No. de estudiantes | Edades |
|---------------|---------------------------|---------------|
| 6°. Gr. 602 | 30 | 10-12 |
| 7°. Gr. 701 | 30 | 11-13 |
| 8°. Gr. 801 | 30 | 12-14 |
| 9°. Gr. 901 | 30 | 14-15 |
| 10°. Gr. 1002 | 30 | 15-17 |
| 11°. Gr. 1103 | 30 | 17-18 |

Tabla 2. Muestra Poblacional Directivos

| Directivo | Cargo |
|------------------|-------------------------|
| 1 | Rector |
| 1 | Coordinador Académico |
| 1 | Coordinador Convivencia |

Tabla 3. Muestra población docente

| DOCENTE CURSO | TITULO | POSGRADO |
|--------------------------------|--|---|
| 602 | Licenciada en lenguas Modernas Español-Inglés | Especialización en Informática para la gestión educativa. |
| 701 | Licenciada en lenguas Modernas Español-Inglés | |
| 801 | Licenciado en Filología e Idiomas con Enfasis en Español- Inglés | Especialización en Informática para la gestión educativa. |
| 901 | Licenciada en lenguas Modernas Español-Inglés | |
| 10-02 | Licenciada en lenguas Modernas Español-Inglés | Especialización en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Inglés |
| 11-02 | Licenciada en lenguas Modernas Español-Inglés | Especialización en Informática y Multimedia |

5 SÍNTESIS DE INFORMACIÓN COMPILADA DE LA ENTREVISTA REALIZADA A DIRECTIVOS Y DOCENTES Y LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES DE BÁSICA Y MEDIA

3.5.1 Contexto Institucional. Concretamente en la Institución a la cual se circunscribe este proyecto, se vienen presentando las situaciones anteriormente descritas en relación con la enseñanza del inglés. Ésta aparece descontextualizada sin que despierte mayor interés en el aprendizaje de los(as) estudiantes de los diferentes grados de estudios secundarios, ya que las

clases se tornan monótonas, sin ningún tipo de significación práctica en el desarrollo de sus actividades y procesos de interacción cotidianos.

3.5.2 Información Directivos y docentes. Según los directivos y los docentes del área de humanidades de la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán –Jornada Tarde-, entrevistados al inicio del segundo semestre de 2004, tres y nueve respectivamente, en el sistema educativo colombiano se ha pretendido proponer esquemas de programas curriculares, la mayoría de las veces arbitrarios y descontextualizados, sin que obedezcan a las necesidades e intereses de los educandos. Pareciera que los docentes únicamente buscan presumir de “innovación” pero sin que se tengan criterios claros sobre la conveniencia y eficacia de los contenidos programáticos dentro del conjunto del proceso de formación de los estudiantes.

Así mismo, el 75% de los directivos y el 77% de los nueve docentes del área de humanidades, opinó que el enfoque dado al currículo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, particularmente del inglés, generalmente, se imparte desde la perspectiva de manuales o guías, casi siempre elaborados con el único interés comercial de las empresas editoriales y productoras de material didáctico. Éste, por lo general, se ha diseñado de acuerdo con las modernas tecnologías pero carente de visión pedagógica que se ajuste a las circunstancias y/o características del contexto sociocultural de los aprendices. Al respecto el 76.6% de los estudiantes encuestados en la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán –J.T.-, manifestó que el material didáctico y los textos o guías de estudio que se utilizan en la clase de inglés no son adecuados para la comprensión y afianzamiento del proceso de aprendizaje.

Esta opinión es compartida por el 50% de los directivos y el 66.5% de los docentes de humanidades del Colegio en referencia, quienes manifiestan que la falta de capacitación y de recursos didácticos impiden que el proceso de enseñanza sea más dinámico y participativo, aprovechando las experiencias de los educandos y las características de su contexto sociocultural.

3.5.3 Información Estudiantes. El 83.3% de los 180 educandos de una muestra poblacional, de un total de 540 estudiantes, que cursan estudios en los diferentes grados de enseñanza secundaria

de la mencionada Institución comparten sus opiniones con las anteriormente dichas por los docentes. A través de una encuesta que se les aplica al inicio del segundo semestre de 2003 (ver Anexo 1), expresaron que los contenidos de los programas de inglés en sus respectivos grados de estudio no se ajustan a sus necesidades e intereses.

Por otra parte, el 87.2% de los educandos precisó que la metodología desarrollada en la clase de inglés no es la más acertada pues se restringe más que todo a establecer memorizaciones de textos preestablecidos sin ningún sentido práctico. “Ante la percepción de una enseñanza eficaz y un aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la escuela hoy desprestigiado y limitado, muchos estudiosos del tema, opinan que el problema se halla en los planteamientos pedagógicos que se realizan” (MEN, 1999, p.17).

El 80.5% de los educandos, dicen que les gustaría que dicho proceso se orientara de manera más cercana a las experiencias de su cotidianidad y a los espacios, elementos y expectativas con los cuales interactúan. Estas inquietudes, según el 75% de los directivos y el 88.8% de los estudiantes, bien vale la pena tenerlas en cuenta ya que ello motiva para crear espacios que generen una mayor participación y asimilación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

*** CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

| MOTIVACIÓN POR LA MATERIA | | | | | |
|----------------------------------|---|------------|----------|------------|----------|
| Subcategoría | RESPUESTA | SI | | NO | |
| | | Fr. | % | Fr. | % |
| UTILIDAD | - Es útil en el futuro | 11 | 6.8 | | |
| | - Es necesario para conseguir trabajo | 6 | 3.4 | | |
| | - Es una ventaja saber Inglés | 3 | 1.7 | | |
| | - Es una herramienta más | 1 | 0.6 | | |
| | - Necesitamos aprender porque nos puede - servir después. | 8 | 4.5 | | |
| | - Base para otros estudios. | 7 | 3.9 | | |
| | - Conocer la cultura de otros países. | 3 | 1.7 | | |
| IMPORTANCIA | - Es importante saber otro idioma | 13 | 7.4 | | |
| | - Salir mejor preparados. | 3 | 1.7 | | |
| | - Es bueno ser bilingüe. | 2 | 1.2 | | |
| | - Hay mayor interés por un idioma extranjero. | 2 | 1.2 | | |
| | - Tener un buen desarrollo intelectual. | 7 | 3.9 | | |

| | | | | | |
|--|--|-----|-----|-----|-----|
| OBLIGATORIEDAD | - Es una obligación aprender Inglés. | | | 3 | 1.7 |
| | - La debemos aprender. | 3 | 1.7 | | |
| | - Toca verla como otras materias. | 4 | 2.3 | | |
| ENSEÑANZA | - Facilita el aprendizaje de otras materias. | 1 | 0.6 | | |
| | - Se aprenden muchas cosas. | 7 | 3.9 | | |
| | - Se requiere de un proceso cada año. | 3 | 1.7 | | |
| | - Se ajusta a los resultados. | 1 | 0.6 | | |
| | - Aprendemos lo básico. | 13 | 7.4 | | |
| | - Se enseñan lo temas como son. | 2 | 1.2 | | |
| | - Es buena y se aprende. | 5 | 2.8 | | |
| | - Se refuerza el aprendizaje. | 1 | 0.6 | | |
| | - Son muy pocas las horas. | | | 2 | 1.2 |
| | - Me parece bien. | 4 | 2.3 | | |
| | - Es interesante y divertida. | 2 | 1.2 | | |
| | - Me gusta la materia. | 3 | 1.7 | | |
| | - Es buena la metodología. | 5 | 2.8 | | |
| | - Hay mayor confianza. | 1 | 0.6 | | |
| | - En todos los cursos se ve lo mismo. | | | 5 | 2.8 |
| | - Se deben enfocar mejor los temas. | | | 2 | 1.2 |
| - Hacen falta herramientas. | | | 1 | 0.6 | |
| - Se ve desde muy temprano. | 2 | 1.2 | | | |
| - Se pierde la capacidad de análisis y se depende del diccionario. | 1 | 0.6 | | | |
| | | | 1 | 0.6 | |

| Subcategoría | RESPUESTA | SI | NO | | |
|--------------|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | | Fr. | % | Fr. | % |
| PROFESORES | - Explican bien. | 13 | 7.4 | | |
| | - Enseñan bien. | 12 | 6.8 | | |
| | - Están capacitados. | 7 | 3.9 | | |
| | - No enseñan bien el Inglés. | | | 4 | 2.3 |
| | - Se interesan por los estudiantes. | 1 | 0.6 | | |
| | - Enseñan lo que ellos quieren. | 3 | 1.7 | | |
| TOTAL | | 160 | | 16 | |

Una respuesta en blanco y dos no fueron pertinentes.

| CONTENIDOS | | | | | | | |
|-------------------------------|--|-----|------|-----|-----|---|-----|
| Subcategoría | RESPUESTA | SI | | NO | | | |
| | | Fr. | % | Fr. | % | | |
| APLICABILIDAD | - Se aprende otro idioma. | 3 | 1.7 | 5 | 2.8 | | |
| | - Es necesario para una carrera. | 3 | 1.7 | | | | |
| | - Falta mayor aplicación de la materia. | | | | | | |
| | - Es necesario para conseguir un empleo. | 3 | 1.7 | | | | |
| | - Sirven para más adelante. | 2 | 1.2 | | | | |
| | - Nos abre muchas puertas. | 6 | 3.4 | | | | |
| ENSEÑANZA | - Nos han enseñado bien. | 11 | 6.2 | 5 | 2.8 | | |
| | - Lo que enseñan tiene que ver con lo que se quiere. | 1 | 0.6 | | | | |
| | - La profesora no muestra interés. | | | | | 2 | 1.2 |
| | - Aprendemos más. | 22 | 12.5 | | | 3 | 1.7 |
| | - No me gusta la enseñanza. | | | | | | |
| | - Hace énfasis en la pronunciación. | 6 | 3.4 | | | | |
| | - Es fácil. | 2 | 1.2 | | | | |
| | - Proponen temas interesantes. | 36 | 20.5 | | | | |
| | - Se adquieren nuevos conocimientos. | 20 | 11.4 | | | | |
| | - Se repiten los temas. | | | | | 5 | 2.8 |
| | - Me gustan las explicaciones. | | | | | 4 | 2.3 |
| - Estamos atrasados en temas. | | | 5 | 2.8 | | | |
| | - Sólo enseñan lo necesario. | 7 | | 2 | 1.2 | | |
| | - Los temas corresponden al nivel. | 8 | | | | | |
| | - Enseñan lo básico. | 6 | | | | | |
| | - Hay guías que facilitan la materia. | 4 | | | | | |
| | - Nos hacen traducir textos. | | | 3 | 1.7 | | |
| | - Deberíamos profundizar en la transliteración. | | | 1 | 0.6 | | |
| | - Que sea práctico | | | 5 | 2.8 | | |
| | | 140 | | 35 | | | |

Tres respuesta en blanco y una no pertinente.

| METODOLOGÍA | | | | | |
|-------------------------------------|--|-----|------|-----|-----|
| Subcategoría | RESPUESTA | SI | | NO | |
| | | Fr. | % | Fr. | % |
| DIDÁCTICA DE LA CLASE | - Son monótonas las clases. | | | 9 | 5.1 |
| | - No son monótonas las clases. | 2 | 1.2 | | |
| | - Es sencillo y fácil | 6 | 3.4 | | |
| | - Es didáctica la clase | 21 | 11.9 | | |
| | - La explicación es clara | | | 4 | 2.3 |
| | - No hay presión | 1 | 0.6 | | |
| | - Debe ser mejor explicada | | | 11 | 6.2 |
| | - Los temas no se entienden | | | 5 | 2.8 |
| | - Debes ser mas practica | | | 3 | 1.7 |
| | - Faltan actividades para cambiar la rutina. | | | 2 | 1.2 |
| | - A veces es aburrida. | | | 2 | 1.2 |
| | - Las cosas que nos enseñan no vienen al - caso | | | 1 | 0.6 |
| | - Faltan materiales, actividades y pronunciac. | | | 8 | 4.5 |
| | - No se entienden las explicaciones | | | 6 | 3.4 |
| | - Los temas ya se han visto | 6 | 3.4 | | |
| | - Ponen trabajos interesantes | 6 | 3.4 | | |
| | - Las explicación no es dinámica | | | 6 | 3.4 |
| | - La metodología no es adecuada | | | 7 | 3.9 |
| | - Se aprende con la metodología adecuada | 7 | 3.9 | | |
| | - Tienen una técnica sencilla y fácil | 5 | 2.8 | | |
| | - Es buena e interesante | 18 | 10.2 | | |
| | - La forma no es la adecuada | | | 2 | 1.2 |
| - Mas actividades y no tanta rutina | | | 3 | 1.7 | |
| - La profesora no nos menosprecia | 1 | 0.6 | | | |
| - Buena e interesante | 6 | 3.4 | | | |
| PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE | - Los estudiantes están en continuo trabajo. | 5 | 2.8 | | |
| | - Hacen falta dinámicas para que participen - todos | | | 3 | 1.7 |
| | - Que se acople a nuestras necesidades. | | | 2 | 1.2 |
| | - Se busca la responsabilidad de cada persona | 2 | 1.2 | | |
| | - Que haya mas practica entre compañeros. | | | 2 | 1.2 |
| | - Mucha teoría | | | 3 | 1.7 |
| | - Se habla mucho en Ingles | | | 1 | 0.6 |
| | - Que haya más diálogos | | | 3 | 1.7 |
| | - No nos hacen responsables de nuestros conocimientos. | | | 2 | 1.2 |
| - Más integración alumno-docente | | | 3 | 1.7 | |
| | | 86 | | 89 | |

Tres respuestas en blanco y Dos no pertinentes

| MATERIAL DIDÁCTICO | | | | | | |
|--------------------|--|-----|------|-----|-----|--|
| Subcategoría | RESPUESTA | SI | | NO | | |
| | | Fr. | % | Fr. | % | |
| MATERIAL APLICADO | - No se emplea | | | 9 | 5.1 | |
| | - Es creativo y no es de rutina | 22 | 12.5 | | | |
| | - Todo en Ingles que no se entienda | | | 5 | 2.8 | |
| | - No hay material | | | 6 | 3.4 | |
| | - Se emplea oral y escrito | | | 6 | 3.4 | |
| | - Para ir practicando | 7 | 3.9 | | | |
| | - Facilitar el aprendizaje | 6 | 3.4 | | | |
| | - Se aplica bien | 41 | | | | |
| | - No hay recursos | 14 | 7.9 | | | |
| | - Poco material | | | 4 | 3.4 | |
| | - No son necesarios para toda la materia | | | 3 | 1.7 | |
| | - Se necesita material | | | 6 | 3.4 | |
| | - Hay distracción | | | 1 | 0.6 | |
| | - Es monótona | | | 7 | 3.9 | |
| GUIA | - Cada persona se hace responsable de su - guía | 1 | 0.6 | | | |
| | - Las guías son interesantes | 1 | 0.6 | | | |
| | - Es mejor escrito | 5 | 2.8 | | | |
| | - El profesor no explica | | | 4 | 2.3 | |
| TEXTOS | - Son muy caros | | | 1 | 0.6 | |
| | - Es monótono trabajar con libros | | | 6 | 3.4 | |
| | - Son muy aburridos | | | 6 | | |
| | - Tienen dibujos y ejercicios fáciles | 3 | 1.7 | | 3.4 | |
| TOTAL | | | 100 | | 64 | |

Once respuestas en blanco y Cinco no pertinentes

| ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS | | | | | |
|---|---|---------------------------|------------|------------|----------|
| Subcategoría | RESPUESTA | SI | | NO | |
| | | Fr. | % | Fr. | % |
| EMPLEO DE RECURSOS | - Debería existir un laboratorio de idiomas | 25 | 14.2 | | |
| | - Mas material para mejorar pronunciación | 6 | 3.4 | | |
| | - Ser mas activas | 4 | 2.3 | | |
| | - Menos teoría | 4 | 2.3 | | |
| | - Dar mas horas de clase | 1 | 0.6 | | |
| | - Hacer mas agradables las lecturas | 6 | 3.4 | | |
| | - Mejorar explicación | 1 | 0.6 | | |
| | - Aumentar material visual | 8 | 4.5 | | |
| | - Mas talleres | 5 | 2.8 | | |
| | - Mas juegos | 15 | 8.5 | | |
| | - Mas compromiso del profesor | 2 | 1.2 | | |
| | - Así esta bien | 5 | 2.8 | | |
| | - Al aire libre | 1 | 0.6 | | |
| | - Tener en cuenta la vida cotidiana | 4 | 2.3 | | |
| | - Hacer mas evaluaciones | 4 | 2.3 | | |
| | - Obras de teatro | 1 | 0.6 | | |
| | - Mayor desenvolvimiento del tema | 4 | 2.3 | | |
| | - Debería ser mas adecuada | 1 | 0.6 | | |
| | - Tener más en cuenta nuestras necesidades | 1 | 0.6 | | |
| | PLAN PARA MANEJO DE RECURSOS | - Involucrar a la familia | 16 | 9.0 | |
| - Clases más didácticas | | 1 | 0.6 | | |
| - Conferencias y charlas | | 1 | 0.6 | | |
| - Temas que cuenten las vivencias del estudiante | | 2 | 1.2 | | |
| - Ser usadas más frecuentemente | | 3 | 1.7 | | |
| - Hay mayor intensidad en el uso de las - estrategias | | 2 | 1.2 | | |
| - Que se aplique tecnología más seguido | | 3 | 1.7 | | |
| - Mas hablar en inglés | | 11 | 6.2 | | |
| - Trabajar guías mas seguido | | 1 | 0.6 | | |
| - Mas salidas pedagógicas | | 2 | 1.2 | | |
| TOTAL | - Hacer más traducción | 4 | 2.3 | | |
| | - Manejar las fotocopias | 4 | 2.3 | | |
| | - Más dialogo | 3 | 1.7 | | |
| | - Más guías de trabajo | 9 | 5.1 | | |
| | - Que no regañen tanto cuando no entendemos | 1 | 0.6 | | |
| | - Manejar interpretación y pronunciación | 3 | 1.7 | | |
| | - Más lo de los libros | 3 | 1.7 | | |
| TOTAL | | 167 | 100 | | |

Ocho respuestas en blanco y Tres no pertinentes

3.6 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CURRICULAR

En este apartado, se describe el plan curricular del área de inglés que se viene implementando en los diferentes grados de Educación Secundaria, en la Institución marco de referencia de la presente investigación. Esto con el fin de definir las categorías de análisis.

3.6.1 Justificación de los programas. El área de Idiomas comparte la preocupación permanente del país en la construcción de un mejor sistema educativo, propuesto por la Ley General de Educación, acorde con los principios de la Constitución Nacional de 1991.

Quieren sus integrantes ser participantes de la Nueva Educación en el Colegio Nacional Restrepo Millán –J.T. -. Por esta razón el área de Idiomas se hace presente con su Proyecto Pedagógico. Está sustentado en la experiencia disciplina e investigación de sus docentes.

Dentro de la dinámica social del cambio, la apertura y la entrada al nuevo milenio, se hace necesario redefinir las condiciones de la nueva educación. Como respuesta a esta dinámica, el área de Idiomas, fundamenta los procesos de aprendizaje del Idioma, en las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; orientadas a cumplir una función comunicativa, ligada con el desarrollo de los procesos de pensamiento significativo en el campo cognitivo, comunicativo, axiológico y estético.

Haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias básicas inherentes al área de Lenguaje, como son: Competencia gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética.

3.6.2 Perfil del estudiante del área de Idiomas. El estudiante debe ser una persona responsable, autónoma, participante de su propia formación. Que acceda a las fuentes de información analizando y produciendo de acuerdo a los objetivos fijados para la clase.

Debe ser partícipe del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, no sólo en la realización de las actividades sino también en el perfeccionamiento de los contenidos, en la evaluación de su propio progreso, tomando conciencia de sus logros o limitaciones.

El perfil del estudiante egresado de media debe caracterizarse por un conocimiento adecuado de las estructuras básicas, con un manejo del vocabulario suficiente, que le permita desempeñarse eficazmente en la comprensión de los textos científicos, tecnológicos y literarios los cuales tendrán que interactuar en la universidad y en su vida como profesional. Adicionalmente deberá lograr un nivel de comunicación oral que le permita sostener conversaciones sencillas de la vida cotidiana.

3.6.3 Objetivos del Idioma extranjero Inglés. Que los estudiantes tomen conciencia del aprendizaje del idioma extranjero por medio del conocimiento de la cultura, civilización, costumbres, etc. De los países que hablan inglés.

Motivar al estudiante en el aprendizaje del idioma extranjero, como parte integral de la formación y desempeño eficiente en sus estudios superiores.

Que el estudiante reflexione sobre la importancia de adquirir dominio de la lengua extranjera como un medio para desempeñarse en su futuro profesional.

Promover el conocimiento y el aprendizaje del vocabulario con métodos diversos de conversación e inculcar en los estudiantes el hábito de la lectura, a través de trabajos con diversas técnicas de la misma.

Ofrecer al estudiante de Básica y Media, un curso del idioma extranjero acorde con el programa del Ministerio de Educación Nacional.

3.6.4 Acciones para el logro de objetivos. . Lecturas selectas sobre países que hablan inglés.

- . Concursos de expresión oral y escrita.
- . Ejercicios de comprensión de lectura.
- . Ejercicios de escucha y repetición.
- . Práctica de ejercicios orales y escritos.
- . Ejercicios de pronunciación y mecanización de canciones.
- . Realización de cuentos, diálogos, etc.

3.6.5 Metodología aplicable. Las actividades del área de Idiomas en el aspecto metodológico, se planearán teniendo como centro del proceso educativo al alumno. Esta metodología será activa, vivencial y participativa orientada a desarrollar el proceso en la etapa de formación mental (observación y percepción adecuadas, comprensión, análisis, síntesis y generalización) y en la formación efectiva (evaluación, autoevaluación).

Para priorizar la calidad a la cantidad de los contenidos, el estudiante debe tener el criterio y valores enmarcados en un enfoque filosófico.

La metodología se basará en la investigación constante y actualizada, de igual manera también tendrá conocimiento de la evolución histórica de la lengua y de la Literatura Universal.

Otro factor será la acción, para su desarrollo, se generarán espacios donde el estudiante manifieste en forma oral o escrita su pensar y sentir para apropiarse cada día más del mundo actual y del futuro, de una manera dinámica y de compromiso.

La participación es otro factor para el desarrollo de la asignatura, porque en el proceso educativo es un elemento fundamental para que el educando desarrolle todas sus potencialidades cognitivas, axiológicas y lingüísticas.

La parte axiológica esta enfocada a acrecentar los valores tales como: la seguridad en sí mismo, aceptación de la diferencia, el espíritu de superación, la solidaridad, cooperación,

espíritu crítico, autodisciplina, autodeterminación, creatividad, objetividad, análisis, juicio crítico y de compromiso.

Las estrategias están dirigidas a: aprender a investigar y aprender a hacer.

Los postulados son: actividad, creatividad, innovación, investigación.

El programa contemplará los aspectos: gramática y lingüística, literatura, competencias comunicativas y proyectos.

3.6.6 Criterios de Evaluación. Orientar al alumno para que distinga, relaciones y fortalezca su capacidad de autoevaluación considerando sus partes débiles y fuertes como estudiante, de manera integral cualitativa y cuantitativa.

Ofrecer al alumno oportunidades para que aprendan de sus propios aciertos y errores, mediante el proceso antes mencionado.

La evaluación se hará fundamentalmente por comparación del estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión, crítica y en general de aprobación de conceptos, apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación del alumno, diálogo, entrevista abierta y con participación del alumno, un profesor o un grupo de ellos.

Formas de Evaluación. Las situaciones de clase o extraclasses, se aprovechan al máximo porque proporcionan información del desarrollo de los estudiantes. Entre otras se pueden encontrar: ejercicios en el aula, en la biblioteca, en la casa, exposiciones, mesas redondas, plenarias, producción de textos (ensayos, artículos de opinión).

Uno de los grandes objetivos, es el estimular el estudio por parte del estudiante, por lo tanto, los trabajos de clase adquieren importancia considerable y deben ser valorados por la participación, el interés y el esfuerzo que realizan los estudiantes para la obtención de

buenos resultados. Todos los trabajos deben ser evaluados y los estudiantes conocer oportunamente cuales son sus logros y las deficiencias.

En general la evaluación se hará por comparación del desarrollo formativo y cognoscitivo de cada estudiante y con relación con los indicadores de logros propuestos para el grado.

En las diferentes pruebas o ejercicios el estudiante debe conocer sus aciertos y sus errores para que de ellos parta, para la adquisición de sus conocimientos. Estas pruebas estarán encaminadas a la praxis de la lengua y no a la memorización de conceptos.

Para la evaluación de competencias básicas se hará especial énfasis en: lectura comprensiva, producción de textos y diversos tipos de razonamiento. Al evaluar la producción escrita se tendrá en cuenta la competencia textual en cuanto a coherencia y cohesión textual y en lo relativo a la competencia pragmática / argumentativa la intencionalidad.

La evaluación tendrá como objetivo identificar como actúa el estudiante y no simplemente si se ha apropiado de un determinado saber. Lo primordial es desarrollar en los estudiantes la capacidad de significar los saberes, los interrelacionen y busquen su proyección en los diversos contextos de la vida.

3.6.7 Programación vertical y horizontal de inglés

| English Program | 6°. | 7°. |
|-------------------------|---|---|
| LINGUISTIC COMPETENCE | <p>PRONOUNS: VERBS: BE, DO, HAVE SIMPLE TENSE BASICA ESTRUCTURES WH WORDS SINGULAR AND PLURARLS YES/NO QUESTIONS PRESENT CONTINUOUS SINGULAR AND PLURAR NOUNS PREPOSITIONS ADJETIVES DEMOSTRATIVES THERE IS, THERE ARE READING AND WEITING EXERCISES PRONUNCIATION AND INTONATION</p> | <p>REVIEW OF PRONOUNS REVIEW TO SIMPLE TENSES REVIEW OF DEMOSTRATIVES OBJETIC PRONOUNS YES/NO QUESTION VERBS: DO, BE, HAVE ADVERBS OF FREQUENCY CONTRAST: SIMPLE PRESENT AND PRESENT CONTINUOUS CAN, HAVE TO FUTURE TENSE, GOING TO GOING TO PLUS TIME EXPRESSIONS WANT TO PAST TENSE, INTRODUCTION OF IRREGULAR VERBS YES/NO QUESTIONS, SHORT, LONG ANSWERS WH WORDS</p> |
| COMUNICATIVE COMPETENCE | <p>LISTENING COMPREHENSION EXERCISES COMMUNICATIVE ACTS, ORGAL, WRITTEN COMMUNICATIVE PROJECTS: USE OF ENGLISH STRUCTURES READING AND UNDERSTANDING COMPREHENSION OF ITEMS WEITTEN IN ENGLISH READINGS ABOUT UNIVERSAL VALUES AND SOCIAL TENETS. USE OF DICTIONARY, ENCYCLOPEDIAS RECOGNIZING AND USING GRAMMAR CATEGORIES AND SINTAXIS</p> | <p>INQUIRING ABOUT LOCATION EXPRESSING WANT-DESIRE EXPRESSING AGREEMENT-DISAGREEMENT ASKING FOR AND REPORTING INFORMATION INQUIRING ABOUT CERTAINTY APOLOGIZING ADMITTING AN ERROR, ATTRACTING ATTENTION ASKING FOR LIKES AND DISLIKES COMPLIMENTING DESCRIBING FEELINGS AND EMOTIONS INDICATIONG UNDERSTANDIGN INQUIRING ABOUT ABILITY SUGGESTING EXPRESSING GRATITUDE, OBLIGATION MAKING DESCRIPTIONS</p> |
| LITERATURE | <p>USE OF ENGLISH FOR ORAL AND WRITTEN COMUNICATION. CORRECT USE ENGLISH LANGUAGE. TEXT PRODUCTION READING YOUTH LITERATURE FOR COMPREHENSION INCREASING THE VOCABULARY POWER. USE OF ENGLISH FOR: GREETING AND LEAVE-TAKINGS. INTRODUCE PEOPLE USE OF ENGLISH IN SOME GIVEN SITUATIONS</p> | <p>USE: HOW OFTEN, WHY... WHEN... WHERE... YES, I AM... NO, AM NOT... CAN YOU... WHAT IS YOUR NAME? HOW DO YOU FEEL TODAY?/HOW ARE YOU? DO YOU....? YES I DO, I DID, ETC. WHO? HOW ABOUT YOU?</p> |

| English Program | 8°. | 9°. |
|-------------------------|--|--|
| LINGUISTIC COMPETENCE | REVIEW OF PRONOUNS. REVOEW OF SIMPLE TENSES LIKE TO TIME EXPRESSIONS. INDIRECT OBJET. COUNT AN NON COUNT NOUNS. PARTITIVES. FUTURE WITH WILL. MIGHT. COMPARATIVES AND SUPERLATIVES. SHALL SHOULD. POSSESSIVES. | REVIEW OF SIMPLE TENSES PREPOSITIONS OF PLACE AND DIRECTION. PREPOSITIONAL PHRASES. ADVERS. COMPARATIVES AND SUPERLATIVES. CLAUSES: IF, WHETHER, WHILE. REFLEXIVE FORM. CAN, BE ABLE, HAVE GOT TO... TOO, SO ALSO. EITHER, NEITHER. TOO PLUS ADJETIVE. MUST VS. SHOULD. COUNT NOUN. SOME, ANY, MUCH, MANY |
| COMUNICATIVE COMPETENCE | INQUITRNG ABOUT INTENTION. EXPRESSING LIKES AND DISLIKES. EXPRESSING INABILITY. SUGGESTING, EXPRESSING UNCERTAINTY. ATTRACTING ATTENTION, EXPRESSING FEELINGS AND EMOTIONS. INQUIRING ABOUT SATISFACTION. EXPRESSING GRATITUDE. CHECKING UNDERSTANTING. ASKING ABOUT PROBABILITY. EXPRESSING PROBABILITY. EXPRESSING POSSIBILITY. EXPRESSING SURPRISE, DISBELIEF. WARNING. ASK FOR REPETITION. MAKING AN INVITATION. ASKING AND GIVING ADVICE. EXPRESSING OPINIONS. OFFERING HELP. | ASKING FOR DIRECTIONS. GIVING DIRECTIONS. INITIATING A TOPIC. INDICATING. LOCATION. ASKING FOR A SUGGESTIONS. DESCRIBING THING AND PEOPLE. ASKING FOR A FEEDBACK. GIVING A FEEDBACK. EXPRESSING INTENTION. ABILITY – DISABILITY. ASKING FOR PERMISSION. EXPRESSING AGREEMENT. GREETING PEOPLE. LEAVE-TAKING. OFFERING HELP. EXPRESSING HOPE. EXPRESSING REGRET. OFFERING ADVICE... IDENTIFYGING. |
| LITERATURE | READING FOR UNDERSTANDING. LISTENING COMPRHENSION EXERCISES. QUESTIONS ANSWER: ARE YOU GOING TO...? WHAT ARE YOU GOING TO... LET’S MAKE... I THIN IT IS... I THINK THE ARE... DO YOU NEED ANY THING... I AM LOOKING FOR... I WOULD LIKE A... THERE IS NOT ANY... WILL THE TRAIN... HOW MUCH DOES A... WHEN ARE YOU GOING TO... THEY AREN’T AS _____ AS. I THINK OUR COUSIN IS... MARGRET IS VERY. | CAN YOU TEL ME. COULD YOU PLEASE. TEL ME. WHAT IS THE BEST WAY TO. THE QUICKEST. WAY TO GO TO... IT IS BETWEEN THE... WALK UP. WALK DOWN. GET ALONG. DRIVE ALONG... THANKS. YOU ARE WELCOME. HE IS CARELESS DRIVER. SHE IS... THEY ARE... WHAT WERE YOU DOING LAST NIGHT...? WHAT DID YOU DO... SHOULD I STOP EATING... WHAT DID THE DOCTOR SAY? WILL YOU BE HOME THIS EVENING? WHERE WILL YOU BE... THAT WILL BE FINE. HI! HELLO! GOOD BYE. I’LL SEE YOU THEN. WHAT IS YOUR ADDRESS. PHONE NUMER ETC. |

| English Program | 10°. | 11°. |
|-------------------------|---|--|
| LINGUISTIC COMPETENCE | REVIEW OF SIMPLE TENSES. REVIEW OF PRONUONS REVIEW OF PAST TENSE AND CONTINUOUS FORM. REGULAR AND IRREGULAR VERBS. FUTURE GOING TO. FUTURE WIL. TIME EXPRESSIONES. PERFECT TENSES. SENCE/FOR GERUNDS. INFINITIVES. TWO WORD VERBS (SEPARABLE-INSEPARABLE). CONNECTORS: AND, TOO, SO, ALSO. EITHER, NEITHER. | PASSIVE VOICE NOUN / ADJETIVE, ADBERBS REVIEW. COUNT/NON COUNT NOUNS COMPARATIVE OF ADJETIVES. COMPARATIVE OF ADVERS. SUPERLATIVES. EMBEDDED QUESTIONS. MODALS: SHOULD HAVE, MUST HAVE. MIGHT HAVE, MANY HAVE, COULD HAVE. CONDITIONAL, PRESENTE (REAL, IF) _____ WILL. PRESENT UNREAL, IF _____ WOULD. HOPE-CLAUSES. REPORTED SPEECH. SEQUENCE OF TENSES. TAG QUESTIONS. EMPHATIC SENTESCES. PREFIXES SUFFIXES. |
| COMUNICATIVE COMPETENCE | ASKING FOR AN REPORTING INFORMATION. INQUIRING ABOUT LIKES AND DISLIKES. MAGIN A DIVISION. EXPRESSIN INTENTION, PROBABILITY, INHABILITY. OBLIGATION, CERTAINTY, GRATITUDE. OFFERING ADVICE. EXPRESSING SURPRISE: DI SYMPATHIZING. INQUIRING ABOUT SATISFACTION. EXPRESSING PREFERENCE. ASKING FOR ADVICE. FOCUSING ATTENTION. EXPRESSING WANTO-DESIRE. HESITATING. DESCRIBING FEELINGS AND EMOTIONS. EXTENDING AND INVITATION. INDICATING LACK OF UNDERSTANDING. INQUIRING ABOUT WILLINGS. | ASKING FOR AN REPORTING. INFORMATION. COMPLIMENTING. OFFERING TO DO SOMETHING. REQUESTIONG RESPONDIG TO REQUESIS ASKING FOR ADVICE. INQUIRING ABAOUT SATISFACTIONS HESITATING. INSTRUCTING. REMEMBERING. EXPRESSIN POSIBILITY APOLOGIZING RESPONDING TO AN APOLOGY. EXPRESSING HOPE. EXTENDING AN INVITATION. |
| LITERATURE | READING FOR UNDERSTANDING QUESTION ANSWER EXERCISES YES/NO QUESTIONS. WH QUESTIONS. WHO DID YOU SEND POSTCARDS TO? CAN YOU CALL A LITTLE LATHER? WHAT MOVIES DID YOU SEE? HOW LONG... WHAT HAVE YOU BEEN DOING? WHAT IS THE PROBLEM? WHAT DO YOU LIKE TO READ? WHAT CAN I DO FOR YOU? HAVE YOU HEARD ABOUT... WHAT SIZE DO YOU WEAR? I AM ALLERGIC TO CATS I AM A VEGETARIAN. I APPRECIATE LITERATURE, MUSIC. MY BROTHER AND I ARE VERY DIFERENT. I AM SMALL, HE IS TALL. DO YOU WANT TO GO BOWLING NEXT SATURDAY NIGHT? | READING FOR COMPREHENSION QUESTIONS ANSEWER EXERCISES. YES/NO QUESTIONS. EXERCISES FOR COMPRHENSION. I'M CALLING ABOUT MY CAR, HAS IT ALREADY BEEN FIXED? THIS IS A VERY GOOD PHOTOGRAPH OF YOU. WHO TOOK IT. I DON'T KNOW. I THINK IT WAS KATEN BY ROBERT. COULD YOU POSISIBLE. I DO ME A FAVOR? SHOULD I BUY A NEW CAR OR A USED CAR? COULD YOU PLEASE TELL MI? HE MIGHT HAVE SWIM FIFTY LAPS. DO YOU HINK IT WILL BE A HOT SUMMER? WHAT IS EVERYBODY TALKIN ABOUT? THIS IS THE BUS TO THE MALL. YOU DIDN'T REALLY GET A FIFTY DOLLAR-A-WEEK RAISE. |

INDICADORES DE LOGROS

Grado sexto (6°.)

- . Pronuncia e identifica el significado de las palabras con buen acento y entonación.
- . Memoriza diálogos cortos, apropiados para este nivel.
- . Emplea correctamente el diccionario.
- . Compone diálogos cortos y simples con base en los ya aprendidos.
- . Construye frases sencillas con la aplicación de las estructuras asimiladas durante el año.
- . Aplica creativamente todo lo aprendido en el año con un mínimo de dos palabras.
- . Emplea y aplica los verbos BE, DO, HAVE en tiempos simples.
- . Lee comprensivamente los temas apropiados para este nivel.

INDICADORES DE LOGROS

GRADO SÉPTIMO (7°.)

- . Diferencia rápidamente el presente del pasado simple, el presente y el pasado continuo.
- . Emplea correctamente el futuro con GOINT TO y con WILL, junto con las expresiones de tiempo.
- . Entiende y usa de manera apropiada los sustantivos contables y no contables y los partitivos.
- . Distingue los verbos modales MIGHT, SHOLULD, MUST.
- . Organiza oraciones empleando los adjetivos y adverbios comparativos y superlativos.
- . Llena de manera correcta espacios con el pronombre objeto, los pronombres posesivos y pronombres reflexivos.
- . Averigua sobre habilidades e inhabilidades, expresa obligación, sentimientos y emociones empleando COULD, BE ABLE TO, HAVE GOT TO, TOO + ADJETIVE.
- . Usa correctamente SOME, ANY.

INDICADORES DE LOGROS

GRADO OCTAVO (8o.)

- . Trabaja correctamente el sujeto pronombre Vs. el objeto pronombre y los adjetivos posesivos.

- . Emplea de manera apropiada los verbos regulares e irregulares.

- . Maneja muy bien el presente perfecto Vs. El pasado simple empleando las expresiones SINCE/FOR.

- . Completa oraciones con el presente perfecto continuo, gerundios e infinitivos.

- . Pregunta y da información, hace una invitación o la rechaza con verbos de dos palabras: separables e inseparables.

- . Indaga y responde, expresa gustos y disgustos, deseos, habilidades e inhabilidades, sentimientos y emociones utilizando de manera apropiada los conectores: AND, TOO, EITHER, SO; BUT, NEITHER.

INDICADORES DE LOGROS

GRADO NOVENO (9°.)

- . Trabaja correctamente el sujeto pronombre Vs. El objeto pronombre y los adjetivos posesivos.

- . Emplea de manera apropiada los verbos regulares e irregulares.

- . Maneja muy bien el presente perfecto Vs. El pasado simple empleando las expresiones SINCE / FOR.

- . Completa oraciones con el presente perfecto continuo, gerundios e infinitivos.

- . Pregunta y da información, hace una invitación o la rechaza con verbos de dos palabras: separables e inseparables.

- . Indaga y responde, expresa gustos y disgustos, deseos, habilidades e inhabilidades, sentimientos y emociones utilizando de manera apropiada los conectores: AND, TOO; EITHER, SO; BUT, NEITHER.

INDICADORES DE LOGROS

GRADO DÉCIMO (10°.)

- . Elabora oraciones interrogativas, afirmativas y negativas.
- . Relaciona ideas párrafos utilizando verbos irregulares en pasado.
- . Identifica las formas comparativas: MORE, ER, AS.
- . Participa activamente en la autoevaluación y coevaluación.
- . Escribe oraciones utilizando comparativos y cuantificadores.
- . Identifica los elementos básicos de inglés.
- . Narra en inglés diferentes eventos del pasado.
- . Lee y escucha con atención cuando lee y habla en inglés.
- . Usa correctamente los tiempos verbales.
- . Coordina ideas en inglés.
- . Compara objetos y situaciones utilizando estructuras y vocabulario apropiado.
- . Le gusta leer y escribir en inglés.
- . Muestra interés por el idioma inglés y reconoce su utilidad.

- . Escucha con atención cláusulas y lecturas.
- . Elabora composiciones sobre temas científicos y literarios utilizando vocabulario conocido.
- . Pregunta y da información en pasado y en los tiempos perfectos.
- . Construye cláusulas y ensayos utilizando comparativos, superlativos y modales.
- . Participa activamente en la evaluación y coevaluación.
- . Relaciona los tiempos verbales en las composiciones.
- . Construye preguntas y respuestas con diferentes tiempos.
- . Utiliza en forma correcta el pasado de verbo irregulares.
- . Trabaja en grupo e intercambia ideas acerca de temas vistos en clase.
- . Elabora correctamente oraciones con formas comparativas.
- . Utiliza correctamente los adverbios de frecuencia.
- . Identifica las frases subordinadas.
- . Muestra interés por la materia asistiendo a clase.
- . Se comporta adecuadamente en el laboratorio.

INDICADORES DE LOGROS
GRADO UNDÉCIMO (11°.)

- . Identifica oralmente y por escrito los grupos de palabras comunes empleadas en estructuras, frases, diálogos estudiados durante el año anterior.

- . Conversa con diálogos, preguntas y respuestas aplicando todo lo aprendido en inglés.

- . Utiliza correctamente preguntas y respuestas aplicando todo lo aprendido en inglés.

- . Utiliza correctamente preguntas y respuestas, afirmativas y negativas.

- . Crea diálogos breves con base en oraciones normales sobre objetos simples y situaciones de la vida diaria.

- . Distingue y aplica estructuras, secuencias gramaticales, accidentes y tiempos simples y perfectos, tanto en verbos regulares como irregulares más comunes.

- . Aplica creativamente todo lo asimilado hasta el momento en el idioma inglés.

- . Fomenta continuamente el sentido de solidaridad entre los estudiantes y responsabilidad.

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares anteriormente descritos, se determinan como categorías de análisis: Objetivos, Logros, Metodología, Competencia Lingüística, Competencia comunicativa y Formación literaria.

3.7 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CURRICULAR

Con base en los presupuestos curriculares del idioma inglés, definidos por la Institución Educativa Distrital Restrepo Millán, marco de referencia de la presente investigación y teniendo en cuenta las categorías de análisis determinadas para abordar la información recopilada, se concretan las siguientes situaciones:

1. Objetivos. De los cinco objetivos propuestos en el currículo, se deduce que están proyectados con una visión más que todo futurista puesto que hacen énfasis sobre la vida profesional de los alumnos, algo que aún no están experimentando; “motivar... orientación profesional de los alumnos”. “Que el estudiante reflexione... para desempeñarse en la vida profesional”.

Por otra parte, se persiguen objetivos descontextualizados que no toman en cuenta los presupuestos de la reconstrucción social del currículo, en concordancia con las características socio-culturales en las que los estudiantes se desenvuelven. “... por medio del conocimiento de la cultura, civilización, costumbres, de los países que hablan inglés”.

Igualmente, son objetivos cuyo enfoque está sujeto a contenidos curriculares preestablecidos sin brindar o suponer participación de los educandos. “Ofrecer... un curso del idioma extranjero acorde con el programa del Ministerio de Educación Nacional”. En tal sentido, se puede afirmar junto con Magendzo (1986), que, no se tiene en cuenta como “el proceso educativo es sobre la incorporación de lo social; la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados. La reproducción social de un orden, en este caso curricular, se logra mediante la crítica a través de la reproducción cultural quienes están comprometidos en los procesos de aprendizaje” (p.62).

2. Indicadores de logros. Con Respecto a esta categoría, se establece que en general los indicadores de logros definidos por el programa de inglés en los diferentes grados de la

educación secundaria, son desarticulados entre sí y en su conjunto puesto que se proponen de manera aislada apuntando a que los estudiantes simplemente apliquen de manera mecánica los elementos que hayan logrado memorizar en el proceso de aprendizaje cuyos objetivos son preestablecidos o que los encasillan dentro de lo tradicionalmente aceptado. “pronuncia e identifica el significado de las palabras... memoriza diálogos... construye frases con aplicación de estructuras vistas durante el año; ... llena correctamente espacios..., completa oraciones..., identifica elementos básicos de inglés..., usa correctamente los tiempos verbales..., identifica frases subordinadas...”.

Por tanto, estos logros así definidos hacen que, la planificación curricular no se esté dando en forma sistematizada en la Institución ya que como lo afirma Posner (2004), “La planificación ha sido interpretada como un procedimiento a seguir al diseñar el currículo; es una respuesta a la pregunta de procedimiento ¿qué pasos debo seguir para planificar en el currículo?” (Posner, 2004, 15).

Todos estos son indicadores que reflejan que los fines propuestos por el currículo, aparte de ser predeterminados, no contemplan la participación autónoma del alumno para que se exprese según sus necesidades e intereses.

3. Metodología. Reflexionando sobre los procedimientos metodológicos que se proponen para el desarrollo de los programas, se advierte que si bien ellos hablan de que será una metodología activa, vivencial y participativa, en la práctica tal parece que no se dá por cuanto toman en consideración la efectividad de los estudiantes en lo que se relaciona con los contenidos y tareas que se imponen pero no brindan espacios para que los mismos alumnos aporten los conocimientos experienciales que van logrando a través de la interacción en su grupo de estudio. Prácticamente hablan de la conveniencia de “apropiación del mundo actual y futuro” pero no dicen a partir de qué o con base en qué presupuestos de conocimiento.

4. Competencia lingüística. A partir del análisis sobre la programación vertical y

horizontal que se propone en el plan de estudios para el idioma inglés, también se deduce que en lo referente a la competencia lingüística, se precisan elementos desarticulados sin ningún tipo de criterios sobre el por qué de su programación y cómo se van articulando y/o secuenciado de manera que sea lógica, a lo largo de los distintos grados de estudio, lo cual se evidencia por las dificultades que tienen los alumnos para construir frases de acuerdo con la gramática inglesa y por la tendencia contraria a realizar traducciones textuales del español sin lograr darle a cada elemento el valor que tiene dentro de la frase. Pareciera que se proponen no más que por llenar requisitos o como si hubiesen sido determinados obedeciendo a lo propuesto por algunos textos tradicionales de conformidad con los criterios de las editoriales o de los autores que muchas veces no son o no han sido docentes en el nivel de secundaria.

5. Competencia comunicativa. Con respecto a esta categoría, se establece el cumplimiento de ciertas habilidades que los estudiantes deben desarrollar pero la manera como se proponen da a entender que no se diferencian de los presupuestos contemplados en la competencia lingüística ya que se habla por ejemplo de: “cateries and sintaxis”, “use dictionary, encyclopedys”, pero igualmente de manera desarticulada, sin obedecer a criterios conversacionales y/o de aplicación cognitiva del inglés dentro de contextos definidos de manera coherente que refleje el progreso alcanzado por los alumnos en la aprehensión de los elementos adquiridos en la competencia lingüística.

6. Formación literaria. En este aspecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje obedece a un enfoque predeterminado que se orienta con conceptos definidos de manera mecánica y más que todo tomando en cuenta lo que se debe evaluar más no cómo proponer espacios para el trabajo crítico y lógico por parte de los alumnos a través de un proceso de interacción permanente tanto con el grupo como con los textos literarios conjuntamente determinados o seleccionados entre el docente y los alumnos y teniendo en cuenta las características de su contexto socio-cultural, sus necesidades e intereses.

3.8 IMPLICACIONES

El estudio realizado permite precisar las implicaciones que los planteamientos formulados puedan tener en las diferentes estancias donde se definen los criterios de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- **A Nivel Docente:** Es claro que los elementos curriculares y didácticos que se han expuesto en el presente trabajo motivarán a los docentes del inglés para introducir un nuevo enfoque en la enseñanza del inglés que efectivamente brinde espacios más amenos a los estudiantes en su aprendizaje.

- **A Nivel Institucional:** La institución educativa, a través del Departamento de Español y Lengua Extranjera tendrá a su alcance un documento que permita determinar la estructura secuencial del currículo del inglés y que responda a las necesidades e intereses de los educandos.

- **A Nivel de procesos pedagógicos:** Sin duda alguna, la comprensión de la importancia de contextualizar la enseñanza-aprendizaje del inglés de acuerdo con los conocimientos escolares y experienciales de los alumnos va a motivar la construcción de un currículo con alto nivel participativo por parte de los mismos estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Tomando en consideración los planteamientos concretados en el marco teórico y en el trabajo de campo realizado a través de entrevistas, encuestas y talleres diseñados como estrategias pedagógicas, se precisan como producto de la investigación, los siguientes aspectos:

Ciertamente llegar a hacer un riguroso análisis del currículo establecido por una institución educativa para la enseñanza del inglés, en los diferentes grados de educación secundaria (6), es algo que resulta bastante complejo por la diversidad de tópicos que se deben abordar desde las perspectivas en que han sido concebidos o formulados. Habría que tener en cuenta no sólo los aspectos manejados aquí en las distintas categorías que se determinaron para el análisis sino puntualizar lo referente a temas, subtemas; actividades, recursos, procedimientos evaluativos, clase por clase, grado por grado, o cual sería materia para varios estudios.

Lo que aquí se ha querido establecer es lo pertinente a las orientaciones generales del currículo para el área de inglés, desde la perspectiva de la pedagogía y métodos propios del constructivismo social, en lo referente al aspecto cognitivo y de la reconstrucción social como marco de referencia para acreditar y validar en la práctica y en correspondencia con las características del contexto socio-cultural de los alumnos, tales conocimientos. Esto con el fin de posteriormente, darle soporte pedagógico a la propuesta de la organización de un currículo fundamentado en los mencionados presupuestos pedagógicos.

Específicamente con respecto al trabajo de campo realizado, queda claro que la manera como se vienen enfocando los programas curriculares en la institución, marco de referencia, se advierte que ellos adolecen de articulación coherente y lógica que de manera progresiva vayan señalando el cumplimiento de logros y el desarrollo de competencias acordes con las necesidades e intereses de los educandos y con las mismas expectativas que

ellos puedan tener como producto de su permanente interacción social en los distintos ámbitos de su actuación cotidiana.

En tal sentido, no se brindan espacios para la participación de los estudiantes, de suerte que con sus aportes e intervenciones dinamicen la reconstrucción de currículo, de manera interdisciplinaria correlacionando los conocimientos de las distintas áreas de estudio con sus aprendizajes experienciales y con sus espacios y momentos de interacción grupal.

Desde esta perspectiva, es un currículo descontextualizado que no toma en consideración las características socio-culturales del medio en el cual los estudiantes deben actuar y expresarse en la comprensión y asimilación (apropiación) de lo aprendido.

Se advierte además, que los docentes de la institución realizan su labor de manera aislada sin que medie un consenso en torno a objetivos, logros, contenidos, metodologías, estrategias; procedimientos evaluativos, para conducir el desarrollo de los programas tomando en cuenta las deficiencias encontradas.

Desafortunadamente es un currículo que prácticamente se ha tornado rutinario, en cuanto se aplica año tras año sin reflejar adecuación y actualización conforme a las expectativas tanto de los estudiantes como del medio en el cual deben desenvolverse y validar los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos.

Lo anterior permite inferir la necesidad de innovar el currículo para la enseñanza del Inglés, haciendo más pertinente el uso de la lengua extranjera, en cuanto se relacionan los aprendizajes al contexto socio-cultural de los educandos.

Como resultado del Análisis de los lineamientos curriculares existentes y de la información recogida, se deduce que estos lineamiento provocan estrategias que no desarrollan la competencia en lengua extranjera esperada en los estudiantes.

5. RECOMENDACIONES

- Con base en las conclusiones anteriormente expuestas, se concretan las siguientes sugerencias dentro del marco de la pedagogía constructivista y de reconstrucción social cuyos fundamentos fueron expuestos en el marco teórico; con el ánimo de sugerir estrategias didáctico-pedagógicas que definan líneas de carácter curricular correspondientes a ese enfoque pedagógico.
- Es necesario reorientar los objetivos, logros y contenidos de los programas curriculares, obedeciendo a criterios prácticos y a necesidades e intereses de los estudiantes que les posibilite su aplicación lógica en los diferentes espacios de actuación cotidiana, lo cual implica reformular el microdiseño curricular del Inglés, para hacer de él, una instancia donde el estudiante pueda enunciar su realidad y comprenderla aún en el uso de la lengua extranjera.
- No se deben subvalorar las experiencias individuales y grupales de los estudiantes puesto que ellas constituyen la base a partir de la cual se puedan definir las condiciones y criterios del proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a sus necesidades e intereses, de manera progresiva, a medida que avanza el desarrollo de tales procesos y su mismo desarrollo cognitivo.
- Se deben aprovechar igualmente los recursos del medio y propios de las experiencias de los alumnos, de suerte que se dinamicen los aprendizajes con un efectivo trabajo en el aula. Esto es ofrecer estrategias de Az, entendidas como acciones específicas que puedan emprender los estudiantes para hacer su Az más fácil, más agradable; más rápido, más autodirigido y más factible de ser transferido a nuevas situaciones de Az, lo cual garantiza un incremento en la competencia comunicativa y una mayor autoconfianza en sí mismos.

- Con el ánimo de contribuir a la concreción de estas sugerencias, se proponen a continuación algunos modelos de acciones metodológicas para que sean tenidos en cuenta en la reconstrucción social del currículo de inglés

Estos modelos están actualmente en proceso de validación con los estudiantes.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

JUSTIFICACIÓN

Ante todo, conviene reflexionar que el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso del inglés, es un proceso de construcción de capacidades cognitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo. Por ello, las intervenciones educativas se deben concebir en función de desarrollo de las capacidades.

Desde estas perspectivas, cabe recordar que dentro del contexto de la pedagogía reconstruccionista, el proceso de aprendizaje atiende los antecedentes de aprendizajes cognitivos y experienciales de los educandos, aparte de sus características socio-culturales, facilitando así el desarrollo de una didáctica participativa-consensual y significativa dentro de los diferentes contextos de actuación cotidiana.

Así, teniendo en cuenta, los presupuestos, metodológicos de los lineamientos curriculares propuestos por el MEN, la presente propuesta, simplemente quiere plantear algunos puntos de orientación que sirvan de análisis para la construcción y desarrollo de los currículos en los diferentes grados de enseñanza.

En tal sentido, en general, las estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés, deben partir de la consideración de características tales como: actividad permanente, interacción, significatividad, flexibilidad, valorativas en factores afectivos y contextualización cultural. Estas son las que aquí se tratan de precisar.

OBJETIVOS

. Generar espacios en los que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera

para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran.

- . Proponer actividades que reflejen las necesidades e intereses de los estudiantes para facilitar el aprendizaje significativo en sus vidas.
- . Relacionar los componentes del contexto socio-cultural de los alumnos con los propios de la cultura extranjera correspondientes a la lengua que se aprende.
- . Crear ambientes afectivos en el aula para motivar al máximo el aprendizaje de la lengua extranjera.
- . Propiciar la interacción entre los estudiantes a través de actividades lúdicas que posibiliten el intercambio de conocimientos y experiencias.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Básicamente, en el desarrollo de cada currículo, enmarcado dentro de los requerimientos dados por el MEN, en cada caso (Nivel de escolaridad), se adecuarán los contenidos con el desarrollo de seis estrategias didácticas.

Estas estrategias, pueden ser concretadas a través de talleres didácticos, de los cuales se presentan a continuación algunos modelos que sirvan para adecuar los diferentes contenidos curriculares en su desarrollo dentro o fuera del aula.

Las estrategias se muestran para ser construidas en el desarrollo del espacio académico y con la participación de los estudiantes y coherente con el enfoque curricular propuesto y pueden comprender acciones como:

- Lecturas selectas sobre países que hablan inglés

- Concursos de expresión oral y escrita
- Ejercicios de comprensión de lectura
- Ejercicios de escucha y repetición
- Ejercicios de pronunciación y mecanización de canciones
- Realización de cuentos, diálogos, poemas
- Sociodramas sobre actividades de la vida cotidiana escolar y extraescolar

Taller ejemplo 1: Grado 6°.

Contenido: Construcción de frases relacionadas con las experiencias escolares.

Logro: Componer diálogos cortos y simples con base en los ya aprendidos.

Recursos: Elementos del aula y/o de la Institución Educativa, experiencias de los alumnos.

Estrategia: se pide a los alumnos que nombren algunos elementos del salón o del colegio con los cuales tengan contacto permanente y/o que les sirvan para realizar distintos tipos de actividades.

Las palabras se irán escribiendo sobre el tablero para que luego los estudiantes en grupos construyan frases en las que se utilizan algunas palabras, dándoles sentido coherente y de acuerdo con las experiencias que hayan vivido al hacer uso de los distintos elementos para desarrollar sus actividades cotidianas.

Evaluación: Los alumnos escribirán 10 frases en las que se incluyan elementos característicos de su hogar, barrio o localidad.

TALLER ejemplo 2 – Grado 7°.

Contenido: Diferenciación de tiempos verbales y utilización de adjetivos y adverbios comparativos.

Logro: Emplear correctamente el futuro con GOING TO y con WILL, junto con las expresiones de tiempo y organizando oraciones en las que se empleen los adjetivos, adverbios comparativos y superlativos.

Recursos: Elementos y situaciones de la cotidianidad de los alumnos.

Estrategia: Los alumnos construirán frases en tiempo presente, utilizando elementos y situaciones propios de sus actividades y/o relaciones cotidianas, en las cuales hagan comparaciones mediante la utilización de adjetivos y adverbios correspondientes. Luego, trasladarán las oraciones al tiempo futuro mediante el uso del GOING TO y WILL.

Evaluación: Los estudiantes escribirán 10 frases en las que relacionen los elementos trabajados durante la clase, pero cuidando de utilizar el tiempo pasado.

TALLER ejemplo 3 – Grado 8°.

Contenido: Uso de los conectores AND, TOO, EITHER, SO, BUT, NEITHER.

Logro: Expresar gustos y disgustos, deseos, habilidades e inhabilidades, sentimiento y emociones, utilizando de manera apropiada los conectores mencionados.

Recursos: Experiencias y diferentes tipos de relación interpersonal realizados en actividades cotidianas.

Estrategia: Los alumnos redactarán un escrito en inglés en el que hagan uso alternado de los conectores AND, TOO, EITHER, SO, BUT, NEITHER, incluyéndolos en párrafos de redacción coherente y secuencial de acuerdo con las situaciones narradas.

Evaluación: Preparar por escrito una redacción relacionada con las actividades realizadas durante la clase para posteriormente leerlas ante el grupo.

TALLER ejemplo 4 – Grado 9°.

Contenido: Utilización de verbos de dos palabras; separables e inseparables.

Logro: Preguntar y dar información haciendo o rechazando una invitación con verbos de dos palabras: separables e inseparables.

Recursos: Situaciones y experiencias de la cotidianidad.

Estrategia: Los alumnos de parejas, construirán un diálogo en el que hagan una invitación o la rechacen, dando las razones que justifican sus respuestas y utilizando verbos de dos palabras, separables e inseparables.

Evaluación: Los alumnos investigarán acerca de las diferentes actividades que impliquen el uso de los dos verbos: separables e inseparables.

TALLER ejemplo 5 – Grado 10°.

Contenido: Oraciones interrogativas, afirmativas y negativas en diferentes tiempos verbales.

Logro: Elaborar oraciones interrogativas, afirmativas y negativas, utilizando los diferentes tiempos verbales.

Recursos: Eventos comunicativos en los que participen los alumnos tales como juegos, deportes, pasatiempos, programas televisivos o radiales, etc.

Estrategia: Haciendo alusión a los eventos comunicativos mencionados como recursos, se elaborarán frases interrogativas, afirmativas y negativas en diferentes tiempos verbales, que luego compartirán con el grupo.

Evaluación: Se tendrán en cuenta las faltas o errores cometidos durante la clase con el fin de reelaborar las frases de manera que su construcción sea correcta y de acuerdo con el logro planteado; mínimo cada alumno deberá elaborar cinco frases, cada una , utilizando las variables de construcción determinadas en el logro.

TALLER ejemplo 6 - Grado 11°.

Contenido: Construcción de diálogos con preguntas y respuestas aplicando los diferentes temas trabajados en desarrollo de todo el currículo durante la secundaria..

Logro: Construir diálogos con preguntas y respuestas, aplicando lo aprendido durante la secundaria, de manera escrita, para luego pronunciarlos oralmente..

Recursos: Temas libres, de acuerdo con los intereses y expectativas de cada estudiante..

Estrategia: Se construirán diálogos con preguntas y respuestas tanto afirmativas como negativas y en los diferentes tiempos verbales, que incluyan los diferentes aspectos trabajados en los grados anteriores.

Evaluación: Construir un breve ensayo en el que se pongan de presente todos los aspectos trabajados en clase.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Orientar al alumno para que distinga relaciones y fortalezca su capacidad de autoevaluación considerando sus partes débiles y fuertes como estudiante, de manera integral cualitativa y cuantitativa, ofreciendo al alumno oportunidades para que aprendan.

La evaluación se hará fundamentalmente por comparación del estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión, crítica y en general de aprobación de conceptos, apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación del alumno, diálogo, entrevista abierta y con participación del alumno, un profesor o un grupo de ellos.

Las situaciones de clase o extraclase, se aprovecharán al máximo porque proporcionan información del desarrollo de los estudiantes. Entre otras podemos encontrar: ejercicios en el aula, en la biblioteca, en la casa, exposiciones, mesas redondas, plenarias, producción de textos (ensayos, artículos de opinión).

Uno de los grandes objetivos, es el de estimular el estudio por parte del estudiante, por lo tanto, los trabajos de clase adquieren importancia considerable y deben ser valorados por la participación, el interés y el esfuerzo que realizan los estudiantes para la obtención de buenos resultados. Todos los trabajos deben ser evaluados y los estudiantes conocer oportunamente cuáles son sus logros y las deficiencias.

En general la evaluación se hará por comparación del desarrollo formativo y cognoscitivo de cada estudiante y en relación con los indicadores de logros propuestos para el grado.

En las diferentes pruebas o ejercicios el estudiante debe conocer sus aciertos y sus errores para que de ellos parta, para la adquisición de sus conocimientos. Estas pruebas estarán encaminadas a la praxis de la lengua y no a la memorización de conceptos.

Para la evaluación de competencias básicas se hará especial énfasis en: lectura comprensiva, producción de textos, y diversos tipos de razonamiento. Al evaluar la producción escrita se tendrá en cuenta la competencia textual en cuanto a coherencia y cohesión textual y en lo relativo a la competencia pragmática / argumentativa la intencionalidad.

La evaluación tendrá como objetivo identificar como actúa el estudiante y no simplemente si se ha apropiado de un determinado saber. Lo primordial es desarrollar en los estudiantes la capacidad de significar los saberes, los interrelacionen y busquen su proyección en los diversos contextos de la vida.

PREPROYECTOS

Como complemento a los anteriores talleres, se sugiere que en cada grado se diseñen preproyectos de aplicación de la lengua extranjera en eventos que surjan de las actividades y de las inquietudes cotidianas de los alumnos. Tales preproyectos pueden ser:

- Festival de la canción
- Periódico estudiantil
- Redacción de Biografías
- Dramatizaciones y Festival de Teatro
- Eventos culturales de las regiones colombianas
- Exposición de historietas

7. BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, J. Learning another language through action: The complete teacher's guidebook. California: Sky Oaks Productions, 1982.
- BELLO, P. FERIA, A. Y Otros. Didáctica de las segundas lenguas. Madrid: Santillana, 1998.
- BLUMER, J. Procesos de la investigación cualitativa. México, MxGraw Hill, 1984.
- BOBBITT, F. Currículo. Boston, Riverside, 1988.
- BONILLA, Elssy, CASTRO, Penélope. Más allá del dilema de los métodos: Bogotá: Norma, 1997.
- BRYMAN, A. Cantidad y cualidad en la investigación social. Barcelona, OIKOS-Tau, 1988
- COX, Cristian citado por BERNSTEIN Class, Codes and Control Vol3. Towards a Theory of Educational Transmission, Routledge and Kegan Paul. London, England, 2da. Edición, (1977)
- ELLIOTT, John: El cambio educativo desde la Investigación Acción. Madrid: Morata, 1993
- FEINBERG, W. Understanding Education. Cambridge University Press, 1983
- HYMES, D. "On communicative competence". En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds). Sociolinguistics: Selected Reading. Harmondsworth: Penguin Books; 1972.
- KEMMIS, Stephen. El currículo más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata, 1988.

KRASHEN, S.A. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LUCIO, Ricardo. *El enfoque constructivista en educación*. Bogotá, FECODE, 1994

MAGENDZO, A. *Producción y actualización curricular*. Santiago de Chile, PIIE, 1986

MAGENDZO, Abraham. *Currículo y educación*. Bogotá, PIIE, 1997.

MEN. *Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares*. Bogotá, 1999

OXFORD, Rebecca L. *Estrategias para el aprendizaje de la Lengua*. Nueva York, 1990.

POSNER, Gerge. *Análisis dle currículo*. México, McGraw Hill; 2004

RICHARDS, Jack C. Y LOCKHART, Charles *Reflexive Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

ROD, Ellis: *Understanding Second Language acquisition*: Oxford, University Press, 1989.

RODRIGUEZ, José Luis; SAENS, B., Oscar y otros. *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España, 1995.

SCHIRO, Michael. *Curriculum for better schools*. N.Y.: Hagerpress, 1998.

ANEXO

**ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 6°. A 11°.
DEL COLEGIO DISTRITAL RESTREPO MILLAN**

Apreciado(a) estudiante:

A continuación, se le formula una serie de preguntas relacionadas con la manera como se viene enfocando la enseñanza del inglés en la Institución, con el fin de que mediante su colaboración, sea posible tomar en consideración los aspectos y elementos que más sean de su interés para mejorar su aprendizaje en dicha lengua. Sus opiniones y respuestas no serán calificadas desde ningún punto de vista, pero sí serán valiosas para facilitar resultados eficientes y prácticos en su futuro; por tanto, se le solicita ser lo más concreto(a) posibles.
MUCHAS GRACIAS.

1. Está de acuerdo con la enseñanza del inglés en todos los grados de la Educación Básica Secundaria?

SI ____ NO ____

POR QUÉ? _____

2. Los contenidos del programa de inglés, en el grado que actualmente cursa, se ajustan a sus necesidades e intereses?

SI ____ NO ____

POR QUÉ? _____

3. La metodología que se desarrolla en la clase de inglés, es la más acertada?

SI ____ NO ____

POR QUÉ? _____

4. El material didáctico y los textos o guías de estudio que se utilizan, son adecuados para la comprensión y afianzamiento de los aprendizajes?

SI ____ NO ____

POR QUÉ? _____

5. Qué estrategias propondría para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje del inglés? (cite por lo menos dos).
