

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO
COMPLETO**

Puerto Colombia, 7 de junio de 2023

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Ciudad

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

Yo, **NAZLY KARIME ZAMBRANO BARRIOS**, identificado(a) con **C.C. No. 22641521** de Soledad (Atlántico), autor(a) del trabajo de grado titulado **INCIDENCIA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA** presentado y aprobado en el año **2023** como requisito para optar al título Profesional de **Magister en Lingüística**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,

Firma



NAZLY KARIME ZAMBRANO BARRIOS

C.C. No. 22641521 de Soledad (atlántico)

DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO

Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.

Puerto Colombia, 7 junio de 2023

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	INCIDENCIA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA - Caso Estudiantes de Educación Básica Primaria en Instituciones Educativas del Suroriente de Barranquilla -
Programa académico:	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Firma de Autor 1:							
Nombres y Apellidos:	NAZLY KARIME ZAMBRANO BARRIOS						
Documento de Identificación:	CC	X	CE		PA	Número:	22641521
Nacionalidad:	Colombiana			Lugar de residencia:	Barranquilla		
Dirección de residencia:	Carrera 8C # 130 - 22						
Teléfono:	6053010583			Celular:	3183763624		



CÓDIGO: FOR-DO-111

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	INCIDENCIA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA - Caso Estudiantes de Educación Básica Primaria en Instituciones Educativas del Suroriente de Barranquilla -
AUTOR(A) (ES)	NAZLY KARIME ZAMBRANO BARRIOS
DIRECTOR (A)	MARÍA TRILLOS AMAYA.
CO-DIRECTOR (A)	
JURADOS	Meral Balbina Rodríguez Velásquez y Keiby Giovanni Caro Oviedo
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE	Magister en Lingüística
PROGRAMA	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
PREGRADO / POSTGRADO	POSTGRADO
FACULTAD	CIENCIAS HUMANAS
SEDE INSTITUCIONAL	Puerto Colombia
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2023
NÚMERO DE PÁGINAS	290
TIPO DE ILUSTRACIONES	Mapas, Figuras, Tablas y Fotografías
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	MULTIMEDIA
PREMIO O RECONOCIMIENTO	MERITORIA



**INCIDENCIA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA**

- **Caso Estudiantes de Educación Básica Primaria en Instituciones Educativas
del Suroriente de Barranquilla –**

NAZLY KARIME ZAMBRANO BARRIOS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PUERTO COLOMBIA

2023



**INCIDENCIA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA**

- **Caso Estudiantes de Educación Básica Primaria en Instituciones Educativas
del Suroriente de Barranquilla -**

NAZLY KARIME ZAMBRANO BARRIOS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA

MARÍA TRILLOS AMAYA

DOCTORA

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PUERTO COLOMBIA

2023

NOTA DE ACEPTACION

DIRECTOR(A)

JURADO(A) S

INCIDENCIA DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA

- Caso Estudiantes de Educación Básica Primaria en Instituciones Educativas del Suroriente de Barranquilla -

RESUMEN

Las normas pedagógicas sobre bilingüismo propuestas por el Gobierno Nacional tienen la intención de regular la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Este trabajo de grado muestra el estado actual de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria de Instituciones Educativas del Suroriente de Barranquilla, en referencia con las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de primaria*, documento que condensa las principales normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo, las cuales orientan la planeación curricular: *Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros: inglés, Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera y Derechos Básicos de Aprendizaje*. En el estudio participaron 37 instituciones educativas distritales de la localidad suroriente y 36 docentes de grado 1° a 5°.

La investigación siguió los parámetros del enfoque mixto. De acuerdo con el análisis y el alcance se definió el tipo de investigación, de la cual emergen varios niveles cognitivos: descriptivo, explicativo y propositivo. Los datos se recolectaron mediante una encuesta aplicada a 36 docentes, la observación de clases no participante y el análisis documental efectuado sobre las 36 guías pedagógicas aportadas por los docentes participantes. Uno de los hallazgos define que la planeación curricular de los docentes, analizada siguiendo las normas pedagógicas sobre bilingüismo no es pertinente, factor que incide en la didáctica de la enseñanza del inglés, repercutiendo de manera negativa en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y en el cumplimiento de las metas establecidas en el *Plan Nacional de Bilingüismo*.

PALABRAS CLAVE: planeación curricular, competencias comunicativas, habilidades comunicativas, enseñanza de inglés como lengua extranjera y educación básica primaria.

ABSTRACT

The pedagogical regulations on bilingualism proposed by the National Government are intended to regulate the teaching and learning of English. This degree work shows the current state of the curricular planning of the teachers of primary basic education of Educational Institutions of the Southeast of Barranquilla, in reference to the *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de primaria*, a document that condenses the main current pedagogical norms on bilingualism, which guide curricular planning: *Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros: inglés, Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera* and *Derechos Básicos de Aprendizaje*. The study involved 37 district educational institutions from the southeastern town and 36 teachers from grades 1° to 5°.

The research followed the parameters of the mixed approach. According to the analysis and the scope, the type of research was defined, from which several cognitive levels emerge: descriptive, explanatory and purposeful. The data was collected through a survey applied to 36 teachers, the observation of non-participating classes and the documentary analysis carried out on the 36 pedagogical guides provided by the participating teachers. One of the findings defines that the curricular planning of teachers, analyzed following the pedagogical norms on bilingualism, is not relevant, a factor that affects the didactics of teaching English, having a negative impact on the development of communication skills of students and in meeting the goals established in the *Plan Nacional de Bilingüismo*.

KEY WORDS: curriculum planning, communicative competence, communication skills, teaching English as a foreign language and basic primary education.

CONTENIDO

	Pág
RESUMEN	
ABSTRACT	
1.	CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN 1
1.1	Planteamiento del Problema 4
1.2	Justificación 8
1.3	Objetivos 10
1.3.1	Objetivo General 10
1.3.2	Objetivos Específicos 11
1.4	Preguntas Problemáticas 11
2.	CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN 12
2.1	Contextos Socioculturales y Políticas Educativas 12
2.1.1	Barranquilla: de Sitio de Libres a Área Metropolitana 13
2.1.2	Barranquilla y sus Transformaciones 14
2.1.3	Industrialización, Auge y Estancamiento Económico 15
2.1.4	La Universidad del Atlántico: Factor de Desarrollo Regional 18
2.1.4.1	La Facultad de Educación 18
2.1.4.2	Bases para una Política Lingüística desde el Programa Cursos Libres de Lenguas Extranjeras. Antecedentes 19
2.2	Incidencia de la Globalización 23
2.3	Localidades de Barranquilla 25
2.4	Composición Étnica y Sociocultural de los Estudiantes de los Centros Educativos del Distrito de Barranquilla 28
2.5	Instituciones Educativas del Distrito 29
3.	CAPÍTULO III. ESTADO DEL ARTE 32
3.1	Antecedentes 32
3.1.1	Internacionales 33
3.1.2	Nacionales 40
3.1.3	Locales 57
3.1.4	Legales 60
3.1.4.1	Políticas Públicas y Políticas Educativas 60
3.1.4.2	Programa Nacional de Bilingüismo 64
3.1.4.3	Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros: inglés 65
3.1.4.4	Programa Soy Bilingüe 67
3.1.4.5	Acuerdo 0028 (5 de Diciembre de 2022): Por medio del cual se crea la política pública de bilingüismo del distrito de Barranquilla 'Barranquilla Bilingüe 2023-2030' 69
3.1.4.6	Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés (Cartilla N° 22) 70
3.1.4.7	Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) Grados 1° a 5° de primaria 73
3.1.4.8	Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria 75
4.	CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 77
4.1	Políticas Lingüísticas y Planificación Lingüística 78
4.1.1	Política Lingüística 78
4.1.2	Planificación Lingüística 81
4.2	Bilingüismo 82
4.2.1	Bilingüismo y Cognición 85
4.2.1.1	Bilingüismo y Diglosia, Bilingüismo sin Diglosia 86
4.2.1.2	Bilingüismo Individual, Bilingüismo Social, Bilingüismo Dominante 87
4.2.1.3	Adquisición: Natural e Implantado 89

4.2.1.4	Edad: Infantil (simultaneo, consecutivo), Adolescente, Adulto	90
4.2.1.5	Uso: Activo, Pasivo, Sesquilingüismo	92
4.2.1.6	Identidad: Monocultural, Bicultural, Intercultural	94
4.3	Factores Cognitivos que Determinan el Bilingüismo	96
4.3.1	Lenguaje y Pensamiento: Bilingüismo Coordinado y Bilingüismo Compuesto	96
4.3.2	Competencia Comunicativa: Bilingüismo Equilibrado y Bilingüismo no Equilibrado (semilingües)	97
4.4	Uso de las Lenguas	98
4.5	Competencias Comunicativas	99
4.6	Habilidades Comunicativas	106
4.6.1	Habilidades Receptivas	107
4.6.2	Habilidades Productivas	108
4.7	El Enfoque Comunicativo Bilingüe Intercultural en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera	109
4.7.1	Principios Metodológicos	111
4.7.2	Enseñanza de la Gramática	115
4.7.3	Gramática Pedagógica	117
4.7.4	La Interlingua y el Estudio de los Errores	117
4.8	Pautas Metodológicas	119
4.8.1	Aplicación del Enfoque Comunicativo Intercultural	119
4.8.2	Las Actividades Comunicativas	121
4.8.3	Aprendizaje Basado en Tareas	122
4.8.4	Aprendizaje Basado en Proyecto	123
4.9	Planificación Educativa	124
4.9.1	Planificación Curricular	125
4.9.2	Planificación de Clases	128
4.9.3	Desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI)	130
4.9.4	Ciclos de Aprendizajes	131
4.9.5	Variables Humanas: Ser, Sentir, Saber, Saber hacer	133
4.9.6	Estilos Cognitivos	135
4.9.6.1	Estilos Cognitivos y la Planificación Curricular	135
5.	CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO	138
5.1	Tipo de Investigación	138
5.2	Población y Muestra Poblacional	141
5.2.1	Fórmula para Determinar los Participantes	143
5.2.2	Criterios para la Selección de Participantes	144
5.2.3	Participantes del Estudio	146
5.2.4	Consentimiento Informado	147
5.3	Técnicas e Instrumentos de Investigación	147
5.3.1	Técnicas de Recolección de Datos	147
5.3.2	Instrumentos de Recolección de Datos	151
5.4	Plan General de Actividades	153
6.	CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	156
6.1	Valoración de la Planificación Curricular a partir de las Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria	156
6.1.1	Pertinencia de la Planeación Curricular	157
6.1.1.1	Conocimiento del Documento Orientador	163
6.1.1.2	Concordancia de los Ejes Temáticos con la Planificación Sugerida en las Mallas de Aprendizaje	165
6.1.1.3	Concordancia de los Temas con la Normatividad Vigente sobre Bilingüismo	166
6.1.1.4	Conocimiento de las Normas sobre Bilingüismo para la Planificación Curricular	167
6.1.1.5	Incidencias de las Actividades Didácticas en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	168
6.1.1.6	Tareas y Proyectos de Aprendizaje que Originan las Actividades	169

6.1.1.7	Desempeño de los Estudiantes en cuanto a Tareas y Competencias Comunicativas	171
6.1.1.8	Estrategias para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas de los Estudiantes	172
6.1.1.9	Uso del Idioma Inglés en el Aula	174
6.1.2.0	Planificación de Actividades	175
6.2	Correlaciones Mallas de Aprendizaje - Guías Pedagógicas	176
6.2.1	La Planificación Curricular	177
6.2.1.1	Temáticas Acordes con el Nivel del Grado en el que se Enseña	179
6.2.1.2	Los Temas Guardan Relación con lo Planteado en las Mallas de Aprendizaje	180
6.2.1.3	Los Temas se Relacionan con los Planteados en la Normativa Vigente de Bilingüismo para este Nivel Educativo	181
6.2.2	Aplicación de la Planificación en el Aula	183
6.2.2.1	Las Actividades Planteadas en Clase son Explicadas de manera Clara	183
6.2.2.2	Desarrollo de Actividades que Estimulan las Habilidades Comunicativas en Inglés	184
6.2.2.3	Propuesta de Actividades de Aprendizaje Basadas en Tareas o Proyectos	185
6.2.2.4	Desarrollo de Actividades que Promueven las Habilidades Comunicativas en Inglés	187
6.2.2.5	Estrategias Didácticas para la Evaluación de los Desempeños	188
6.3	Desarrollo de Competencias Comunicativas	188
6.3.1	Progresión de Habilidades Comunicativas	189
6.3.1.1	Planifica según las Mallas de Aprendizaje	191
6.3.1.2	Seguimiento de las Mallas de Aprendizaje de Inglés	192
6.3.1.3	Promoción de las Competencias Comunicativas	195
6.3.1.4	Estimulación de la Lectura, la Escritura, el Habla y la Escucha	196
6.3.1.5	Utilización del Inglés durante el Desarrollo de las Clases	197
6.3.1.6	Apropiación de Estrategias Didácticas según las Mallas de Aprendizaje de Inglés	198
	CONCLUSIONES	202
	RECOMENDACIONES	206
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210
	GLOSARIO	239

LISTADO DE MAPAS Y FIGURAS

Figura		pág.
1	Mapa Localidades de Barranquilla	27
2	Clasificación de los Hogares en Barranquilla	29
3	Grupos Étnicos Estudiantes Colegios Oficiales	31
4	Formato Planeación de Clases según las Mallas de Aprendizaje de inglés para 1° a 5°	129
5	Grado de Conocimiento de las Mallas de Aprendizaje	164
6	Concordancia de los Ejes Temáticos de Clases según las Mallas de Aprendizaje	165
7	Concordancia de Temas de Clases con las Mallas de Aprendizaje de Inglés	166
8	Reflejo de las Normas Vigentes sobre Bilingüismo en la Planificación de Clases	167
9	Existencia de un Formato o Directriz que Guíe la Planeación de Clases	169
10	Concordancia de las Actividades y Momentos de la Clase con las Mallas de Aprendizaje	170
11	Desarrollo de las Competencias Comunicativas	171
12	Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	173
13	Usos del Inglés en Clases	174
14	Planificación y Desarrollo de Actividades	175
15	Guía 001_5	192
16	Guía 002_1	193
17	Guía 006_3	194
18	Guía 003_5	194

LISTA DE TABLAS

Tabla		pág.
1	Auto Reconocimiento Étnico de la Población de Barranquilla	28
2	Distribución de las Instituciones Educativas Distritales por Localidades	30
3	Habilidades Comunicativas	107
4	Población y Muestra Poblacional	141
5	Unidades de Análisis (Estudio Mixto)	143
6	Muestra de Docentes Participantes	144
7	Guías de Aprendizaje	145
8	Docentes Participantes	146
9	Opciones de Respuestas en la Encuesta	148
10	Mallas de Aprendizaje de Inglés 1° a 5° de Primaria - Categorías y Subcategorías de Análisis	148
11	Preguntas Encuesta a Docentes	151
12	Plan de Actividades	153
13	Representación en Cifras de los Elementos que Conforman la Planificación Curricular	159
14	Correspondencia Planificación Docente y Mallas de Aprendizaje de Inglés	178
15	Pertinencia de las Temáticas según el Grado de Estudio	179
16	Relación de los Temas Propuestos con las Competencias Sugeridas en las Mallas de Aprendizaje	180
17	Relación de Temas con la Normatividad Vigente sobre Bilingüismo	181
18	Instrucción de las Actividades	183
19	Actividades que Desarrollan las Habilidades Comunicativas	184
20	Progresión de Niveles de Lengua y Habilidades Comunicativas	185
21	Actividades de Aprendizaje Basadas en Tareas o Proyectos	185
22	Desarrollo de las Actividades Propuestas	186
23	Evaluación de los Desempeños de los Estudiantes	188
24	Desarrollo de Habilidades Comunicativas	189
25	Correlación Planificación – Mallas de Aprendizaje	191
26	Uso de las Mallas de Aprendizaje de Inglés	192
27	Desarrollo de las Competencias Comunicativas	195
28	Habilidades Comunicativas	196
29	Manejo del Inglés en Clases	197
30	Uso de Estrategias Didácticas Sugeridas	198

LISTA DE ANEXOS

Anexo		pág.
1	Consentimiento Informado Encuesta	242
2	Consentimiento Informado Observación de Clases	244
3	Formato Observación de Clases	246
4	Formularios Encuestas Google Form	247
5	Matriz Revisión Documental Guías de Aprendizaje	256
6	Matriz Análisis Observación de Clases	263
7	Guía 004_5	264
8	Guía 001_5	267
9	Guía 002_1	269
10	Guía 006_3	272
11	Guía 003_5	274
12	Formato de Planeación de Clases	275

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha reforzado la tendencia del uso del inglés como herramienta de comunicación en ámbitos educativos y tecnológicos, tales como la globalización de la información, el desarrollo científico, la aplicabilidad en diferentes campos de las tecnologías de la información y la comunicación y el auge cultural mediante del uso del internet. Factores que constituyen cambios constantes y generan gran impacto en todas las actividades humanas, pues traen consigo la cultura de la información y del conocimiento en modalidad digital. En este contexto, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el factor adquisición de información en diferentes idiomas, al considerarlos instrumentos que facilitan y apremian el acceso a la información y permiten la comunicación del conocimiento (Cruz, et al. 2019).

En este contexto el idioma inglés se ha convertido en lengua franca (Ku & Zussman, 2010) e internacional por lo que es de vital importancia dominarlo como un ventajoso instrumento de comunicación y aprendizaje. Para lograr este propósito, el docente debe propiciar en sus estudiantes el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (Delors, 1996). De donde se desprenden los tres tipos de competencias que suelen plantearse como fundamentos que los docentes deben poseer, para los procesos pedagógicos que orientan: 1) disciplinares, conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del docente; 2) pedagógicas, conjunto de conocimientos y habilidades del docente para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas; 3) comportamentales, conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia (MEN, 2014).

Ante estos desarrollos de carácter técnicos, es fundamental agregar una, que según los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta resaltan cuando escuchan estos planteamientos: es necesario agregar el aprender a sentir, esto, referido al fortalecimiento de la identidad cultural propia, además de aspectos afectivos y cognitivos (Trillos Amaya, 2018).

El lingüista David Crystal (1997a) asegura que cerca de un tercio de la población mundial está expuesta al inglés bajo diversas circunstancias, sea por razones académicas, laborales o culturales. Define una lengua global de la siguiente manera:

A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country. This might seem like stating the obvious, but it is not, for the notion of 'special role' has many facets. Such a role will be most evident in countries where large numbers of the people speak the language as a mother tongue – in the case of English, this would mean the USA, Canada, Britain, Ireland, Australia, New Zealand, South Africa, several Caribbean countries and a sprinkling of other territories. However, no language has ever been spoken by a mothertongue majority in more than a few countries (Spanish leads, in this respect, in some twenty countries, chiefly in Latin America), so mother-tongue use by itself cannot give a language global status. To achieve such a status, a language has to be taken up by other countries around the world. They must decide to give it a special place within their communities, even though they may have few (or no) mother-tongue speakers (p. 3).

[Una lengua alcanza el estatus de global cuando cumple un papel especial reconocido internacionalmente. Tal papel será más evidente en aquellos países donde un gran número de personas hablan este idioma como lengua materna;

en el caso del inglés: EE. UU., Canadá, Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, algunos países del Caribe y unos tantos territorios más. No obstante, ninguna lengua ha sido hablada en vez de la lengua materna mayoritaria en país alguno (el español lidera, en este sentido, en una veintena de países, en América Latina), por lo que el uso de la lengua materna por sí solo no puede darle un estatus de globalidad, pues para lograrlo, tal lengua tiene que ser adoptada por otros países del mundo que decidan darle un lugar especial en sus comunidades, aunque tengan pocos (o ningún) hablantes de lengua materna] (p. 3).

El gobierno nacional ha implementado *El Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB, 2004 - 2019) llamado también *Programa de Fortalecimiento en Competencia en Lengua Extranjera* (PDFCLE), cuyo objetivo radica en el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación preescolar, básica y media para garantizar la formación integral, el desarrollo de las competencias comunicativas de los ciudadanos y fomentar la generación de oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales según las necesidades de las instituciones educativas y las regiones (MEN, 2004).

En la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, se han emprendido acciones para alcanzar estos objetivos, con la implementación de programas como: *In Service Certificate in English Language Teaching* (MEN, 2005a), *Barranquilla Bilingüe 2008 – 2011* (Alcaldía de Barranquilla, 2011), *Formador de Formadores* (Alcaldía de Barranquilla, 2009), *Semana del Bilingüismo* (Alcaldía de Barranquilla, 2009) se desarrolla a partir de ese año de forma anual, *Contact Barranquilla* (Alcaldía de Barranquilla, 2015), *ABC English* (Alcaldía de Barranquilla, 2012), enseñanza del inglés a los docentes de básica primaria.

Soy Bilingüe 2020 es el programa más reciente, el cual inició con cuarenta instituciones educativas oficiales focalizadas, es decir, encaminadas a la implementación del bilingüismo y cuyo número asciende hoy a ciento veintiuno, las cuales cuentan con caracterización y planes de fortalecimiento (Alcaldía de Barranquilla, 2022). En el año 2021 este programa fortaleció su línea estratégica '*Glocal Student*' por medio de las cuales niños de transición a quinto grado de los ciento veintiuno colegios públicos focalizados, tuvieron un primer acercamiento al inglés como lengua extranjera; otra de las estrategias es '*Unstoppable Kids*', la cual va dirigida a estudiantes de 1º a 5º de los colegios públicos de la ciudad, cuyo fin es que se inicie el aprendizaje del idioma inglés desde la educación básica primaria, además fomentar espacios extracurriculares para el fortalecimiento de la lectura en inglés, afianzando sus competencias comunicativas (Alcaldía de Barranquilla, 2021b).

El fortalecimiento en el aprendizaje del inglés dirigido a docentes se ha desarrollado mediante la línea estratégica de '*Unstoppable Teachers*', la cual busca reforzar el uso de la lengua inglesa en los docentes de la educación básica primaria y el desarrollo de nuevas metodologías para la enseñanza de esta lengua en docentes de la educación básica secundaria (Alcaldía de Barranquilla, 2021b).

Llegados a este punto, se plantea el tema que motiva el presente estudio: Ausencia de las normas vigentes sobre bilingüismo e interculturalidad en la planeación curricular del área de inglés en la educación básica primaria.

1.1 Planteamiento del Problema

En el Distrito de Barranquilla la enseñanza del idioma inglés ha sido incorporada como exigencia de la educación básica primaria en el proceso de formación del estudiante, al demandar desde la educación inicial el mejoramiento de la enseñanza del inglés para lograr

altos desempeños en este idioma. El dominio del inglés por parte de los estudiantes del sector oficial es fundamental para que puedan convertir este idioma en una herramienta de comunicación y adquisición de nuevos conocimientos. Para lograr dicho objetivo se han implementado muchas acciones como las nombradas anteriormente, pero en realidad algunos avances solo se muestran en educación básica secundaria, pues los docentes de este nivel han sido los más favorecidos con los programas distritales de bilingüismo.

Existe una brecha entre conseguido y lo que realmente se necesita lograr: el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en inglés lengua extranjera desde la educación básica primaria. Situación que no solo compromete a los estudiantes, sino a quienes están encargados de su formación. Escenario que resulta poco alentador en las instituciones educativas del suroriente de Barranquilla, pues el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés se muestra débil en los procesos metodológicos que ejecutan los docentes encargados en cada ciclo, en especial en educación básica primaria. Diferentes factores influyen de manera negativa en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, entre las cuales sobresalen:

1. Un gran porcentaje de los docentes de la educación básica primaria carecen de la formación necesaria para abordar el proceso enseñanza aprendizaje en inglés, pues las acciones encaminadas al fortalecimiento de esta área del lenguaje se han centrado desde hace varios años en los docentes de educación básica secundaria. Este factor incide en los bajos rendimientos en la adquisición de competencias comunicativas en esta lengua por parte de los estudiantes, pues la eficacia de la enseñanza de los docentes tiene una incidencia significativa sobre el rendimiento de sus alumnos.

2. El desconocimiento de los docentes de las normas y los objetivos vigentes sobre bilingüismos como orientaciones para el desarrollo curricular, que ayuda a mejorar de manera significativa las competencias comunicativas en inglés, planteadas en los programas que orientan la adquisición del inglés como lengua extranjera, se hace visible en la planeación docente, cuya presencia es casi exigua en la mayoría de los casos.
3. Existe una limitada conexión entre lo planteado en la norma y lo que realmente se presenta en la planificación, lo cual dificulta el trabajo secuencial y sistemático entre el profesor de educación básica primaria y el docente de lengua inglesa en educación básica secundaria, quien recibe estudiantes con conocimientos insuficientes del idioma inglés, impedimento que le imposibilita potenciar el desarrollo de tales habilidades comunicativas según los objetivos y metas planteadas por el gobierno nacional en el PNB.
4. Los estudiantes de educación básica primaria no están desarrollando las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, básicas de la comunicación en inglés planteadas en el PNB pues se privilegia en la planeación curricular el desarrollo de la competencia lingüística sobre las demás, mediante la implementación de estrategias que propenden por su desarrollo, entre otros aspectos: listados lexicales, pronunciación de palabras, deletreo, estructura oracional (aspectos morfosintácticos) y reconocimiento de significados (aspectos semánticos).
5. Los estudiantes de educación básica primaria muestran falencias en el desarrollo de las competencias pragmática y sociolingüística en inglés, las cuales no se desarrollan en la práctica del aula, pues las dinámicas que promueven su desarrollo son exigentes, lo cual hace pensar que es posible que los docentes no posean las competencias necesarias para lograr que sus estudiantes alcancen las metas

propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y a esto se deba que no sigan las disposiciones curriculares de este ente, presentes en *Los Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2015a), *Los Estándares de Aprendizaje Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés* (MEN, 2006) y en *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros: inglés* (MEN, 1999).

A partir de estas condiciones es que se plantea la situación problémica: En el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las instituciones educativas oficiales de la localidad Suroriente del Distrito de Barranquilla, no se evidencia una cierta concordancia entre la planeación curricular de la asignatura de inglés en educación básica primaria y las normas pedagógicas nacionales vigentes sobre bilingüismo, factor que incide la didáctica de enseñanza del docente, lo que repercute de manera negativa en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes. Lo anterior conduce a plantear los siguientes interrogantes:

1. ¿Por qué razón los docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas del Suroriente de Barranquilla no desarrollan las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática en el área de inglés?

2. ¿De qué manera los docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas del Suroriente de Barranquilla, emplean en la planeación curricular las normas pedagógicas sobre bilingüismo?

3. ¿Por qué los estudiantes que finalizan la educación básica primaria en el suroriente de Barranquilla llegan a la educación básica secundaria con falencias en el desarrollo de las habilidades comunicativa en la lengua inglesa?

Del planteamiento anterior se deriva el objeto de investigación de este trabajo: Estudio de la planeación curricular del inglés -lengua extranjera con fines comunicativos, en la educación básica primaria de las instituciones educativas del suroriente de Barranquilla.

1.2 Justificación

La observación de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de educación básica primaria en los centros educativos del suroriente de la ciudad, ha develado insuficiencias en el desarrollo de las habilidades comunicativas en este idioma, carencias que se verifican cuando estos alumnos pasan a la educación básica secundaria. Como alternativa de solución a esta compleja problemática pedagógica, se plantea que estos docentes requieren para mejorar su desempeño como profesores de inglés, procesos de capacitación en el dominio de dinámicas y acciones pedagógicas centradas en las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística del uso de la lengua inglesa, así como en la utilización de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Una capacitación planificada y ejecutada desde los estantes de competencias que deben desarrollar los estudiantes de primaria en inglés, les facilitará a sus profesores en conjunto mejorar en sus estudiantes, de manera sistemática y secuencial, la realización de tareas apropiadas para alcanzar el uso de dicho idioma como instrumento de estudio y comunicación.

Con la finalidad de hacer aportes concretos a la problemática que se ha planteado (año tras año los niños pasan del nivel primario al secundario con un uso deficitario de la lengua inglesa), se busca obtener un panorama claro del desempeño del docente de inglés en este nivel. Se propone el análisis de la planeación curricular de docente para identificar los puntos álgidos que obstaculizan el desarrollo de la enseñanza de esta lengua de forma secuencial, metodología establecida en las normas pedagógicas nacionales sobre bilingüismo español

inglés. El déficit comunicativo con que los estudiantes de primaria llegan a la secundaria incide de manera negativa en el cumplimiento de las metas establecidas en el PNB (2004- 2019), las cuales son: 1) mejorar el dominio del inglés entre los estudiantes colombianos de primaria, secundaria y universidad; 2) que los estudiantes tengan el nivel B1 como mínimo al culminar la educación media, es decir al finalizar el ciclo de formación escolar en el grado 11; y el nivel B2 para los profesionales en formación próximos a finalizar la educación superior; 3) requisito certificable para los docentes de inglés que ya se encuentran ejerciendo como profesionales. Todo lo anterior, además, referenciado en el *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002).

Al suplir las insuficiencias que se observan en la planeación de los docentes de educación básica primaria, como son: 1) carencia de metas de aprendizajes claros en la planeación de las clases; 2) desconocimiento de las normas pedagógicas sobre bilingüismo como horizonte que guía la planeación; 3) implementación de solo algunas competencias para el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés, desconociendo que se deberían desarrollar las tres requeridas por la norma: lingüística, pragmática y sociolingüística; 4) uso de normas pedagógicas no acordes con lo requerido en la temática, situación que rompe la coherencia entre la norma, la temática y las actividades propuestas; siendo las actividades las que les facilitan a los estudiantes desarrollar las competencias en mención y por tanto una comunicación eficiente en inglés.

Como quiera que las normas pedagógicas nacionales sobre bilingüismo no son tenidas en cuenta en los procesos de planificación curricular de los docentes de educación básica primaria, para incidir en la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines comunicativos y alcanzar los objetivos valederos tanto en la planeación como en el desempeño del docente, se proyecta incidir de manera propositiva en los avances de la

adquisición del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de educación básica primaria de las instituciones educativas de la localidad suroriente del Distrito de Barranquilla.

Se determinará la pertinencia de la planeación curricular de los docentes a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidas en la legislación colombiana. De forma paralela se indagará sobre las estrategias didácticas que subyacen en las prácticas educativas en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de educación básica primaria, con el fin de diagnosticar el estado actual de la planeación para proponer un formato de planeación curricular que direcciona los momentos de las clases y promueva el uso de estrategias que conduzcan al desarrollo de actividades que desplieguen las competencias comunicativas en inglés: lingüística, pragmática y sociolingüística. Todo esto antes que la ejecución de la misma. Contrario a lo que se ha venido trabajando desde hace muchos años: la planeación de las clases se centra solo en los requerimientos inmediatos que surge en el contexto, sin mostrar una adecuación estratégica a cada una de las actividades propuestas, lo cual no se ajusta al desarrollo de ninguna de las competencias comunicativas definidas en el PNB.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria, para el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa, a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analizar las características de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas del suroriente del Distrito de Barranquilla.
- Identificar las estrategias didácticas que los docentes de educación básica primaria utilizan para estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Elaborar un diagnóstico del estado actual de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria, en referencia con las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.
- Proponer un formato de planeación curricular que tenga en cuenta las normas pedagógicas sobre bilingüismo de manera articulada, sistemática y secuencial.

1.4 Preguntas Problemáticas

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos y resolver el problema, así como para orientar el proceso de investigación, se proponen las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las normas pedagógicas sobre bilingüismo e interculturalidad que orientan los procesos de planeación curricular en la asignatura de inglés en educación básica primaria? 2) ¿Qué validez teórica y pragmática tiene la articulación sistemática y secuencial de tales normas en la planeación curricular del área de inglés como una estrategia que posibilitará el desarrollo de las habilidades comunicativas e interculturales en esta lengua en los estudiantes de educación básica primaria? 3) ¿Cómo articular tales normas en el proceso de planeación curricular de esta asignatura y de qué manera ponerlas en práctica?

Estas preguntas posibilitan plantear la siguiente hipótesis: El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, en los estudiantes de educación

básica primaria de los centros educativos del suroriente de Barranquilla está enmarcada en las normas pedagógicas sobre bilingüismo e interculturalidad, por lo tanto, es fundamental que los docentes identifiquen y tomen en cuenta factores pedagógicos, psicoafectivos, lingüísticos e interculturales que les permitan generar criterios didácticos convenientes tanto para el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas como para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de educación básica primaria, desde un enfoque pedagógico comunicativo intercultural.

CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1 Contextos Socioculturales y Políticas Educativas

En este capítulo se presentan la contextualización sociocultural, étnica y académica de la ciudad de Barraquilla, seguida de las normas sobre bilingüismo que rigen el presente estudio, lo que se sintetiza de la siguiente manera: Barraquilla, de Sitio de Libres a Área Metropolitana, apartado en el que se hace un recorrido histórico que muestra cómo la ciudad de Barraquilla inicia el cambio de poblado a ciudad cosmopolita; las circunstancias que la llevaron al auge industrial y con el tiempo al estancamiento económico, además del rescate del puerto de la ciudad que más adelante se convirtió en factor determinante para el desarrollo de la globalización en Colombia. Asimismo, se destaca la Universidad del Atlántico como ente transformador del desarrollo regional. Finalmente se describe la incidencia de la globalización la evolución de la ciudad y se brinda una perspectiva de su estado actual, mediante la explicación de su división en localidades y la composición étnica y sociocultural de la población estudiantil del Distrito de Barraquilla.

2.1.1 Barranquilla: de Sitio de Libres a Área Metropolitana

Los primeros registros de Barranquilla como poblado provienen del año 1533. En la obra *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra-firme del mar océano*, escrita por Gonzalo Fernández de Oviedo se presenta como asentamiento comercial, utilizado como paraje para el abordaje sobre el río Magdalena.

De allí se partió el gobernador el mismo día, é llegó a dormir en la costa del rio Grande: no halló allí pueblo sino un varadero de canoas, y estaba allí unos indios mercaderes de la gobernación de Santa Marta, que tenían dos canoas llenas de camarones secos que traían por mercadería, é yban á aquel rio Grande á tractar con aquella mercadería, é con sal é otras cosas (Fernández de Oviedo, 1853, como se citó en Villalón & Ferro, 2000, p. 4).

Los poblados mencionados estaban ubicados en jurisdicción de la gobernación de Santa Marta, como lo señalan Villalón & Ferro (2000) en el libro *Historia de Barranquilla*, lo que hoy son los llamados caños, era un centro de intercambios y trueque donde se realizaba la compra y venta en el desembarcadero de canoas, era mercancía en general como sal y productos de mar, además de otros tantos artículos que debían ser llevados, en contra de la corriente río arriba, haciendo alusión al río Magdalena.

Barranquilla no fue fundada por españoles. Es producto de una alianza de mediados del siglo XVI en la orilla de una ciénaga paralela a la costa occidental del río Magdalena muy cerca de su desembocadura, entre los habitantes de un asentamiento indígena y un encomendero, a quien se le asignaba un grupo de nativos. Los originales habitantes del asentamiento indígena se dedicaban a la fabricación de canoas, al transporte a través del río, la agricultura y la ganadería. Con el pasar del tiempo este asentamiento mocaná, por su ubicación estratégica, fue convertido por los colonizadores en lugar de tránsito de contrabandistas y traficantes que

anclaban cerca al puerto de Sabanilla y pasaban al poblado para embarcar sus mercancías por el río Magdalena hacia el interior del país (Buitrago, 2012).

2.1.2 Barranquilla y sus Transformaciones

La organización urbanística del poblado se desarrolló de acuerdo con las características de la gente que iba llegando. La fachada de las fundaciones coloniales no se evidenció en esta población. Para 1633 ya existía la iglesia de San Nicolás de Tolentino patrono del poblado, situada en la Calle Ancha. Para 1824 en la plaza del mercado se comercializaban los productos traídos en canoas desde diferentes puntos de la región. Documentos notariales de las décadas de 1830 y 1840, nombran la Calle Real (calle 17) como la principal y la calle Ancha (Paseo Bolívar) donde se construyó la primera iglesia llamada San Nicolás de Tolentino. Solo dos barrios conformaban el poblado: San Nicolás y San Roque, este último fue donde se establecieron grupos de comerciantes extranjeros que se asentaron en la población (Minski & Samper, 2009).

Las costumbres y el control social no eran tan estrictos como en otros lugares, lo cual en buena parte se debía a la débil presencia de la iglesia, las pautas de comportamiento se regían más por las conductas de sus regentes que por las normas laicas. En 1831, basándose en el censo de la ciudad, el cual señalaba 6.114 ciudadanos, Barranquilla se convierte en una de las principales ciudades con más población. En 1857 pasa de ser villa a ciudad y al terminar el siglo XIX se ubica como la tercera más grande de Colombia, siguiendo a Bogotá y Medellín con un total de 40.000 habitantes en 1905 (López et al, 2020).

Por ser puerto, Barranquilla es considerada una ciudad cosmopolita. En el censo de 1875, se establece que por este puerto llegaron extranjeros de más de dieciséis nacionalidades, cantidad que se multiplicó en sus variados visitantes. Su condición y su persistencia como puerto fluvial y marítimo atrajo a grupos de inmigrantes extranjeros: ingleses,

franceses, norteamericanos y judíos, quienes con la aristocracia local promovieron el crecimiento y desarrollo industrial. De 1897 a 1905, la población de Barranquilla aumentó en un 90% aproximadamente; esto debido al arribo de los migrantes nacionales afectados por la famosa guerra de los mil días, provenientes de los departamentos de Santander, Antioquia y algunos del Magdalena y Bolívar (Sánchez, 2003). Para ese entonces, la ciudad lograba acumular más de 386 hectáreas según el primer plano elaborado en el año 1897 por Cayetano Moreno y David Granados (Ospino, 2003), lo que confirmó un gran desarrollo urbano.

2.1.3 Industrialización, Auge y Estancamiento Económico

Para el siglo XVIII, Barranquilla era considerada una pequeña población a orillas del río Magdalena; lo que vigoriza a esta región como puerto es el progresivo incremento de la navegación sobre el río Magdalena y más tarde el puerto impulsa a Barranquilla como ciudad. Se considera al alemán Juan Bernardo Elber el fundador de la navegación a vapor por el río Magdalena.

En enero de 1824 introdujo Elbers el *Fidelidad*, primer vapor que surcó el Magdalena, pero por su tamaño tuvo que ser retirado. En 1825 entraron en servicio...el *General Santander* y el *Gran Bolívar* los que tampoco resultaron aptos para navegar en un río como el Magdalena.....donde se necesitaban barcos de poco calado.....La empresa de Elbers no prosperó al encallar el *General Santander* y el *Gran Bolívar*, retirados del servicio en 1828.....De estos obstáculos el principal era el técnico. Todavía no se construían buques con la suficiente fuerza como para operar en un río como el Magdalena, de poca profundidad y corriente rápida. Sólo a través de ensayos y fracasos se pudo llegar a construir vapores pequeños, de poco calado y suficiente fuerza como para que navegaran el Magdalena (Zambrano, 1979, p. 63).

La navegación reinicia las actividades portuarias en Barranquilla, las cuales se mantuvieron cerradas en razón del Decreto 1838 de 1821 mediante acuerdo con sus vecinos: Santa Marta y Cartagena. Con el cierre de actividades portuarias Barranquilla se inclina por la construcción de barcos de madera diseñados para enfrentar a las bajas del caudal de agua del río Magdalena durante las épocas de sequía, dicha actividad aceleró la reapertura del puerto.

La apertura de las actividades portuarias impulsan el desarrollo de la ciudad, porque se le dio una nueva concepción a Barranquilla, ya no como ese paso obligado del transporte fluvial que movilizaba los productos de exportación como el tabaco y el café, sino que mediante la construcción del ferrocarril del Atlántico en 1871 (Ospino, 2003); y con el traslado de la Aduana Nacional a esta ciudad, se consolida Barranquilla como espacio de gran importancia en la Región Caribe colombiana, es por ello, que inicia un crecimiento urbano acelerado, a la par del aumento del comercio marítimo internacional.

Las nuevas exportaciones, vinculan la nación con centros industriales y comerciales de todo el mundo, lo cual convierte este punto portuario en un canal que liga culturalmente a las civilizaciones europeas y estadounidense, porque el puerto alberga inmigrantes que vienen a invertir en las exportaciones. Todo lo anterior trajo la puesta en marcha de las obras de mejoramiento del puerto, convirtiendo a Barranquilla en un centro industrial en auge, que se fue opacando por los problemas estructurales de la zona industrial y también por el desarrollo del puerto de Buenaventura, que poco a poco fue convirtiéndose en el preferido de la zona del interior del país, quedando rezagado el puerto de Barranquilla, razón por la cual el impulso de desarrollo dado por la industria se apagó en 1947.

En la década posterior a 1947 Barranquilla crece por causa de la industria de la construcción, que encontró un respaldo en la nueva bonanza por el incremento de las exportaciones de café que se dieron durante este periodo; la ciudad experimenta un auge

comercial sin precedentes, como resultado de la política de comercio exterior del entonces presidente Laureano Gómez. Durante esta bonanza de los años cincuenta, se revive la creencia del progreso a pesar del ocaso de la industria, el aumento excepcional de las importaciones produce esta ilusión de que la ciudad retomaba nuevamente el impulso (Villalón, 2005).

El año 1958 fue crítico para la ciudad pues se estanca debido a que las exportaciones de café caen, lo que influyó en el sector de la construcción, pues la expansión urbanística va ligada al crecimiento económico. Sumado a lo anterior las divisas del país se agotaron, el Frente Nacional fortalece la centralización de los recursos a la capital del país, se establecieron cambios en la política exterior con limitaciones a las importaciones y el desarrollo de la industria extinguió sus posibilidades de nuevos impulsos con inversión extranjera. En los inicios de los años sesenta con una crisis industrial y comercial paralela, empeorada por el desplazamiento de campesinos de las regiones adyacentes a la ciudad, situación que aumenta el desempleo, dando paso al surgimiento de tugurios, que trae consigo el caos urbano (Solano, 2008).

De 1958 a 1983 la ciudad vivió oleadas de migrantes del interior del país, desplazados del campo, que impulsados por su pobreza buscaban mejorar su calidad de vida. Muchos de ellos ven en la venta ambulante una fuente de ingresos y establecen sus viviendas en los barrios subnormales ya existentes. La aglomeración de viviendas construidas en las invasiones ascendieron al 60% del área de expansión de la ciudad; la extensión de los barrios populares llegaba en cifras oficiales al 19% del total de la localidad (Instituto de Crédito Territorial, 1976). La Ley 61 de 1978: *Ley orgánica de desarrollo urbano* instaura a Barranquilla como área metropolitana bajo la ordenanza 028 del 11 de diciembre de 1981 (Asamblea del Departamento del Atlántico, 1981).

2.1.4 La Universidad del Atlántico: Factor de Desarrollo Regional

La Universidad del Atlántico se fundó en 1945, momento en el cual se configura como una institución de participación activa en los procesos culturales, sociales, históricos, políticos y económicos. Entidad de construcción e intercambio de saberes, de la creación cultural, investigativa y tecnológica en la Región Caribe colombiana. Profundizar en la historia de esta universidad permite conocer los hechos que dieron origen a la vida universitaria en la ciudad de Barranquilla: museos, institutos y escuelas como punto de partida para la creación de las facultades con las que hoy cuenta (Trillos Amaya, 2015a).

2.1.4.1 La Facultad de Educación. La historia de esta Facultad está vinculada con la Escuela Superior de Idiomas y la Universidad Pedagógica del Caribe, las cuales se fusionaron en la década de los 60. En el año 1964 se inició con la Licenciatura en Filología e Idiomas, programa que desempeñó acciones importantes en el desarrollo de los procesos pedagógicos y lingüísticos de la Región. Los practicantes de esta facultad, realizaban sus praxis en el Instituto Pestalozzi, para ese entonces laboratorio pedagógico de la Facultad de Educación.

De los maestros a destacar se encuentran dos profesionales europeos, llegados a la ciudad:

BLADIMIR WOYNO, Doctor en psicología de la Universidad de Lovayna; fue el fundador y rector de la Escuela Industrial; en el año 1956 organizó en el Ministerio de Educación, el Instituto de Estudios Psicológicos y Orientación Profesional. Desde el Ministerio de Educación brindó acompañamiento al profesor Assa en sus iniciativas. En 1970 creó la Fundación Humboldt, una institución dedicada a la educación de niños con coeficiente intelectual alto. Fue así como siendo rector del Instituto Pestalozzi, seleccionó 30 estudiantes con tales características iniciando las actividades en esta institución. Un año después, se trasladan a las

instalaciones de la Escuela Normal Superior La Hacienda, donde funciona desde entonces. Hoy denominada Institución Educativa Distrital Alexander Von Humboldt.

El maestro ALBERTO ASSA llegó a la ciudad en 1952, fundó la Escuela Superior de Idiomas y la Universidad Pedagógica del Caribe, reconocida como una de las mejores de Latinoamérica, gracias a su gestión suscitando el estudio de los estudiantes en universidades en el extranjero, para mejorar sus competencias comunicativas en lenguas extranjeras definen su visión futurista de la ciudad. En 1970 fundó el Instituto Experimental del Atlántico José Celestino Mutis, institución donde inició la enseñanza de diversas lenguas extranjeras.

A estas dos instituciones se les considera precursoras del desarrollo de las competencias bilingües interculturales en la ciudad. Legado de estos inmigrantes que trabajaron en pro de los avances de la educación en la ciudad, en especial lo relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Trillos Amaya, M. 2015b).

2.1.4.2 Bases para una Política Lingüística desde el Programa Cursos Libres de Lenguas Extranjeras. Antecedentes. La ONU en el año 1983 instauró el principio del multilingüismo. En la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, la UNESCO (2005) considera el multilingüismo un componente esencial de la diversidad cultural. En la apertura de la Conferencia de 2007, la ONU suscita el multilingüismo con el objetivo de proteger y preservar la diversidad lingüística y cultural universal, favoreciendo la unidad en la diversidad y la concordia entre los pueblos, mediante la comunicación en sus propios idiomas.

En Colombia se hablan 65 lenguas indígenas, dos criollas, más el Romaní - lengua de los gitanos. En la Constitución Política de 1991, se reconoce la diversidad étnica y cultural de la

Nación colombiana (Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 7). Se declara el castellano idioma oficial en todo el territorio y las lenguas nativas cooficiales en las regiones donde son habladas; por lo tanto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define que los procesos pedagógicos deben desarrollarse en la lengua materna del niño como primera lengua y en español como segunda. Se instituye la enseñanza en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias como enseñanza bilingüe (Constitución Política de Colombia, 1991. Art.10).

La Región Caribe colombiana es multilingüe debido a la presencia de diferentes tipos de bilingüismo: 1) en el caso de los pueblos indígenas se observan estirpes amerindias, de hablantes monolingües, bilingües y multilingües, con funcionamiento de lenguas francas y el español como lengua que direcciona las interrelaciones hacia la sociedad nacional; 2) en los pueblos afrodescendientes, en San Andrés se presentan hablantes plurilingües, quienes usan el Creol como primera lengua, el inglés como segunda lengua y el español como tercera. En Palenque, el palenquero y el español funcionan como lengua materna y segunda lengua respectivamente; 3) el bilingüismo de la población de discapacitados auditivos (8% de la población), con la lengua de señas como lengua materna y el español escrito como segundo sistema de comunicación; 4) en la población mestiza, el mayor número de hablantes es monolingüe de español, pero con deseo de que sus hijos se conviertan en bilingües de español más una lengua extranjera (inglés, francés, alemán, árabe), con el objetivo que puedan estudiar o trabajar fuera del país.

El sistema educativo debe promover procesos de inclusión para la población vulnerable - pueblos indígenas y la población en situación de discapacidad auditiva – con contenidos curriculares que aseguren el acceso a sistemas de comunicación bilingües eficientes. En cuanto a la población mestiza, la Comisión de Sabios de 1991 planteó que las nuevas

generaciones de colombianos deben ser bilingües de español más una lengua extranjera, para lograr el acceso científico y tecnológico universal.

La *Ley 1381 de 2010* en el capítulo *Principios y Definiciones*, denomina lenguas nativas a las sesenta y ocho lenguas que se hablan en Colombia; las declara patrimonio nacional cultural inmaterial y mediante programas específicos apunta a su preservación, protección, salvaguarda y fortalecimiento; demanda a las entidades del Estado, especialmente las universidades, la concertación con las autoridades de estos pueblos en el desarrollo de sus actividades, respetando su autonomía de acuerdo con las normas constitucionales y los convenios internacionales ratificados por Colombia. La Ley solicita del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovaciones - Colciencias, hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, apoyar a las universidades en la realización de proyectos de investigación y documentación, en programas de formación de investigadores en lenguas nativas, con el apoyo a la formación de investigadores pertenecientes a estas comunidades (Ley 1381 de 2010, Artículo 21).

El programa de bilingüismo de la Universidad del Atlántico posee una larga trayectoria, desde cuando el profesor Alberto Assa proyectó sus líneas de formación en el antiguo programa de Filología e Idiomas (el primero en el país), el cual mantuvo el reconocimiento a nivel nacional e internacional, pues algunos de sus egresados han prestado servicio en instituciones académicas y culturales nacionales e internacionales.

– **Implicaciones curriculares en la formación de estudiantes bilingües**

En la Universidad del Atlántico la implementación de una política de bilingüismo comprende la reflexión sobre su justificación, el establecer objetivos menos instrumentales que los que se formulan en el *Plan Nacional de Bilingüismo* y las implicaciones pedagógicas en la adquisición de competencias comunicativas en lengua materna (L1), lengua dos (L2) y lengua extranjera

(LE), sumados a la cultura de los pueblos que se expresan en tales lenguas. Redireccionar sus perspectivas conceptuales, sus planteamientos formativos y sus metas institucionales, ayudaran a fortalecer la formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras.

El bilingüismo no debe ser direccionado solo a la preparación de estudiantes que enfrenten las exigencias y necesidades socioeconómicas de un mundo globalizado, sino ampliar la posibilidad de promover seres humanos conscientes de la variedad lingüística y cultural, que reconozcan las diferencias y particularidades de las lenguas y sus culturas. La Universidad junto con su comunidad académica, deben articular acciones que permitan consolidar planes y proyectos que apunten al desarrollo integral de una competencia no solo comunicativa sino intercultural y multilingüe, respondiendo al reto de formar futuros profesionales e investigadores bilingües y en especial a los niños de la Región Caribe.

– Plan de lenguas

Actualmente se busca la creación de un Plan de lenguas, como instrumento que instaurará los objetivos y las acciones en materia de política lingüística para el desarrollo de la misión de la Universidad del Atlántico en este aspecto. Para el cumplimiento de este objetivo, se conforma una Comisión de Políticas lingüísticas, que siguiendo la disposición constitucional reconoce el castellano como lengua oficial en el país, las lenguas nativas que se hablan en la Región Caribe y la lengua de señas como cooficiales del español y por consiguiente también en la universidad.

Sin perder de vista la importancia del inglés como lengua franca de la comunidad académica internacional, en la estrategia de internacionalización de la Universidad, también se tienen en cuenta por razones geoestratégicas el francés y el alemán, así como otras lenguas de referencias en determinados campos del conocimiento como el italiano y el portugués.

Finalmente lenguas como el árabe y el chino mandarín por el marcado papel que han tenido a partir de los procesos de globalización (Trillos Amaya, M. 2020).

2.2 Incidencia de la Globalización

El término globalización es utilizado para describir una diversidad de cambios en los campos económico, cultural, social y político, los cuales han moldeado el mundo en los últimos años. El auge de la tecnología como fuente de información disminuye las fronteras nacionales e internacionales, que ha traído una considerable circulación de bienes y servicios. La globalización es entonces la combinación económica de todos los países del mundo, que permite una gran variedad de comercio internacional, la reducción de costos de aranceles, el crecimiento de la inversión de capital extranjero en cualquier país, el incremento del trabajo mundial y la acelerada propagación de la tecnología de las comunicaciones.

Desde el inicio del siglo XIX, Barranquilla perfiló su desarrollo en los ejes paradigmáticos de puerto e industria, razón por la cual se identifica hoy como Distrito Especial Industrial y Portuario; rotulo que la define como ciudad industrial y comercial. Es calificada como capital multicultural, debido a su condición de puerto marítimo y fluvial, considerado uno de los más importantes de Colombia. Por allí han entrado al país avances tecnológicos de gran importancia para las comunicaciones: la radio, el cine, el teléfono, la aviación, la línea férrea y la navegación fluvial, razón por la cual se la distingue con el epígrafe “Puerta de Oro de Colombia”.

Hoy, ante los eventos de internacionalización y globalización, la ciudad fortalece su consolidación como una de las principales zonas económicas de Colombia en materia de empleo, crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) y participación en las dinámicas de comercio internacional. Como lo muestran las cifras emitidas por Asoportuaria, el puerto se reactiva. En el primer semestre de 2021 se registraron 5 millones de toneladas de carga

movilizada en la zona portuaria de Barranquilla, lo cual aseguró un crecimiento del 0,4% respecto al mismo período de 2020. Las ventajas de esta capital, como son su ubicación geográfica, el gran desarrollo económico y el mejoramiento progresivo de las condiciones del canal de acceso a la zona portuaria, permiten que Barranquilla siga manteniendo el interés como centro de inversión para el capital extranjero (Puerto de Barranquilla, 2021).

Los puertos marítimos y fluviales son la base del desarrollo industrial y comercial no solo de la ciudad sino de la Región Caribe. La zona portuaria de Barranquilla tiene dos trayectos importantes: la del río Magdalena, que se comunica con el interior del país y la del mar Caribe, por medio de la cual se comercializan millones de toneladas con Europa y Asia. La ciudad también se visiona como sitio turístico empresarial y comercial, durante las temporadas de carnavales y de fin de año recibe una mayor oleada de visitantes, es por esta razón que la inversión en materia hotelera ha crecido en la capital, la cual posee una infraestructura enfocada principalmente al turismo de negocios y a la época de carnavales. Los hoteles se encuentran cerca de zonas empresariales y centros comerciales, que ofrecen los servicios de realización de eventos, convenciones, congresos, entre otros (El Heraldó, 2021).

Hablar inglés en el nivel avanzado (C1- C2) en este contexto se hace necesario y su importancia es cada vez más innegable para los profesionales y las compañías, que ven en el uso de esta lengua una oportunidad para mejorar laboralmente, para expandirse como empresa y afianzar negocios en el ámbito internacional. En las escuelas distritales la adquisición del inglés lengua extranjera ocupa un espacio primordial en la educación integral de los estudiantes, pues se piensa contar en un futuro próximo con personal capacitado para desenvolverse en el campo laboral, académico y social a nivel nacional e internacional. Se espera de esta manera mejorar la calidad de vida y ampliar las oportunidades laborales y académicas de las futuras generaciones.

2.3 Localidades de Barranquilla

Según el Acuerdo Distrital No. 006 de agosto de 2006, Título I localidades de Barranquilla; el Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla está integrado por cinco localidades, organizadas de la siguiente forma: Suroccidente, Suroriente, Norte – Centro Histórico, Metropolitana y Riomar.

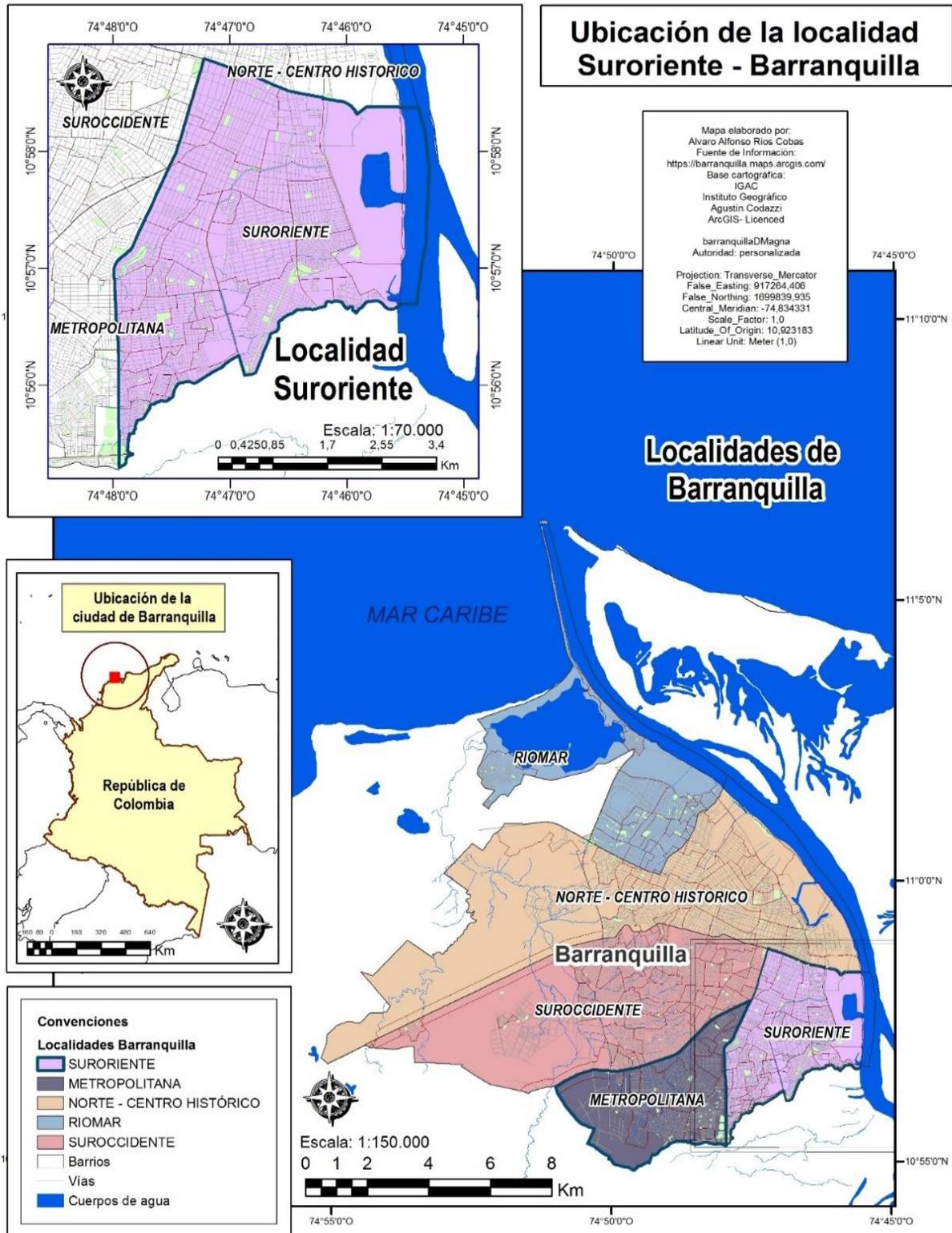
- **Localidad Suroccidente.** Está demarcada por los siguientes límites: al norte con la carrera 38, al suroriente con la margen oeste de la avenida la Cordialidad, al este con la margen oeste de la calle Murillo y al suroccidente con los límites del municipio de Galapa; incluyendo zonas de expansión urbana y rural y el corregimiento de Juan Mina, en total la conforman cuarenta y siete barrios (Alcaldía de Barranquilla, 2020a).
- **Localidad Suroriente.** Presenta los siguientes límites: al norte con la carrera 38, al suroriente con el río Magdalena, al suroccidente con la margen este de la avenida Murillo, y al sur con los límites del municipio de Soledad, en total la conforman treinta y seis barrios (Alcaldía de Barranquilla, 2020a).
- **Localidad Norte – Centro Histórico.** Sus coordenadas son las siguientes: al nororiente con el río Magdalena, al norte con la margen sur de la carrera 46 autopista el mar hasta la calle 84, continuando hasta la calle 82 con carrera 64 hasta conectar con el río Magdalena. Al occidente con la avenida Circunvalar incluyendo zona de expansión urbana y rural; en total la conforman cuarenta y cuatro barrios (Alcaldía de Barranquilla, 2020a).
- **Localidad Riomar.** Se encuentra ubicada entre los siguientes lindes: al norte con el río Magdalena, al occidente con los límites del municipio de Puerto Colombia, al sur con la margen norte de la carrera 46 autopista al mar hasta la calle 84, y al oriente con la carrera 46 con calle 84 siguiendo hasta la calle 82,

concluyendo en el río Magdalena, conteniendo zonas de expansión urbana y rural y el corregimiento de la Playa, en total la conforman treinta y dos barrios (Alcaldía de Barranquilla, 2020a).

- **Localidad Metropolitana.** Sus límites son: al suroriente con la margen este de la avenida la cordialidad conectando con la margen oeste de la calle 45 con carrera 21; al suroeste con la avenida Circunvalar, incluyendo zonas de expansión urbana y rural, en total la conforman veintiséis barrios (Alcaldía de Barranquilla, 2020a).

Figura 1.

Mapa Localidades de Barranquilla



2.4 Composición Étnica y Sociocultural de los Estudiantes de los Centros Educativos del Distrito de Barranquilla

De acuerdo con el censo realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2018 y ajustado al 30 de junio de 2020, la población de la ciudad de Barranquilla es de 1.274.250 personas. La distribución étnica de la población se clasifica en los grupos: mestizo, caucásico, negro, mulato afrocolombiano, indígena, raizal de San Andrés y Providencia, Rom (Gitano) y Palenquero.

Tabla 1.

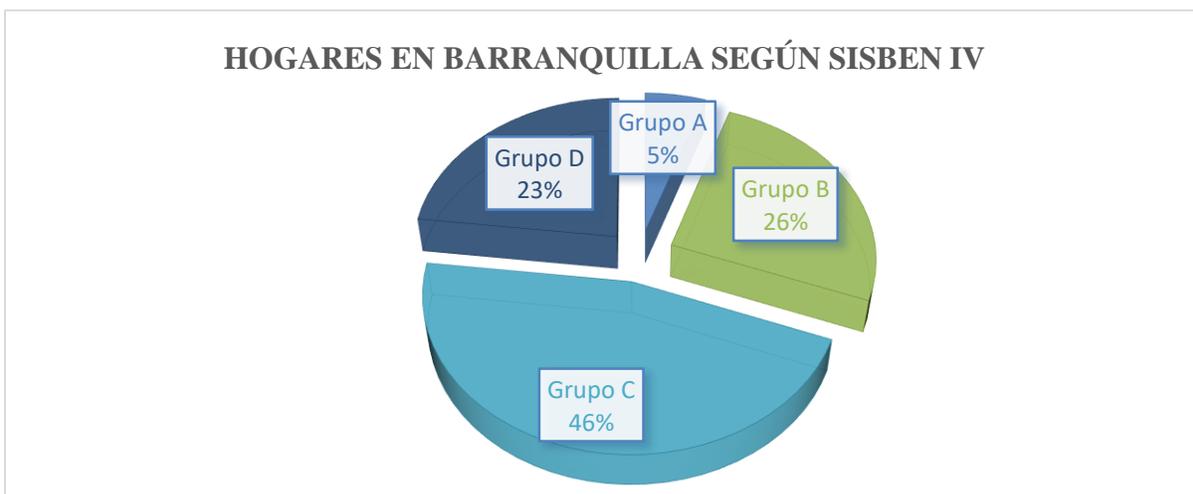
Auto Reconocimiento Étnico de la Población de Barranquilla

Grupo Étnico	Total	
	Población	%
Indígena	1.272	0,11%
Rom (Gitano)	19	0,00%
Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	275	0,02%
Palenquero(a) de San Basilio	701	0,06%
Negro(a), Mulato(a), Afrodescendiente, Afrocolombiano(a).	57.342	5,12%
Mestizo y Caucaésico	1.046.995	93,47%
No informa	167.646	1,22%
TOTAL	1.274.250	100%

Fuente: Elaborado a partir de DANE (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. Colombia. En la sección No informa, se condensa los resultados de la pregunta que no fue respondida.

Figura 2.

Clasificación de los Hogares en Barranquilla



Fuente: Secretaria Distrital de Planeación (2022). Caracterización socioeconómica de la población vulnerable en Barranquilla. Informe 1.

Según datos entregados por la Secretaria Distrital de Planeación (2022), un mínimo de los hogares en la ciudad de Barranquilla se ubican en el grupo A: pobreza extrema y una cuarta parte del total de los hogares en el grupo B: pobres. La mitad se ubica en la clasificación C (hogares vulnerables) y el restante en la D (no vulnerables). Como lo establece la clasificación del SISBEN IV grupos (Secretaria Distrital de Planeación, 2022).

2.5 Instituciones Educativas del Distrito

La matrícula en la ciudad de Barranquilla está clasificada de la siguiente manera: oficial, contratada y privada. De acuerdo con el último corte de información realizado por el MEN, en agosto de 2020, en Barranquilla se reportan 268.689 estudiantes atendidos, de los cuales el 73,06% corresponde a Matrícula oficial, el 5,85% es Matrícula contratada (ley 1294 de 2009) y el 21,09% Matrícula no oficial.

Tabla 2.*Distribución de las Instituciones Educativas Distritales por Localidades*

Localidad	Oficial	Administración	Concesión	Oferente	No Oficial	Total
Surorienté	37	3		1	67	108
Metropolitana	35		2	3	63	103
Suroccidente	55	2	1	4	101	163
Norte-Centro Histórico	20			1	135	156
Riomar	7		1	2	41	51
TOTAL	154	5	4	11	407	581

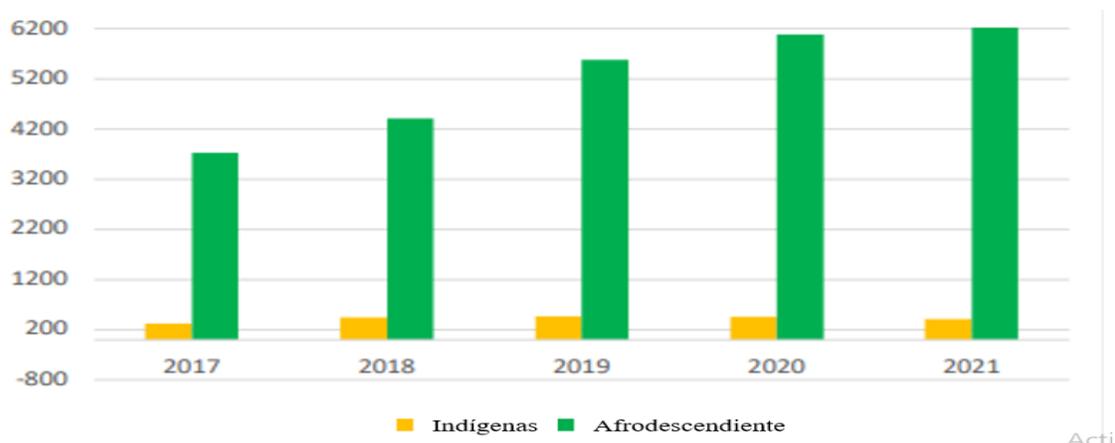
Fuente: Tomado de Alcaldía de Barranquilla (2021a). Análisis del Sector Educativo - Secretaría Distrital de Educación. Directorio Único de Establecimientos Educativos. MEN, 2020.

Los datos establecen que la mayoría de las instituciones educativas en el Distrito de Barranquilla se encuentran distribuidas en el rango de la matrícula No Oficial, sin embargo, y pese a la minoría de instituciones públicas, la matrícula oficial es la que en mayor porcentaje acoge a estudiantes del Distrito. Ésta se segmenta en *oficial*, referida a las instituciones educativas y centros educativos que son administradas por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla; en *administración* las que se constituyen mediante un contrato con el cual “... el contratista seleccionado a través de un proceso de licitación, se compromete a administrar uno o varios establecimientos educativos de carácter oficial, ofreciendo una canasta educativa que cumpla con altos estándares de calidad” (Decreto 1851 de 2015); la *concesión* es una figura de contratación con instituciones educativas sin ánimo de lucro y con experiencia en la administración del servicio educativo, que funcionan según un presupuesto de costos previamente establecido con la Secretaría de Educación Distrital; la figura de *oferente* corresponde a los establecimientos educativos no oficiales de “reconocida trayectoria e idoneidad en la prestación del servicio educativo, conformado por la entidad territorial como mecanismo para invitar, evaluar y habilitar a los posibles aspirantes a celebrar contratos para la prestación del servicio educativo” (Decreto 1851 de 2015).

Del total de la matrícula educativa en Barranquilla 2,71% corresponde a la población perteneciente a grupos étnicos, como se detalla en la siguiente figura correspondiente a la matrícula de Indígenas y Afrodescendiente:

Figura 3.

Grupos Étnicos Estudiantes Colegios Oficiales



Fuente: Alcaldía de Barranquilla (2021a). Análisis del Sector Educativo - Secretaría Distrital de Educación

Todas las instituciones educativas del Distrito de Barranquilla ofrecen el servicio académico desde el preescolar hasta la educación básica secundaria y media técnica; con un equipo de trabajo de 7.100 docentes, que atiende una población de 220.000 estudiantes en un total de 154 colegios (SED Barranquilla, 2019). Como lo expresó el alcalde de la ciudad Jaime Pumarejo, formar jóvenes bilingües es la meta: “Este año iniciamos con cuarenta colegios y a partir del otro año podremos decir de alguna manera ochenta más hasta que en el cuarto año tengamos más de ciento cincuenta colegios todos con el bilingüismo (sic)” (Noticias Barranquilla, 2020).

Con los avances que pueden apreciarse, Barranquilla se perfila hoy como una ciudad internacional, por lo tanto implica el crecimiento en inversión industrial, que traería consigo una mejor oferta de empleos. Más inversión en la ciudad involucra más comercio de personas de

distintas partes del mundo, ello significa una demanda de comunicación en lengua inglesa. Lo anterior supone cualificación del recurso humano en muchas áreas técnicas y administrativas, y es aquí en donde las instituciones educativas y universidades tienen el reto. Para lograr lo anterior y convertir esta ciudad en una más competitiva, es necesario conocer los procesos que se adelantan con los estudiantes de la educación básica primaria y secundaria, como referentes de iniciación del proceso de cualificación del recurso humano. En este sentido, hacer un análisis de la implementación de la planeación curricular sería un gran aporte para vislumbrar un panorama claro de ejecución de cada una de las normas pedagógicas sobre bilingüismo que rigen el proceso de adquisición del inglés como principal lengua extranjera.

CAPÍTULO III. ESTADO DEL ARTE

3.1 Antecedentes

En el presente estudio se entiende por estado del arte, la lectura y análisis de la bibliografía consultada en relación con un tema que se pretende investigar, es decir, es un tipo de investigación documental acerca de la forma en que diferentes autores han tratado un tema específico, objeto de una investigación actualizada. En este capítulo se da cuenta de lo estudiado sobre la planeación curricular de la asignatura de inglés como lengua extranjera en la educación básica primaria, con la finalidad de vislumbrar hasta dónde se ha llegado, qué tendencias se han desarrollado, qué productos se han obtenido y qué problemas se siguen estudiando en este campo.

Con este ejercicio se procuró consolidar un conocimiento crítico mediante la síntesis de los documentos seleccionados para constituir el estado del arte como un referente del tema que motiva el presente estudio: Ausencia de las normas vigentes sobre bilingüismo e interculturalidad en la planeación curricular del área de inglés en la educación básica primaria de los centros educativos de la Localidad Suroriente de Barranquilla. La documentación que se

relaciona, proviene en primer lugar, de proyectos de investigación, trabajos de grado, tesis doctorales y artículos relacionados con los desarrollos pedagógicos sobre bilingüismo en la educación básica primaria. Estos estudios proporcionan información en relación con lo que se ha logrado en cuanto a la divulgación, apropiación y adaptación curricular en contextos internacionales, nacionales y regionales.

En segundo lugar se sintetiza el material correspondiente a la legislación que orienta el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en los centros educativos de educación básica primaria en el país. En conjunto, la síntesis de los documentos referenciados dan cuenta de los aspectos tenidos en cuenta en la construcción del estado del arte: 1) la apropiación del conocimiento necesario para desarrollar la el proyecto de investigación propuesto; 2) una investigación preliminar para cumplir con el objetivo de investigación planteado; 3) punto de partida para generar alternativas de solución valederas al problema en estudio.

3.1.1 Internacionales

En esta sección se exponen tres estudios desarrollados a nivel internacional, los cuales aportan información referente a la planeación y el proceso de desarrollo curricular de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Jantscher, E. & Landsiedler, I. (2000). *Foreign language education at Austrian primary schools [Educación de Lenguas Extranjeras en Las Escuelas Primarias de Austria]*. Este artículo describe la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de educación básica primarias de Austria. Presenta un esbozo sobre el contexto sociolingüístico y el sistema escolar austriaco. Se centra en el aprendizaje temprano de idiomas, se retoman las experiencias adquiridas desde la implementación de la enseñanza de una lengua extranjera en

el nivel de educación básica primaria desde los seis años. Experiencias que ha derivado en la creación de un Plan Nacional de Estudios de Idioma para el nivel de básica primaria, cuyos objetivos son: motivar el aprendizaje de idiomas durante toda la vida, preparar el contexto educativo del estudiante para el uso del idioma extranjero elegido, generar competencias interculturales, es decir, actitudes positivas y respeto hacia las diferencias de los demás. Objetivos que se complementan con temáticas y técnicas para alcanzar los logros establecidos. El docente queda en libertad de seleccionar y adaptar los temas y las estrategias didácticas de acuerdo con el contexto de enseñanza.

Las autoras resaltan la concepción del desarrollo de las habilidades lingüísticas en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua extranjera, pero se enfocan en solo dos de ellas: escuchar y hablar. Enfatizan en la importancia del desarrollo de la comprensión auditiva antes del desarrollo del lenguaje de manera productiva. Analizan los modelos de enseñanza utilizados por los docentes de básica primaria: el enfoque tradicional, mediante el cual los niños son expuestos al aprendizaje de la lengua extranjera en los grados tercero y cuarto, con un tiempo semanal de cincuenta minutos, en dos secciones; el enfoque integrado, cuya finalidad es utilizar la lengua extranjera en otras áreas como las ciencias o las matemáticas, en el currículo de la escuela primaria, acción que se puede desarrollar desde edades más tempranas (seis años) y cuya intensidad puede variar de débil, lenguaje cotidiano del aula, o fuerte incluida en la enseñanza de otras áreas.

El aporte de esta investigación al estudio que se adelanta, se sintetiza en:

1. Estrategias aplicadas para la adquisición de la lengua extranjera, como son la filosofía de las primeras etapas de exposición del niño con la lengua meta, en donde el énfasis debe estar en la comprensión auditiva, definida por la necesidad de un período de silencio antes de

usar el idioma de manera productiva. La lectura y la escritura se deben introducir gradualmente teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del niño.

2. Perfil del maestro de la escuela primaria, debe ser docente de lengua extranjera y es quien atiende a los niños durante los primeros años de escolaridad, factor que se acompaña con la idea de un portafolio de idiomas abierto para todos los niveles de educación básica primaria y secundaria como alternativa de continuidad del proceso de adquisición del idioma entre grados escolares, así el docente receptor del estudiante conocerá sus avances y debilidades en el proceso y podrá trabajar a partir de estos diagnósticos iniciales.

3. Organización estratégica. Iniciar con el estudio de un idioma extranjero obligatorio en la educación básica primaria y continuar en el nivel básico secundario con un promedio de dos idiomas. Iniciativa que se planteó como forma de lograr el objetivo común de la adquisición de una lengua extranjera en la etapa primaria de escolarización en todas las escuelas de ese país.

Reyes Cruz, M. et al. (2011). *Políticas Lingüísticas Nacionales e Internacionales sobre La Enseñanza del Inglés en Escuelas Primarias*, artículo publicado en Revista Pueblos y Fronteras Digital. Universidad Nacional Autónoma de México, investigación de corte documental analítica, fundamentada en las preguntas: ¿cuáles son las tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto internacional? ¿Cuál es la política lingüística de México respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Cuáles han sido los resultados que los estados pioneros han tenido al integrar el inglés a las primarias? y ¿cuáles son las implicaciones de la integración de la enseñanza del inglés en el nivel primario? Interrogantes con los que se contextualizó el fenómeno. Para responderlos se recurrió a las

páginas web de la UNESCO, la OCDE, Unión Europea, SEP y CONAEDU¹; se rastrearon en internet documentos y noticias sobre los programas de inglés en primaria; se revisaron las páginas web de las secretarías de educación de los Estados pioneros en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Morelos, Tamaulipas, Nuevo León, Sonora y Coahuila.

El estudio se fundamenta en los conceptos de *política lingüística* concernientes a los factores (geográfico, sociocultural, contextual o histórico) y actores sociales (grupo, comunidad, organización o una institución gubernamental) que intervienen en el tratamiento de las lenguas. Además, el desarrollo de políticas públicas que involucra el empleo de estrategias del Estado para intervenir en aspectos del estatus y el uso de las lenguas que se encuentran bajo la jurisdicción del mismo. Por otra parte el concepto de *planeación lingüística* relacionados a las acciones que generan acuerdos que garantizan una representación y participación equitativa de los principales actores de la sociedad en la legislación, la jurisdicción y la administración de las mismas.

De igual manera enfatiza en la concepción teórica del término *políticas sobre lenguas extranjeras* (PLE) como un conjunto de elementos conformados por la política, la planeación, organización y flexibilización del aprendizaje de una lengua extranjera. La conceptualización del término *educación multilingüe* alusivo al uso de al menos tres lenguas: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una internacional.

Los resultados de este estudio demuestran que no puede afirmarse que existan políticas y planificaciones lingüísticas en México, pese a seguir parcialmente las tendencias

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Portal de la Unión Europea donde se consultaron documentos oficiales sobre políticas lingüísticas. Igualmente, se exploró la página web de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la sección correspondiente a educación básica y a los acuerdos de la Comisión Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu).

internacionales en la enseñanza de lenguas. Los impedimentos son varios, los de corte político, económico, social, la formación y capacitación docente y actitudes lingüísticas. En la planificación se observan esfuerzos por unificar y estructurar la enseñanza del inglés en educación básica primaria, no obstante, éstos aún son incipientes. Estas dificultades tienen relación con la falta de profesores capacitados en didáctica y dominio de la lengua extranjera, la débil infraestructura y la baja cobertura en los lugares alejados de los centros urbanos. El aprendizaje del inglés ocurre básicamente en las aulas, con poco desarrollo en contextos reales, en consecuencia los resultados suelen ser poco alentadores.

Las conclusiones de esta investigación que se relacionan con el presente estudio, es la similitud del plurilingüismo colombiano con el mexicano, cuya reflexión demuestra que en sus políticas educativas se perfila como un país monolingüe en su apresurado interés de enseñar inglés como lengua extranjera, aun teniendo una variedad de lenguas indígenas hacia las cuales no se percibe el mismo interés por enseñarlas. Cabe mencionar la percepción que se está creando, al pensar que al enseñar sólo inglés los niños aprenderán que es la única lengua valiosa, no solamente sobre otras lenguas extranjeras, sino también sobre la lengua nacional y por encima de las lenguas indígenas. Situación que puede ocurrir si no se diseñan políticas lingüísticas que prevean un tratamiento igualitario de las lenguas en conjunto: la lengua nacional reforzada, las lenguas indígenas revaloradas y rescatadas como parte del patrimonio lingüístico de la nación y las lenguas extranjeras como canal de conocimiento de diversas culturas y comprensión del mundo, no como simple medio de prosperidad económica.

Murga Boris, C. et al. (2018). *Desarrollo del Currículo de Inglés como Lengua Extranjera en el Ecuador*, artículo publicado en el Boletín REDIPE. Investigación documental en la que se propuso determinar la eficacia del nuevo currículo en el saneamiento de las necesidades educativas del momento por lo que se definieron cuatro factores que impactan los procesos

pedagógicos y el currículo: 1) las fuerzas sociales; 2) las fuerzas educativas; 3) el enfoque comunicativo; 4) los instrumentos de evaluación. Factores que fueron analizados de manera secuencial, teniendo como referente el *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas* (MCER) y las directrices curriculares del Ministerio de Educación de Ecuador.

En el factor *fuerzas sociales que impactan el currículo*, se enfatiza que la comunicación funcional debe ser el fundamento de la enseñanza del inglés, donde el estudiante debe aprender a comprender y construir las estructuras necesarias para un discurso claro. De acuerdo con esta categoría, se propone un currículo coherente con los patrones sociales, políticos y económicos a nivel mundial y local en busca de una comunicación eficaz.

En el factor *fuerzas educativas que han impactan el curriculum*, se plantean tres enfoques: Diseño avanzado (*Forward design*), relacionado con la organización del plan de estudios, la metodología y la evaluación de los resultados de aprendizaje; Diseño central (*Central design*), tiene en cuenta los procesos y la metodología del aula, las dificultades y los resultados del aprendizaje, lo cual se aborda a medida que se implementa el plan de estudios; Diseño hacia atrás (*Backward design*), describe los resultados del aprendizaje, punto de partida para la toma de decisiones sobre la metodología y el desarrollo del plan de estudios (Richards, 2001).

El *curriculum comunicativo* se basa en un plan de estudios por competencias, enfocado en las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar; entendiendo la competencia comunicativa como el dominio de las funciones necesarias para la comunicación en una amplia gama de situaciones. La evaluación se concibe como el proceso de recolección de datos sobre un programa para determinar su eficacia, con el fin de decidir su implementación, rechazo o revisión. En la evaluación del currículo se consideran alternativas basadas en los resultados de

la evaluación, como son: mantener el plan de estudios, modificarlo o eliminarlo. Los instrumentos utilizados en la evaluación curricular son las entrevistas, observaciones, pruebas, encuestas, análisis de contenido y portafolios (registro de trabajos o productos).

Los hallazgos encontrados son: 1) se ha minimizado la importancia de las habilidades productivas como hablar y escribir frente a la práctica de la gramática y el vocabulario dentro de un enfoque mecánico y no comunicativo; 2) la imperiosa necesidad de revisar cómo el *Enfoque Comunicativo* tiene etapas que deberían obligar a los docentes a modificar no solo el currículo sino también la didáctica; 3) no se realiza una evaluación oficial del plan de estudios, de ahí la necesidad de desarrollar un proceso que permita una visión completa para el mejoramiento curricular; 4) el proceso de evaluación no debe limitarse al desempeño de los estudiantes sino al sistema mismo.

La investigación concluye que pasar del modelo conductista al constructivismo social requiere la implementación de un proceso integral de diseño curricular, factor que emerge como un importante referente a la presente investigación. Define el diseño curricular como un generador de mejoras educativas, fundamentado en la participación de los agentes educativos implicados y establece que el currículo de idiomas se construye combinado los propósitos, la situación y las necesidades sociales.

Esta investigación permitió precisar: la importancia de la noción de competencia comunicativa integrada en el currículo; los principios de la Lingüística y la Sociolingüística deben ser conocidos por todos los docentes de idiomas; crear conciencia sobre los objetivos de la enseñanza de las lenguas mediante el enfoque comunicativo, lo cual requiere un currículo centrado en la comunicación y no simplemente en actividades de competencia gramatical.

3.1.2 Nacionales

A continuación se sintetizan los textos seleccionados a partir de las indagaciones realizadas para cumplir con la revisión bibliográfica relacionada con los conocimientos construidos a nivel nacional sobre el tema que nos ocupa. La exposición de estos estudios se clasificó en: investigaciones desarrolladas en contextos urbanos y rurales.

Hernández Jaime, M. (2008). *Estado de La Implementación de Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras Inglés en Sogamoso, Boyacá*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Este estudio da cuenta del estado de la implementación de los Estándares Básicos de Competencia en Inglés - Lengua Extranjera, en el municipio de Sogamoso, departamento de Boyacá. Señala implicaciones que trajeron la implementación de los estándares sin una oportuna socialización y hace sugerencias para el mejoramiento de su aplicación, de acuerdo con los resultados obtenidos del análisis de la situación estudiada. El método de investigación es de tipo cualitativo - descriptivo. La información se recogió mediante entrevistas, encuestas y observación de clases trabajadas con cinco profesores del grado sexto y las directivas de los tres establecimientos educativos seleccionados.

Se analizó el texto *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*, incluyendo su fundamentación teórica. El trabajo de campo se orientó hacia la obtención de la información de lo realizado hasta el momento en las instituciones educativas siguiendo los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*, la planeación pedagógica y las estrategias didácticas en el aula de clases. Entre los conceptos que fundamentaron esta investigación se encuentran:

- *Estándar*, se define como el nivel o referente de calidad establecido por el MEN. Son la serie de lineamientos técnicos detallados y propuestos para establecer

uniformidad en el desarrollo de los programas educativos. Se constituyen en la guía desde la cual todos los actores de la comunidad educativa deben estructurar y detallar sus syllabus, programas y actividades, con el objetivo lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo.

- *Niveles de competencia*, se especifican como aquellos conocimientos que el estudiante debe saber y poder aplicar para demostrar un nivel de dominio del idioma inglés.
- *Competencias comunicativas*, se describen como el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado, aplicando las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, las cuales se develan con el desarrollo de las habilidades de comprensión, lectura y escucha; las habilidades de producción, habla, escritura, monólogo y conversación.

Se enfatiza en el uso de los estándares de forma adecuada, evitando su delimitación a períodos académicos, debido a que son un conjunto integrado cuyo desarrollo no está sujeto a un momento específico en el proceso de aprendizaje, son saberes continuos y reforzados en el tiempo. El desarrollo de la competencia lingüística lo aborda como el conocimiento de la estructura de una lengua, sobre la cual se producen y comprenden las oraciones; así mismo hace referencia a la producción oral, planteando que existen fenómenos que para la lingüística pueden ser gramaticalmente incorrectos, pero constituyen actos sociales “ingeniosos y creativos” que no deben ser desconocidos desde lo social y contextual. Los resultados de esta indagación que guarda relación con el estudio que se propone son:

1. los docentes del área de inglés de las instituciones escogidas para este estudio tuvieron dificultades para llevar a cabo la implementación de los *Estándares Básicos en Competencias de Lengua Extranjera*, debido a la no realización de ninguna capacitación

oficial, situación que trajo consigo la lectura, interpretación e implementación heterogénea de la información contenida en la cartilla. La puesta en marcha de un proceso de enseñanza nuevo y desconocido para los docentes de la región hizo que la aplicación de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras* en Sogamoso representara una situación problemática.

2. la tendencia de las instituciones educativas en establecer el diseño del programa de inglés en aspectos lingüísticos, siendo la gramática el componente principal y único del syllabus de inglés. La anterior situación, limita y deja de lado el componente sociocultural y práctico de la lengua, esto se debe en gran medida a que desconocen que actividades realizar para el desarrollo de estas competencias.

3. el debate suscitado entre el MEN y académicos sobre la propuesta, por la adopción del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*; como pertinente en la enseñanza de lengua extranjera en Colombia. La autora plantea que es cierto que el MCER es una propuesta sólida y acorde al contexto dentro del cual fue diseñado, su aplicación en el contexto colombiano puede no responder a las necesidades de la realidad educativa local.

4. El desconocimiento de los objetivos y la puesta en marcha de los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*, en regiones como Sogamoso originó una implementación improvisada, lo cual, va en contra de lo visionado por el MEN, generó un proceso desorganizado e ineficaz que afectó el aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación demuestra que desde un inicio la socialización y posterior aplicación de las normas pedagógicas sobre bilingüismo, específicamente los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*, se ejecutaron de manera desorganizada, por eso no

permitió su correcta interpretación y aplicación en el contexto escolar. Llevando al desconocimiento de la norma y por ende a su inadecuada o escasa utilización.

Camacho, G. & Aristizábal, S. (2011) *Autoevaluación del Currículo de Inglés de Tres Instituciones Educativas de La Ciudad de Neiva*, publicado en Revista Entornos. Universidad Surcolombiana, estudio que se desarrolló en convenio con la Secretaría de Educación de Neiva y el grupo de investigación Comuniquémonos de la Universidad Surcolombiana. Esta indagación promovió la autoevaluación del currículo de inglés de tres instituciones educativas públicas de la ciudad con el fin de determinar sus condiciones actuales de enseñanza y aprendizaje de este idioma. Buscaba establecer si el currículo del área respondía a los lineamientos del *Programa Nacional de Bilingüismo* del Ministerio de Educación Nacional. La metodología de investigación consistió en la autoevaluación del currículo de inglés en cuatro etapas². Con este modelo se realizó un análisis investigativo, en donde cada una de las instituciones recolectó información mediante diferentes instrumentos como entrevista, observaciones y cuestionarios, que les permitieron hacer un diagnóstico real del currículo.

En la etapa uno (Context) se describió el marco institucional, se revisó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), utilizando como método el análisis cualitativo, se realizaron entrevistas al rector de la institución y a los docentes de inglés. En la etapa dos (Input) se analizó el currículo formal de inglés con el método cualitativo. En la etapa tres (Process) se evaluó el currículo real de inglés para lo cual se realizaron exámenes estandarizados en los grados séptimo y quinto, análisis cualitativo a los resultados de las pruebas ICFES 2008, encuesta a los alumnos y padres de familia y observaciones de clases. En la etapa cuatro (Product) se hicieron análisis e interpretaciones de los resultados obtenidos en las tres etapas

² Stufflebeam (1983), quien propone el modelo CIPP cuyas siglas en inglés son: Context (contexto), Input (entrada), Process (proceso) y Product (producto).

anteriores con el fin de identificar las debilidades y fortalezas del área en cada una de las instituciones y elaborar un plan de mejoramiento.

EL presente estudio se fundamenta en el análisis por etapas (modelo CIPP) donde se establecieron como unidad de medida los criterios de evaluación curricular: secuencia, relación, vigencia y viabilidad. La secuencia determina como han sido organizados en el tiempo las finalidades, los contenidos, las actividades de enseñanza - aprendizaje y las evaluaciones. La relación es el nivel de correspondencia existente entre los componentes de un Plan de Estudios: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, para el logro de los aprendizajes. La vigencia apunta al estado de actualización científica, cultural y psicopedagógica que tienen los objetivos, contenidos, las actividades de aprendizaje, estrategias de enseñanza y las características de las evaluaciones que se aplican. La viabilidad se refiere a las posibilidades del contexto, que determinan el desarrollo del plan de estudios: condiciones administrativas y académicas.

Los hallazgos resultantes de esta investigación y que guardan relevancia para el presente trabajo son las problemáticas que tradicionalmente presenta la asignatura de inglés, tales como la escasa intensidad horaria, el gran número de estudiantes por curso, la baja competencia de los docentes encargados de la enseñanza y la ejecución de los nuevos proyectos. Así también se detectó que los profesores teniendo conceptos claros sobre las metodologías comunicativas, predomina en sus actividades la tendencia a la preparación de exámenes basados en ejercicios de comprensión de lectura y gramática. Adicional a lo anterior, hubo escasa interacción de los estudiantes y uso frecuente del español para el manejo de la clase, aspectos que no favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se pudo determinar que el currículo de la asignatura de inglés en las tres instituciones educativas no responde a los lineamientos del *Programa Nacional de Bilingüismo* del Ministerio de Educación Nacional ya que el nivel de los estudiantes, principalmente en los niveles de preescolar y educación básica primaria, es muy bajo debido a que no existen profesores especializados o con competencia en el área. En el caso de la educación secundaria y media también es bajo, razón que se le atribuye a las pocas bases con que viene de primaria y la baja intensidad horaria.

Esta es concluyente en afirmar que para alcanzar los objetivos que los estudiantes colombianos al finalizar sus estudios sean bilingües, es necesario unificar criterios en torno al currículo y a las metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los procesos metodológicos y pedagógicos para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo.

González Flechas, S. (2014) *Fundamentos para El Diseño de un Currículo de Inglés como Lengua Extranjera en el Ámbito Colombiano: Revisión Bibliográfica y Análisis de Tres Currículos Específicos*, Maestría en Lingüística. Universidad Nacional de Colombia, estudio que establece como objetivo de investigación determinar cuáles eran los fundamentos para el diseño de un currículo de inglés como lengua extranjera en el entorno colombiano, mediante una revisión bibliográfica que condensó diferentes concepciones de currículo y sus componentes.

Los fundamentos de dicha investigación son el concepto de currículo entendido como la construcción interrelacionada de conceptos, proposiciones y normas para orientar el quehacer de los agentes educativos. Específicamente en el desarrollo curricular en la enseñanza de un idioma, hace referencia al campo de la lingüística aplicada que es la que estudia y describe el

grupo de procesos que se correlacionan enfocándose en el diseño, revisión, implementación y evaluación de un programa de idioma.

Otro aspecto tenido en cuenta es la organización curricular que se clasifica en la organización vertical y la horizontal. La vertical entendida como la organización secuencial de elementos de forma específica y la horizontal aquella en la cual se describe la unión de ciertos elementos o el currículo organizado alrededor de un elemento en particular. Otro fundamento es la forma de organizar los contenidos basados en el concepto de *grado de dificultad* de una lengua y recurre a Richards (2001) para aclarar dicha idea. El primer término es *distancia lingüística* en referencia a estructuras que son similares a las del idioma materno; *dificultad intrínseca* indica aquellas estructuras más simples deben enseñarse antes que las complejas; *necesidad comunicativa* apunta a estructuras que se necesitarán de forma temprana en una interacción comunicativa y no se puede posponer su enseñanza, a pesar de su complejidad; *frecuencia* alude a la regularidad de uso de las estructuras gramaticales en el idioma objeto.

La metodología propuesta basada en el enfoque de investigación cualitativa, se definió dentro de los parámetros de un estudio descriptivo y un modelo de corte no experimental y transversal. Técnicas con la cuales se identificaron los criterios epistemológicos y metodológicos fundamentales para el análisis curricular, que se sintetizaron en una matriz de evaluación, producto del análisis de los diferentes documentos y estatutos que rigen el sistema educativo colombiano: concretamente aquellos que hacen referencia a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. El criterio de selección para esta investigación se basó en la pertinencia y actualidad de dichos documentos. Matriz que fue aplicada a tres currículos existentes como punto de partida para la identificación de las bases de un currículo de inglés como lengua extranjera en Colombia.

Los resultados de esta indagación son los relacionados con la implementación de currículos que respondan a las exigencias de MEN, sin embargo, en este afán por cumplir con lo propuesto se empiezan a dejar de lado una serie de planteamientos concernientes al diseño y la estructuración del currículo, factores que aseguran la correcta ejecución del mismo: perfiles de estudiantes y docentes, descripción de la metodología, actividades, entre otros. Por ende, el currículo de inglés se convierte en un listado de contenidos, con objetivos poco claros y sin perfiles de competencia precisos.

Otro aspecto es la evaluación, limitada a la memorización de estructuras y vocabulario descontextualizado, que no demuestra un desarrollo real de la competencia comunicativa. La adopción del *El Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas* (MCER) y los niveles de dominio que plantea establecen qué podrán hacer los estudiantes con el idioma, pero no estipula cómo lograr cada una de estas competencias.

Respecto a los contenidos, se encontró que se categorizan teniendo en cuenta campos semánticos o la complejidad de las estructuras gramaticales. Por lo general, estos determinan los indicadores de logro y de desempeño que se escogen desde el material hacia la materia y no desde la materia o propósito del currículo hacia el material.

Esta investigación demuestra que la formulación del currículo no puede iniciarse hasta tanto la descripción de cada elemento que lo constituye como son los objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación, hayan sido claramente establecidos y tengan unas relaciones secuenciales entre ellos. El producto de este proceso debe conformar una clara visión de la naturaleza del currículo, que determinará la puesta en marcha de las acciones que guiarán la práctica educativa. Como resultados de lo anterior, se crearan las bases para que

los procesos de enseñanza y aprendizaje sean efectivos y de calidad, concretamente en la enseñanza de lengua extranjera en contextos no bilingües como el colombiano.

Fandiño Parra, Y. (2014) *Bogotá Bilingüe: Tensión entre Política, Currículo y Realidad Escolar*. Publicado en la Revista Educación y Educadores. Universidad de La Salle, artículo de investigación que estableció como objetivo realizar un acercamiento histórico y conceptual al marco normativo, la política bilingüe y los *Lineamientos Curriculares idiomas extranjeros: inglés* con los proyectos educativos derivados del *Plan Nacional de Bilingüismo (PNB)*, específicamente en el *Programa Bogotá Bilingüe (PBB)*.

La metodología de investigación se basó en la revisión bibliográfica de varios estudios sobre el tema y se complementó con la perspectiva de Spolsky (2004) con el análisis de la ideología lingüística en referencia a el sistema cultural, la naturaleza de la lengua y sus relaciones lingüísticas y sociales; el contexto de las prácticas lingüísticas y los comportamientos lingüísticos en una comunidad; la planeación lingüística, que determina el uso y el aprendizaje de lenguas. Aspectos que cimentaron un análisis básico de la política lingüística que se ha configurado mediante el PBB.

Los fundamentos que enmarcaron esta investigación son los marcos normativos nacionales y locales referentes a la enseñanza de lengua extranjera inglés, los cuales después de ser analizados permiten vislumbrar que la mayoría de las reformas educativas tienden a rotular a las instituciones y a los docentes, señalándoles qué y cómo hacer las cosas, lo cual no facilita un conocimiento de la norma y por ende esto lleva a la descontextualización educativa. Por otra parte se presentan los aspectos que influyen en la implementación de programas bilingües en colegios distritales, los cuales son: organización, gestión, recursos humanos y

físicos, concepción y creencias hacia el bilingüismo, espacios de promoción del bilingüismo, tipos de interacción, problemas y necesidades en la transición hacia el bilingüismo.

La noción de currículo se aborda como la articulación entre objetivos, modelos y módulos educacionales en aras del desarrollo de habilidades en el uso de dos o más lenguas con facilidad y eficacia. Dicha articulación se puede dar desde tres tipos de educación bilingüe: transaccional, de mantenimiento y de enriquecimiento³. También desde la adopción de un modelo sociocultural crítico basado en discusiones y acuerdos de todos los agentes involucrados en la promoción de las lenguas, los asuntos a priorizar y las acciones por emprender (Correa et al. 2014). Este modelo rompe con la estandarización de prácticas y procesos y procura que cada institución responda pertinentemente a sus contextos situacionales, mediante la puesta en marcha de estudios multicéntricos de corte longitudinal y etnográfico.

Los resultados obtenidos de esta indagación que son relevantes como referente son aquellos que guardan relación con aspectos como el reconocimiento de la complejidad de la realidad tanto en el interior como en el exterior de las comunidades educativas, por parte de las instituciones educativas distritales; situación que impacta la secuencia y articulación de las decisiones y los procesos a los que se deben comprometer todos los actores, Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, directivas, profesores, estudiantes y padres de familia.

Así también se suma Las Política Lingüística y *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros: inglés* que se han trabajado de manera dispersa y desarticulada, sin precisión

³ Ferguson, Houghton & Wells (1977). La educación bilingüe transaccional explora la adquisición de L2 mayoritaria, para integrar socialmente la L1. La educación bilingüe de mantenimiento busca la conservación de lenguas minoritarias al mismo nivel de lengua mayoritaria. La educación bilingüe de enriquecimiento se enfoca en el desarrollo de una competencia aceptable en L2 extranjera minoritaria, con relación al uso mayoritario de L1.

alguna de su relación con la realidad escolar de las instituciones educativas distritales.

Atendiendo a lo anterior, se considera que dicha situación no solo ha delimitado la naturaleza y el propósito de los proyectos de bilingüismo en la ciudad, dando lugar a tensiones o desacuerdos entre decisiones oficiales homogéneas y contextos educativos de naturaleza heterogénea. Se evidenció que el programa distrital al igual que el programa nacional no cuenta con un diseño curricular que garantice el desarrollo y la integración sistemática y secuencial de la competencia comunicativa e intercultural tanto en L1 como en L2.

Peñas, Carlos (2016) *Comparación entre Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y otras Normas Técnicas Curriculares*. Publicado en fundación SIGE, el objetivo establecido en este artículo es la comparación de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* con otras normas técnicas curriculares, con el propósito de analizar sus características internas, funciones, interrelaciones y usos en el diseño de material pedagógico y elaboración de currículos. Para su desarrollo se utilizó la investigación documental, con la cual se estableció un paralelo entre las normas técnicas curriculares, exponiendo sus características y aplicabilidad para el diseño del currículo. Lo interesante de esta propuesta son las categorías de análisis, que resultan una guía pertinente para la actual investigación, las cuales son: autor, propósito, niveles de aplicación, áreas, función para el currículo, estructura, sentido, uso en el diseño y desarrollo.

La fundamentación conceptual presente en este estudio es la del concepto de *normas técnicas* que se entiende como todo aquel instructivo, orientación, proyecto, decreto o ley que establezca criterios en materia de currículo, con el propósito de promover el cumplimiento de los fines de la educación y alcanzar los objetivos de los niveles educativos.

El estudio anterior, permitió establecer que los establecimientos educativos deben estudiar y analizar a profundidad los *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros: inglés,*

porque en la práctica muchos procesos muestran su desconocimiento y falta de aplicabilidad. También se determinó que en el uso de los *Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras* es importante evitar las prácticas erradas de listar contenidos y luego buscar qué proceso o subproceso del estándar habla sobre algo relacionado con el tema. Por último se comenta que los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) se deben tomar como un referente de validación curricular lo cual establece si las prácticas educativas, el currículo y los aprendizajes alcanzados son coherentes y pertinentes con las metas institucionales y nacionales.

Jaramillo Guapacha, J. (2020). *Apropiación del Currículo Sugerido de Inglés en Seis Instituciones Educativas Focalizadas del El Municipio de Envigado*, Maestría en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana, tiene como objetivo indagar en qué medida los currículos de las instituciones educativas focalizadas están alineados con la propuesta curricular del Ministerio de Educación Nacional, específicamente con el *Currículo Sugerido de Inglés*.

El eje metodológico se aborda desde un enfoque cualitativo y se aplicaron dos instrumentos para la recolección de datos, un análisis acerca de la apropiación de integración de los ejes del *Currículo Sugerido de Inglés* (CSI). 1) el alcance y la secuencia, nivel que se apunta el grado, las metas de aprendizaje, los objetivos generales y las funciones de la lengua; 2) ejes transversales se dividen en cuatro módulo, salud, democracia y paz, sostenibilidad y globalización; 3) Derechos Básicos de Aprendizaje; 4) indicadores de desempeño sugeridos, se dividen en tres subcategorías llamados indicadores del saber, saber hacer y saber ser; 5) contenidos sugeridos; 6) rutas metodológicas; 7) rutas evaluativas, evaluación por competencias, del aprendizaje y para el aprendizaje.

Los ejes se analizaron en cada uno de los currículos de las seis instituciones que colaboraron en el estudio, las cuales participaron en el *Programa Colombia Bilingüe* (PCB) desde el año 2014 hasta el 2018 y una encuesta que se aplicó a los veintidós docentes de bachillerato de estos establecimientos. Se realizó una triangulación de la información (Morse, 1991), por medio de un contraste entre la información obtenida en los documentos planes de área y mallas curriculares y las encuestas aplicadas a los docentes.

Las bases sobre las cuales se fundamentó esta investigación son los conceptos de currículo como experiencia educativa en el que a su construcción y desarrollo se les integran aspectos personales concernientes a los actores involucrados. El currículo tradicional es visto como plan de estudio y secuencias estructuradas de lo que el estudiante debe aprender, como conjunto de contenidos que influyen en la cultura educativa. Es el plan o programa de área en el cual se establecen las secuencias, contenidos, indicadores de desempeño, enfoques, metodologías, módulos y evaluación.

Currículo estandarizado, definido como un mecanismo cuyo fin es ordenar los contenidos que se deben desarrollar de manera secuencial, con el fin de conectar los conocimientos previos con los que se pretende desarrollar posteriormente. *Alineación curricular*, secuencia que articula contenidos, objetivos y metodologías en el currículo, con el fin de crear un modelo coherente que se pueda llevar a la práctica educativa. *Articulación curricular*, es la organización que permite la integración de las unidades curriculares: secuencia de contenidos, adquisición de competencias, uso de recursos y ajustes al contexto institucional. *Evaluación del currículo*, definido como el proceso continuo que valora la pertinencia de un plan de estudios, teniendo como criterios las necesidades que se presentan en determinado contexto.

El estudio muestra los siguientes hallazgos: 1) los seis currículos analizados están alineados de manera parcial con los planteamientos curriculares del *Programa Colombia Bilingüe*; 2) la categoría de *alcance y secuencia* no representa relevancia para los docentes en el diseño curricular, ni al momento de planear sus clases, ya que éstas no se encontraron incluidas en los planes de área. No existe un consenso para adaptar esta categoría y sus cuatro ejes en las mallas curriculares; 3) al momento de diseñar los planes de área los docentes toman en cuenta los elementos evaluativos por competencias, ya que estos son más fáciles de integrar y adaptar con los indicadores de desempeño; 4) los contenidos que más concuerdan con los propuestos por el *Currículo Sugerido de Inglés* son los gramaticales y lexicales, tienden a establecer un aprendizaje direccionado a la construcción de oraciones, párrafos y textos, a la adquisición del vocabulario que no aporta al fortalecimiento del desarrollo de habilidades comunicativas en contexto; 5) aunque existen referentes conceptuales como *Los Estándares Básicos de Competencia*, los DBA y *El Currículo Sugerido de Inglés* para aplicarlos al diseño curricular, los docentes desconocen cómo seguir estos elementos propuestos de manera literal. El análisis demostró que estos ejes estratégicos se encuentran modificados o adaptados según las necesidades de cada institución, debido al desconocimiento de su implementación.

Roldán A. & Peláez, O. (2017) *Pertinencia de Las Políticas de Enseñanza del Inglés en una Zona Rural de Colombia: un estudio de caso*, publicado en la revista *Ikala*. Universidad de Antioquia, artículo de investigación que se desarrolló con la finalidad de hacer un análisis de la aplicación de la política lingüística en una zona rural, teniendo en cuenta las necesidades que hay en las regiones y el impacto del inglés en la comunidad, con el propósito de proveer información importante en torno a esta temática, mediante el análisis de lo sucedido en el municipio de Yarumal, departamento de Antioquia. El diseño metodológico siguió los parámetros de la investigación cualitativa y el método de estudio de caso, estableciendo como

principales técnicas de recolección de datos el análisis documental y entrevistas realizadas a los siete representantes educativos de la municipalidad, elegidos para participar en el estudio. Surgieron durante las entrevistas algunas categorías de modo recurrente que se usaron como criterios de análisis: 1) la política lingüística como una manifestación de poder y con carácter homogeneizante; 2) la política lingüística como un discurso etéreo y descontextualizado; 3) el impacto de las políticas lingüísticas y del uso del inglés en el municipio.

El enfoque de este estudio se centró en la pertinencia de las políticas lingüísticas desarrolladas en una zona rural, por lo cual se estableció la conceptualización de Políticas lingüísticas en lengua extranjera, refiriéndose a la intervención directa hecha por una persona o un grupo hacia el tratamiento de una lengua en un contexto determinado. Esta gestión lingüística se hace visible en leyes que regulan el uso del idioma, con lo cual se favorece la incorporación o eliminación de normas que propenda por su enseñanza y uso.

Los hallazgos de este estudio son: 1) las políticas lingüísticas implementadas por el gobierno nacional en torno al bilingüismo se han convertido en un discurso etéreo para los habitantes de las zonas rurales, es un discurso distante, sin objetivos realistas, poco apropiado para las zonas rurales colombianas; por lo tanto, se sienten pesimistas hacia algún resultado positivo en términos de bilingüismo; 2) la percepción que los diversos representantes educativos municipales elegidos para el estudio tienen sobre la política lingüística, es que el idioma inglés no es pertinente ni efectivo en las zonas rurales; 3) en el currículo de la escuela es común encontrar programas de estudio saturados de estructuras gramaticales.

Se concluye que si el país quiere mejorar la competencia comunicativa en inglés de sus habitantes, se debe invertir en la capacitación de los maestros. Es importante reconocer los diferentes roles que los agentes educativos desempeñan en la comunidad y la poca

participación que se les da en la formulación, la implementación y la evaluación de las políticas.

García Pérez, X. & Marín Gómez, J. (2015). *Política Lingüística Nacional en Contextos Rurales: Vivencias de Maestros y Maestras de Inglés*, Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Trabajo de investigación cuyo propósito de estudio es describir cómo las políticas lingüísticas de formación docente propuestas a nivel nacional, se hacen visibles en las instituciones educativas y en el quehacer docente del sector rural; sumado a esto se describieron las realidades que vivencian los docentes al enfrentar la responsabilidad de enseñar inglés sin estar preparados y se tomó como fuente de información sus experiencias.

La indagación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un ejercicio descriptivo bajo una mirada fenomenológica del concepto de vivencia; investigación que se centró en la manera como algunos maestros y maestras a partir de sus singularidades y desde su labor en escuelas rurales, viven las propuestas de formación *del Programa Nacional de Inglés (PNI)*. Asimismo, mediante un estudio de caso se trabajó con ocho maestros de seis escuelas rurales ubicadas en tres municipios del oriente antioqueño.

La recolección de información se realizó con entrevistas semiestructuradas, revisión documental y registro de datos desde el diario investigativo. El análisis de los datos se desplegó en cinco temas centrales: los maestros y maestras frente a la política lingüística, participación en las propuestas de formación, los recursos disponibles, enseñar inglés desde la particularidad de los docentes y contextos para la enseñanza del inglés.

Los referentes teóricos que soportan este estudio son: *política pública* relacionada con los procesos de elaboración de criterios, que permiten abordar una situación considerada

socialmente relevante mediante la intervención estatal; los entes gubernamentales toman decisiones a partir del análisis y disertaciones sobre una situación determinada en el ámbito social de una comunidad. *La política lingüística* definida como mecanismo de organización y aplicación de los usos del idioma, a partir de las disposiciones que se toman basados en el contexto social; es así como se reglamentan medidas y se crean leyes para los hablantes de las lenguas mayoritarias o minoritarias en diferentes escenarios. *La formación de maestros* referido a el proceso permanente que lleva las conceptualizaciones al espacio de su práctica cotidiana, con el objetivo de construir saber.

Los resultados demuestran: 1) la poca inclusión de estos maestros en las propuestas de formación, así como la inconformidad de varios de ellos con relación a las dinámicas que manejan en dichas propuestas, 2) las propuestas de formación no se deben limitar a cursos de capacitación, se deben estructurar de tal manera que contribuyan al desarrollo profesional del maestro para que pueda cumplir con su quehacer, 3) los maestros no son considerados como agentes activos en la elaboración de la política lingüística, pero se les exige ejecutarla desde su práctica docente, 4) la inequidad entre la educación básica primaria y la educación secundaria es la limitante que se plantea desde la política pública, ya que no se proveen maestros licenciados en lengua extranjera para la educación básica primaria, 5) los procesos de capacitación ofertados desde el PNB tienen un escaso seguimiento del quehacer de los maestros después de las capacitaciones y la entrega de material.

En concreto, esta investigación demuestra que se han creado propuestas generalizadas, que no tiene en cuenta la identidad, costumbres y cultura de dichas comunidades. Existe una tensión por el hecho de tener que aprender una lengua impuesta desde el gobierno, cuando en muchas ocasiones las personas de estas zonas no le encuentran sentido a dicho aprendizaje, ya que no tiene relación ni uso en su cotidianidad.

3.1.3 Locales

En el Distrito de Barranquilla se encuentran dos trabajos relacionados con la enseñanza del inglés y la metodología aplicada por el docente, en la planeación y desarrollo de la enseñanza, uno en el nivel de educación básica secundaria y otro en la educación para el trabajo.

Polo Botello, K. (2014). *Teacher's Methodology and Student's Language Learning Process [Metodología del profesor y proceso de aprendizaje del idioma en el estudiante]*. Maestría en enseñanza del inglés, Universidad del Norte. El objetivo del estudio fue establecer la relación entre la metodología del profesor y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes del idioma inglés, en la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita, en el grado 10°3. El estudio tiene una metodología cualitativa y para la recolección de datos, se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos: observación de clases, encuestas, entrevista a docente y estudiantes.

Las bases sobre las cuales se fundamentó esta investigación, son las concepciones de actitud, motivación y metodología. La primera concebida como el esfuerzo y el deseo de alcanzar la meta de aprendizaje del idioma, postura que puede tener rasgos positivos que benefician a los estudiantes al tomar la decisión de aprender, que le permite lograr sus objetivos con mayor facilidad. Por el contrario, las actitudes negativas provocan apatía, falta de motivación y dificultad para alcanzar sus metas. La segunda es la motivación de los estudiantes, relacionada con la etapa inicial de la consecución del objetivo que es adquisición del lenguaje. La motivación puede ser *integradora* cuando existe el deseo de aprender el idioma para poder interactuar con otros hablantes e *instrumental* cuando las razones del aprendizaje giran alrededor del trabajo o con fines académicos.

La tercera es la metodología que los profesores de idiomas implementan en el aula, esta se convierte en la base para lograr ambientes agradables, donde los estudiantes muestran sus actitudes y motivaciones para realizar las actividades propuestas, esto lleva al éxito de los proceso de aprendizaje.

Los hallazgos más relevantes de esta investigación son: 1) se evidenció el uso de un enfoque tradicional de traducción gramatical durante el desarrollo de las clases, aun cuando se pretendía trabajar con un enfoque comunicativo; 2) las clases se centraban principalmente en las formas y estructuras del lenguaje, no se daba relevancia a su uso; 3) la calidad de las interacciones de los estudiantes durante las clases era deficientes y no guardaban relación con los temas o actividades que se estaban tratando; 4) las estrategias metodológicas utilizadas por el docente no motivan a los estudiantes, por el contrario, la mayoría de las actividades y estrategias fueron repetitivas y mecánicas. Se concluyó que la metodología del docente influye negativamente en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes en clases.

Herrera Martínez, T. (2019). *Challenges English for Specific Purposes (ESP) Teachers Face in a Vocational Institution: a case study [Desafíos a los que los se enfrentan los profesores en una situación de enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos (ESP) en una institución profesional: un estudio de caso]*. Maestría en la enseñanza del inglés. Universidad del Norte. El objetivo de investigación plantea determinar cuáles son los principales desafíos a los que los se enfrentan los profesores en una situación de enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes, ESP). Los participantes de este estudio fueron diecinueve docentes de inglés que laboran en diferentes programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), institución pública de formación profesional en Colombia. Esta investigación se desarrolló basándose en un método cualitativo, con la aplicación de un

cuestionario, una entrevista semiestructurada y un documento analizado, el currículo de idiomas del SENA, con los que se obtuvieron los datos de dicha investigación.

La fundamentación teórica es soportada en el enfoque Inglés para Propósitos Específicos (ESP) en referencia a la enseñanza con el propósito de satisfacer las necesidades de los alumnos; estas pueden ser de naturaleza académica, ocupacional o científica. Para lograr este fin se deben analizar las necesidades de los estudiantes antes de hacer la planeación de los contenidos, definir estrategias y las actividades. Este enfoque involucra el contexto y las necesidades específicas de los alumnos.

Los tipos de ESP son: 1) el inglés como idioma restringido, cuyo uso está dirigido al entorno profesional, lo cual no permitiría al hablante comunicarse efectivamente en una situación o contextos fuera del entorno vocacional, 2) el inglés con fines académicos (English for Academic Purposes, EAP) y ocupacionales (English for Occupational Purposes, EOP). El idioma se aprende para su uso inmediato en un entorno de estudio y más adelante en su trabajo, 3) el inglés con temas específicos, este tipo de inglés se relaciona con las futuras necesidades del alumno.

Los hallazgos de este estudio son: 1) los docentes requieren preparación para usar este enfoque de manera efectiva y las técnicas especializadas de conocimientos para enseñar lo que necesitan aprender sus alumnos, para alcanzar el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés; 2) la necesidad de que los docentes conozcan sobre el diseño curricular y la evaluación de su práctica educativa como una forma de actualización constante. 3) en el currículo analizado se evidenció que esta institución no proporcionar un plan de estudios ESP pertinente, ya que tiene un énfasis evidente en la gramática y temas de inglés.

Las propuestas que surgieron de dicho trabajo fueron la de incluir una variedad de actividades que integren todas las habilidades lingüísticas, no sólo la enseñanza de la gramática y el vocabulario; también proponer actividades para hacer reflexionar a los estudiantes sobre la importancia de aprender inglés, para sus contextos personales y profesionales; la adaptación de los materiales y la instrucción de acuerdo a los niveles y necesidades de los estudiantes; revisar y ajustar el currículo en función de las necesidades de cada programa.

Retomando las propuestas anteriores, se refleja la importancia de iniciar con la presente investigación como una forma de aportar a la construcción de planeaciones eficientes y que impacten la enseñanza desde la básica primaria y que permita culminar los procesos y metas planteadas por el Estado colombiano en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

3.1.4 Legales

3.1.4.1 Políticas Públicas y Políticas Educativas. Las políticas públicas son proyectos o actividades diseñadas o gestionadas por el Estado, a través de la administración pública, con la finalidad de satisfacer las necesidades de una comunidad. Estas reflejan los ideales de la colectividad establecidos como objetivos de bienestar, que guían los procesos a desarrollar para determinar que se quiere lograr con la intervención del gobierno.

... la política pública es el resultado de un proceso social, no de un mandato jurídico ni de una decisión administrativa, es por el contrario, la concreción de unos ideales que se construyen a partir de unas dinámicas sociales que requieren ser interpretadas y llevadas a una toma de decisiones capaces de ser administradas y continuamente revisadas. (Torres & Santander, 2013, p. 12)

Las políticas públicas conforman el conjunto de acciones planeadas, adoptadas y ejecutadas por el Estado en concertación con la sociedad civil, encaminadas a mejorar las condiciones de vida de la población. Son un ejercicio de injerencia del Estado en donde se toman decisiones a partir del análisis y discusiones sobre la necesidad de una situación determinada en el espacio social de una comunidad. En el contexto del presente estudio se puede decir que existe una relación de esta definición con las intervenciones que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado, en aras de promover la apropiación de una lengua extranjera a nivel nacional. Dichas intervenciones se han realizado en propuestas de bilingüismo planteadas desde el año 2004.

Algunos criterios para que una política pública sea considerada como tal y esté orientada a garantizar un derecho constitucional son: 1) una política no se puede fundamentar en ideas o suposiciones. Debe contar con un programa de acción estructurado que le permita a la autoridad responsable adoptar las medidas adecuadas y necesarias para su ejecución; 2) Las políticas públicas deben priorizar el cumplimiento efectivo del derecho. En el caso concreto de la educación, no puede ser una política pública simbólica, pues debe estar sincronizada con acciones reales y concretas; 3) en la decisión, elaboración, implementación y evaluación de las políticas públicas se tendrá en cuenta la participación democrática, como lo establece el artículo 2º de la Constitución Política de Colombia (1991), en el cual se indica que es un fin esencial del Estado "...facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación".

Roth (2002) plantea el concepto de política pública como:

un conjunto conformado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por

una institución u organización gubernamental con el fin de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (p. 27).

Cuando se plantean los objetivos a alcanzar en una política pública, se trabaja en el logro de los mismos mediante la intervención gubernamental y la participación de múltiples actores sociales y políticos, es entonces cuando las políticas públicas plantean programas con acciones específicas que representan la realización de las decisiones colectivas y la forma que usa el Estado para modificar los comportamientos mediante el cambio de las reglas de juego operantes hasta entonces (p. 19).

La política pública como construcción social, se define como una estrategia en la que el gobierno regula y articula el comportamiento de los actores involucrados, mediante un conjunto de acciones que configuran la realización concreta de las decisiones en torno a los objetivos colectivos, estableciéndolos como necesarios en la medida en que se afrontan situaciones socialmente relevantes (Torres & Santander, 2013).

Por otra parte las políticas educativas son acciones emprendidas por el Estado en concordancia con las prácticas educativas y la manera en que el gobierno administra la elaboración y oferta de la educación. El profesor de ciencias de la educación Jacques Ardoino (1980), nos presenta las políticas educativas como las actividades del poder público encaminadas a dar solución a los problemas sociales de la educación, convirtiéndolas en un conjunto de medidas de la política en general cuyo objetivo específico es el educativo. El economista Díez Hochleitner (1996) sostuvo que las políticas educativas constituyen un conjunto de principios, objetivos y metas que alinean la acción educativa en las esferas estatales, nacionales y las instituciones privadas.

Cuando el asunto es solucionar problemas socialmente relevantes se trata como cuestiones de política pública, en donde se tienen que diseñar políticas para alcanzar su materialización. La norma por sí sola no garantiza el cumplimiento de sus objetivos y es por esto, que el gobierno requiere de una estrategia que gestione y permita una adecuada ejecución. Atendiendo a lo anterior, el Estado ha diseñado varias alternativas como las mencionadas por Moreno (2009), quien argumenta que las políticas educativas alrededor de lenguas extranjeras están contextualizadas al mejoramiento de los niveles de calidad académica y al desarrollo profesional. Consecuencia de ello, el marco normativo sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua, ha estado limitado al discurso de inserción global, productividad y competitividad.

Desde la *Ley 115 de 1994 General de Educación*, siguiendo con los programas nacionales como el *Programa Nacional de Bilingüismo – PNB* (MEN, 2005b), el *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera – PFDCLE* (MEN, 2010), el *Programa Nacional de Inglés* (MEN, 2015b); el Estado colombiano ha dirigido sus esfuerzos al mejoramiento de los niveles de lengua extranjera mediante el desarrollo de cuatro estrategias básicas: diseño de estándares, evaluación por competencias, capacitación docente y uso de tecnologías de la información y la comunicación.

En el presente estudio, las políticas educativas se relacionan con las problemáticas, los desafíos, las necesidades o carencias que se debe atender mediante la ejecución de las políticas públicas. El estado colombiano ha desarrollado acciones encaminadas a brindar la atención a la adquisición de una lengua extranjera desde la educación básica primaria. La ejecución de programas y la elaboración de directrices de orientación docente, se han constituidos como las principales evidencias del desarrollo de estas políticas.

Analizar los procesos en torno a la planeación curricular de la asignatura de inglés como lengua extranjera en la educación básica primaria, brinda un diagnóstico real sobre la forma como desde el Estado y específicamente desde las instituciones educativas se están afrontando los diversos retos existentes, mediante la ejecución de acciones que propenda por el alcance de los objetivos y metas que alinean la acción educativa en el contexto colombiano.

3.1.4.2 Programa Nacional de Bilingüismo. En el 2004 el gobierno colombiano lanzó el *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004 –2019* (MEN, 2005b), una política proyectada a quince años, cuyo objetivo central era la inclusión del país en el mercado global mediante el mejoramiento del nivel de inglés de sus ciudadanos, por intermedio del desarrollo de las competencias comunicativas de esta lengua extranjera en los estudiantes de educación básica primaria, educación básica secundaria y media de instituciones públicas y privadas (MEN, 2004). Para la consecución de esta meta el gobierno nacional se trazó una serie de medidas: la adopción del *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCRE) como documento guía que determina los niveles de suficiencia en inglés, que se esperaba fueran alcanzados por los estudiantes y docentes en Colombia; la creación de los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera* partiendo de este marco y el convenio con entes extranjeros como el Consejo Británico para liderar los programas de capacitación de docentes (Usma, 2009).

Dicha política se convierte más adelante en planes de gobierno para ser implementadas en periodos de tiempos más cortos. Fue así como se estableció el *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera* (PFDCLE) 2010-2014 (MEN, 2010), que trajo consigo nuevas metas por alcanzar en cuanto al aprendizaje del inglés, pero conservo las estrategias centrales de la política del PNB: énfasis en bilingüismo español-inglés, los *Estándares Básico de Competencia en Lengua Extranjera* y los exámenes nacionales e

internacionales. Cinco años después se difunde el *Programa Nacional de Inglés – PNI 2015 – 2025* (MEN, 2015b) que se pretende desarrollar en cinco grandes estrategias:

Acompañamiento y formación de docentes, Modelo pedagógico completo, Infraestructura de apoyo y tecnología, Cultura de desempeño, Incorporación de la lengua inglesa fuera de la escuela e integración y sinergia.

3.1.4.3 Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros: inglés. El Ministerio de Educación Nacional en 1999 lanzó los lineamientos curriculares correspondientes a lenguas extranjeras, norma técnica que orienta a los docentes de inglés en los ajustes de los elementos conceptuales básicos, los procesos de planeación y el desarrollo de contenidos académicos. Tiene como propósito lograr que los estudiantes se apropien del inglés como lengua extranjera mediante la innovación de las estrategias de enseñanza y evaluación del área, centrándose en temas relacionados con los avances científicos y tecnológicos.

Los lineamientos constituyen los referentes de calidad que los docentes deben asumir para alcanzar los logros en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa, generar evaluaciones y tomar las medidas que harán del currículo pertinente y eficaz a los aprendizajes significativos. Se organiza en cuatro capítulos centrales:

1. Contextualización. En este capítulo se introducen aspectos del entorno sociocultural colombiano y del mundo con el fin de generar conciencia de la importancia del conocimiento del inglés desde la escuela, estableciendo la meta alcanzar, respondiendo a las necesidades de la multiculturalidad y la superación de las barreras idiomáticas, logrando con ello una comunicación eficiente y la apropiación de temas relacionados con los avances de la ciencia y la tecnología.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros. Presenta los elementos conceptuales de la asignatura, las descripciones de los procesos interlingua e intercultural, las metodologías de enseñanza y evaluación y por último sugieren algunos modelos y esquemas para la organización curricular. Capítulo que resulta ser un referente fundamental para determinar las características del proceso de planeación curricular de la asignatura de inglés como lengua extranjera en la educación básica primaria, en las instituciones educativas del suroriente de Barranquilla; puesto que no se comprueba una alineación entre la planeación curricular de la asignatura inglés y las normas pedagógicas nacionales sobre bilingüismo, factor que incide en el modo de enseñanza del docente, de tal forma que repercute en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes. Este contraste determina la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.
3. Formación Continuada del Docente de Idiomas Extranjero. Se centra en la formación docente; sugiere planteamientos sobre modelos reflexivos, cuestionamiento crítico, experiencias, correlación entre teoría, práctica y contexto en los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza y experiencias a adquirir. Enfatiza en el uso de los modelos reflexivos para que sean tenidos en cuenta en la formación de docentes en las instituciones tanto de pregrado como de postgrado, en la elaboración de currículos centrados en la investigación y el trabajo en equipo. De esta manera se busca facilitar la adquisición de los conocimientos y las experiencias que tienen origen en los procesos de aprendizaje y uso del inglés como lengua extranjera.

4. Las Nuevas Tecnologías en el Currículo de Lengua Extranjera. Proyecta la importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Alimenta la discusión sobre el tema con reflexiones metodológicas, para despertar el sentido de cooperación y solidaridad en torno a la difusión de conocimientos y nuevas estrategias que propicien el máximo provecho de las nuevas tecnologías. En este documento también se presentan dos anexos que se relacionan con los lineamientos: 1) propuesta de guía para la identificación de logros macro en el área de lenguas extranjeras, 2) conferencia sobre procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una lengua extranjera, de la autoría de la psicóloga Rosalía Montealegre.

3.1.4.4 Programa Soy Bilingüe. Es importante señalar las acciones emprendidas con el *Programa Soy Bilingüe*, en el cual se promueve un modelo de educación basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, mediante la ejecución de estrategias que posicionan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, enmarcado en el *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2023 Soy Barranquilla* (Alcaldía de Barranquilla, 2020b). El programa busca mediante varias estrategias el desarrollo de acciones que logren una escuela de calidad y tiene como objetivo:

“fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes y docentes de los niveles de básica (primaria y secundaria) y media, con el fin de garantizar la formación integral, el desarrollo de competencias ciudadanas del siglo XXI, y fomentar, desde la educación, el desarrollo y la competitividad de la ciudad. Con el programa se busca cerrar brechas del capital humano y generar oportunidades de inclusión productiva para la población de Barranquilla (Contacto Maestro, 2022).

Ha impactado a 95.000 estudiantes de educación básica primaria, secundaria y media y a 1.347 docentes, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas transformadoras que promueven el intercambio entre pares, el trabajo colaborativo entre docentes, el uso de tecnologías de la información y la comunicación y el acceso a materiales en medios virtuales. El propósito es fortalecer la formación integral desde las aulas, el desarrollo de las competencias ciudadanas y la competitividad de la ciudad (Alcaldía de Barranquilla, 2022). Las líneas de acción propuestas por este programa son:

1. Unstoppable Teachers (maestros imparables): apunta a fortalecer el proceso de enseñanza del inglés desde los educadores, desarrollando estrategias como English 4 teachers, un curso de inglés dirigido a docentes de primaria y ELT Journey, cuyo propósito principal es proporcionar a los maestros nuevas metodologías y recursos didácticos para la enseñanza del inglés (Alcaldía de Barranquilla, 2020c).
2. Glocal Students (estudiantes locales): esta línea estratégica se fortalece en dos estrategias pilares, mediante las cuales niños de transición a quinto grado de los ciento veintiuno colegios públicos focalizados, con acompañamiento para la implementación del bilingüismo, tienen una primera aproximación con el inglés, mediante dos estrategias: 1) Unstoppable Kids dirigida a estudiantes de 1° a 5°, cuyo propósito es iniciar el aprendizaje del idioma inglés desde la educación básica primaria y promover espacios extracurriculares para el fortalecimiento de la lectura en inglés, reforzando sus competencias comunicativas. 2) English Playground (patio de juegos en inglés), su objetivo es generar espacios de exposición al inglés para que niños de transición, 1° y 2° de la educación básica primaria logren una mejor comprensión y motivación hacia el aprendizaje del idioma (Alcaldía de Barranquilla, 2020c).

3. Bilingual City (ciudad bilingüe): esta estrategia tiene el propósito de lograr el posicionamiento de Barranquilla a nivel mundial, los retos del proyecto son lograr que gran parte de la población barranquillera fortalezca sus competencias comunicativas en el idioma inglés, difundiendo el potencial turístico de la ciudad, las oportunidades laborales y la formación de calidad de los estudiantes.
La meta final es contar con un ecosistema lingüístico: interacción entre lenguas en contacto y entre las lenguas y su medio ambiente: "interactions between any given language and its environment [interacciones entre cualquier lengua dada y su entorno]" (Haugen, 1972, p. 325); con el fin de lograr un *Paisaje Lingüístico Bilingüe*, el cual consiste en "la presencia escrita de distintas lenguas en espacios públicos, interpretable como índice de la vitalidad etnolingüística de los grupos de población hablantes de diversas lenguas en un territorio" (Castillo & Sáez, 2011), representada en textos públicamente visibles en cualquier locución escrita como letreros, carteles, pancartas, señales, graffiti y otros tantos (Rodrigué & Bourhis, 1997); en el cual participen organizaciones del sector público y privado en busca de lograr dicho propósito (Alcaldía de Barranquilla, 2020c).

3.1.4.5 Acuerdo 0028 (5 de Diciembre de 2022): Por medio del cual se crea la política pública de bilingüismo del distrito de Barranquilla 'Barranquilla Bilingüe 2023-2030'. Política aprobada por el concejo distrital de la ciudad, con el fin de apoyar y garantizar la educación bilingüe de calidad en los colegios oficiales del Distrito de Barranquilla; mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés y fomento del desarrollo personal, académico y profesional de la población barranquillera.

Otros aspectos contemplados en este acuerdo son la formación de docentes bilingües con una visión funcional, enfocándose en las escuelas normales superiores, para que sean los maestros de las futuras generaciones que generen modelos bilingües desde la primera infancia hasta los programas de formación complementaria. Fortalecimiento de las competencias culturales, intercultural y multiculturales de los estudiantes; seguimiento y desarrollo del quehacer profesional de docentes y fomento de escenarios de intercambios orales de la lengua inglesa en la ciudad.

Las líneas estratégicas de esta política son las siguientes:

1. Desarrollo integral de docentes y directivos docentes, de las instituciones oficiales del distrito; mediante un esquema de fortalecimiento profesional, direccionado al desarrollo de las competencias comunicativas del idioma inglés, competencias pedagógicas, enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta lengua, además del fomento de la investigación acción entre docentes distritales.
2. Formación de niños, niñas y jóvenes 'glocales', desarrollando competencias y habilidades comunicativas e interculturales, en lengua inglesa que les permitan desenvolverse a las exigencias del mundo.
3. Apoyo institucional en aspectos de gestión académica y curricular, para el fortalecimiento e implementación de proyectos de bilingüismo institucionales, a través de esquemas de acompañamiento y dotación de recursos didácticos para la enseñanza del inglés.

3.1.4.6 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés

(Cartilla N° 22). En el año 2006 el MEN estableció y socializó los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés*. Están dirigidos a todos los niveles escolares y tienen como fin unificar los aprendizajes en el sector educativo. Plantean como objetivo que los

estudiantes desarrollen competencias comunicativas en inglés, bajo los parámetros internacionales del *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas*. Define los temas de aprendizajes, de enseñanza y la evaluación. Clasifica el nivel de desempeño de los estudiantes en este idioma en las diferentes etapas del proceso educativo. A partir de estos parámetros se mide el nivel de desempeño de los estudiantes colombianos en este idioma y se compara con los presentados por los estudiantes de otros países en la adquisición del inglés.

Fueron distribuidos en forma de cartilla con el fin de que llegaran al mayor número de miembros de la comunidad educativa. El Ministerio sintetiza su propósito de la siguiente manera:

... instaurar criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia. Con ellos, estamos diciéndole a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral (MEN, 2006, p. 3).

En la presentación de la cartilla aparecen los siguientes temas: 1) Conceptos clave en el *Programa Nacional de Bilingüismo*, 2) Los estándares en el contexto del *Programa Nacional de Bilingüismo*, 3) ¿Por qué enseñar inglés en Colombia?, 4) Fundamentos que subyacen a la organización de los estándares, 5) La estructura de los estándares, 6) Estándares básicos de inglés de Primero a Tercero, 7) Estándares básicos de inglés de Cuarto a Quinto, 8) Estándares básicos de inglés de Sexto a Séptimo, 9) Estándares básicos de inglés de Octavo a Noveno, 10) Estándares básicos de inglés de Décimo a Undécimo, 11) Recomendaciones para la apropiación de los estándares, 12) Los estándares en la práctica cotidiana.

Para el presente estudio se tuvieron en cuenta los siguientes títulos:

1. Conceptos Clave en el *Programa Nacional de Bilingüismo* del cual se extrajeron las definiciones de los términos que rigen la presente investigación como son: bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua en el contexto colombiano.
2. Los Estándares en El Contexto del *Programa Nacional de Bilingüismo*, donde se establece el uso de términos comunes que determinan el nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo por grados. Se hace un paralelo entre lo señalado en el *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas* y lo propuesto por el MEN como términos “que tradicionalmente utilizan los docentes para denominar los diversos niveles de desempeño”: Principiante (A1), Básico (A2), Pre intermedio (B1), Intermedio (B2), Pre avanzado (C1) y Avanzado (C2).
3. Fundamentos que Subyacen a La Organización de Los Estándares, en donde se hace una explicación de la distribución de los estándares por conjuntos de grados: primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno y décimo a undécimo. Aquí se establece lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma inglés al culminar los grupos de grados, y se compara con un nivel de desempeño específico establecido como meta del MEN en contraste con los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas*.

Este Apartado que resulta ser de mucha ayuda para delimitar las competencias comunicativas en inglés y los contenidos que se deben tener en cuenta para una planeación de clases según el grado y nivel.
4. La estructura de los estándares, en el cual se brinda una explicación de la presentación de los estándares por grados, para facilitar la lectura de estos, se

explica cómo han sido estructurados de forma horizontal y vertical: Las dos primeras columnas de la izquierda son los estándares que corresponden a habilidades de comprensión y las tres últimas de la derecha, agrupan aquellos relacionados con habilidades de producción.

La lectura vertical expone los estándares específicos, señalando algunos criterios acerca de la correspondencia con las habilidades comunicativas: escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación. En ellas se incluyen las referencias a las competencias comunicativas mediante la asignación de números de la siguiente forma: 1) Competencia lingüística, 2) Competencia pragmática, 3) Competencia sociolingüística. Clasificación que resulta ser pertinente para el desarrollo del análisis del corpus de este estudio.

5. Estándares Básicos de Inglés de Primero a Tercero y Estándares Básicos de Inglés de Cuarto a Quinto, pues son los referentes a desarrollar y se deben tener en cuenta para toda planeación curricular en lengua extranjera, el nivel de educación básica primaria.

3.1.4.7 Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) Grados 1° a 5° de Primaria. El Ministerio de Educación Nacional, lanzó en el 2015 la que definió como una herramienta que serviría para aclararle a los docentes los lineamientos curriculares sugeridos (MEN, 2015a). Con este documento pretendió contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza - aprendizaje de los docentes para alcanzar los niveles de desempeño esperados en cada grado, de acuerdo con lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas*. Para alcanzar estos fines se tratan temáticas esenciales para trabajar de manera transversal como son: la salud, la convivencia, la paz, el medio ambiente y la globalización.

El documento se desarrolla en cinco apartados titulados de la siguiente forma:

- ¿Qué son los Derechos Básicos de Aprendizaje? Aquí se brinda una explicación de los DBA, conceptualizándolos como derechos que...

... describen saberes y habilidades que los y las estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano, y se estructuran guardando coherencia con los *Lineamientos Curriculares: idiomas extranjeros* y los *Estándares Básicos de Competencia (EBC)*, así como con el Currículo Sugerido... (MEN, 2016b, p. 6)

Estos permiten identificar los aspectos claves para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, definiendo las habilidades de comprensión, expresión oral y escrita.

- ¿Por qué son importantes los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés para Transición y Primaria? Se plantean los DBA como elementos fundamentales para el logro de los objetivos en cada año escolar, que de forma paulatina llevarán a los estudiantes a alcanzar las metas trazadas en los *Estándares Básicos de Competencia en Lenguas extranjeras* sobre un nivel de dominio de inglés pre intermedio (B1) al culminar grado 11. También se muestran como referentes que ayudan a la comunidad educativa a determinar si los aprendizajes esperados están siendo alcanzados y poder así mejorar las acciones para cumplir dicho objetivos.
- ¿A quién van dirigidos los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés para Transición y Primaria? Este apartado expone el alcance de este documento y su direccionamiento a todas las Entidades Territoriales, como referente para el lanzamiento de nuevas iniciativas curriculares adaptada al contexto de su población. A las Instituciones Educativas como guía que articula la planeación del área, el aula, los grados y niveles, de manera que se alcancen los

aprendizajes esperados. A los docentes y directivos docentes como punto de inicio para diseñar el currículo del área y el desarrollo de sus prácticas en el aula.

A las familias como una forma de identificar y comprender los aprendizajes que están o no alcanzando los estudiantes en su proceso escolar, con el fin de promover el acompañamiento desde casa. A los estudiantes como guía que informa que deben aprender en el año escolar y en cada grado. Al MEN, fundaciones y otras entidades, para promover la generación de estrategias que garanticen el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes colombianos, durante su permanencia en el sistema escolar.

- ¿Cuál es la estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés para Transición y Primaria? Se exponen los íconos que representan las habilidades que se aspiran a desarrollar y ejemplifica la estructura general de cada DBA, la cual posee un enunciado que especifica el aprendizaje básico que el estudiante tiene derecho a alcanzar durante el año escolar. Una idea secundaria o aclaración que contextualiza al DBA y por último un ejemplo que busca facilitar la comprensión del enunciado.
- Derechos Básicos de Aprendizajes - Transición a Quinto de Primaria. Se detallan los DBA en cada grado, distribuidos en cuatro módulos temáticos. En el nivel transición se subdivide en los temas: juego, arte, literatura y exploración del medio, mientras que en los grados de básica primaria se sugieren contenidos y metodologías evaluativas.

3.1.4.8 Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria. Este documento surge de forma paralela a los DBA y se instituye como un complemento que ayudará a generar igualdad educativa con el fin de hacer del inglés una herramienta que contribuya a la formación

integral de cada estudiante colombiano. En este texto se muestran las mallas de aprendizajes: contenidos, aprendizajes priorizados, metodologías, procedimientos y criterios de evaluación aplicables al aula de clase, así pues, se pretende dotar a los docentes de herramientas que les permitan robustecer su planeación curricular del área de inglés, para que contribuyan al logro de las metas de aprendizaje, respetando, además, la autonomía institucional (Ley 115 de 1994).

El documento fue socializado como una cartilla, la cual consta de cuatro grandes apartados, en los cuales se halla la explicación de tres elementos claves: alcance y secuencia, mallas de aprendizaje, rutas metodológicas y evaluativas desarrollados de la siguiente forma:

1. ¿Cómo comprender las mallas de aprendizaje, su estructura y sus componentes?
¿Qué se entiende por alcance y secuencia?, ¿Qué elementos conforman las mallas de aprendizaje?, ¿Qué son las rutas metodológicas y evaluativas y cómo pueden usarse?, ¿Qué diferencias pueden encontrarse entre las mallas de aprendizaje del grado Transición y las de Básica Primaria?
2. ¿Cómo se integra esta propuesta curricular con los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés?* Nivel de lengua propuesto y su progresión y adaptabilidad en el Currículo Sugerido para Primaria, Adaptación de los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés* (Guía 22) en el Currículo Sugerido para Primaria, ¿Cómo se articulan los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés* con los *Derechos Básicos de Aprendizaje?*
3. *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria:* Grado Primero, Grado Segundo, Grado Tercero, Grado Cuarto y Grado Quinto.

4. Anexos: Formato de planeación de clase, Modelos de planeación de clase por grado, Modelos de quizzes, Modelos de Rúbricas evaluativas y Recomendaciones adicionales sobre materiales y recursos.

Para el desarrollo del diseño metodológico, específicamente en el análisis de este estudio, se tuvieron en cuenta los apartados 1, 2 y 3, para establecer las categorías y subcategorías que determinaron el análisis tanto cuantitativo como cualitativo del corpus. Cabe aclarar que no todas las categorías tenidas en cuenta corresponden a las establecidas en dicho documento, algunas se omitieron y otras fueron reemplazadas en aras a su validez para el estudio.

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este apartado se presenta una aproximación a los referentes teóricos que se utilizaron para soportar el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se define el concepto de política lingüística y se hace una diferenciación entre esta noción y la de planificación lingüística desde la perspectiva de diferentes teóricos; en segundo lugar, se presenta el concepto de bilingüismo en relación con el de cognición y los factores que lo definen. Más adelante, se ilustran las nociones de lengua materna (L1), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

En tercer lugar, se exponen el concepto de competencia comunicativa para luego pasar al concepto de habilidades comunicativas; seguidamente se realiza una introducción al enfoque comunicativo bilingüe intercultural en el aprendizaje de la LE, partiendo de sus principios metodológicos, enseñanza de la gramática, la gramática pedagógica junto con la noción de interlengua y el estudio de errores. Más adelante se explica el desarrollo metodológico del enfoque comunicativo intercultural seguido de las actividades comunicativas. Se hace un

paréntesis en el aprendizaje basado en tareas y proyectos sugeridos en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*.

Finalmente, se aborda la planificación educativa y curricular en un contexto general y la planificación de clases en el contexto específico de este estudio. Se complementa lo anterior, con los componentes del proyecto educativo institucional (PEI), el cual media en la planeación de los ciclos de aprendizajes que estructuran el desarrollo didáctico de una clase; las variables humanas, ser, sentir, saber, saber hacer en referencia a los saberes aplicados a lo aprendido, y se especifican los tipos de estilos cognitivos que guardan mayor relación con la adquisición de la lengua extranjera y que se deben tener en cuenta en la planificación de estrategias didácticas.

4.1 Políticas Lingüísticas y Planificación Lingüística

Política lingüística y planificación lingüística son términos que guardan una estrecha relación conceptual, razón por la cual, tienden a ser confundidos y empleados como sinónimos. Durante mucho tiempo se consideró el término Política Lingüística como equivalente a la noción de Planificación Lingüística, debido a lo cual se utilizaban sin distinción. En los últimos años, varios autores han trabajado en la aclaración de cada concepto y han enfatizado en que cada término presenta características propias, por lo cual son diferentes.

4.1.1 Política Lingüística

Kaplan & Baldauf (1997) proponen la definición de Política Lingüística como el conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas encaminadas a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o de un grupo social. Calvet (1996) considera la Política Lingüística como un conjunto de decisiones que se toman en la esfera de la relación entre la lengua y la vida social o entre la lengua y la vida nacional. Phillipson (2003) expresa

que el concepto Política Lingüística guarda relación con las acciones de identificación y fortalecimiento de una o más lenguas oficiales en un estado o región, la creación y reglamentación de leyes para los hablantes de las lenguas mayoritarias o minoritarias en diferentes escenarios.

En tal sentido, en el contexto colombiano, la política lingüística alcanza un importante realce, con la promulgación de la Constitución de 1991, en la cual se da reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural del país y se establece el derecho a la educación bilingüe. El artículo 10 de este documento, así lo expresa: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Constitución política, 1991, p. 3).

Las lenguas y los dialectos de los diferentes pueblos indígenas son reconocidos como oficiales en sus territorios. La divulgación de dichas normas produjo la notoriedad de los derechos y esto llevo a la creación de los programas de educación bilingüe y un incremento en la investigación de las lenguas nativas. Años más tarde, se creó la *Ley 1381 de enero de 2010* también llamada *Ley de protección de las Lenguas Nativas*, con el fin de regular la protección y la preservación de las lenguas mediante la intervención del Estado. En síntesis, esta Ley regula la aplicación del artículo 10 propuesto en la constitución del año 1991.

Una Política Lingüística puede estar conformada por varios mecanismos como lo precisa Spolsky (2009), quien delimita tres componentes: “La práctica, las creencias y el manejo” (p. 4). La práctica es referida a una serie de comportamientos notorios frente a la elección de esquemas lingüísticos. Esta proporciona el contexto para el sujeto que esté en el proceso de aprendizaje de una lengua. Las creencias son las ideologías, valores o estatus que se le otorgan a la lengua. Sus variedades y características, dependiendo de su uso y de su

relación con la cultura y la importancia en la cotidianidad. El tercer componente, el manejo, guarda relación con la autoridad que tienen algunas personas sobre una comunidad para tomar decisiones frente al uso del idioma, sus prácticas o creencias.

En ese sentido, las políticas lingüísticas colombianas dependiendo de los objetivos o metas propuestas se pueden clasificar en dos grandes grupos: 1) políticas que regulan el uso del español (L2) y las lenguas indígenas (L1) para estas comunidades; 2) políticas que proponen la implementación de un idioma extranjero. Es así como, en cuanto al primer grupo, desde hace varios años se ha estado trabajando en ello, desde la creación de la *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación* que institucionalizó la Etnoeducación, modelo educativo para los grupos indígenas, raizales, afrocolombianos y gitanos, el cual establece que la educación para estas comunidades debe ser bilingüe, con la lengua materna del niño como primera lengua y el español como segunda.

En cuanto al segundo grupo, se consideró la necesidad de que las nuevas generaciones de colombianos debían aprender inglés desde la educación básica primaria. Esto trajo consigo la creación de varias estrategias para el logro de este objetivo: la adopción de *Los Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras* con el fin de poner en práctica lo promulgado en la *Ley General de Educación* y *Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*, en los que se establecieron las habilidades mínimas a desarrollar por un estudiante de educación básica primaria y media al aprender inglés como lengua extranjera. Asimismo, en la estrategia del MEN (2004) llamada *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)* que estableció como propósito para el año 2019, mejorar las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos hasta lograr que los ciudadanos colombianos sean bilingües en castellano e inglés. Esta estrategia se relaciona con el planteamiento de Shohamy (2006), cuando hace alusión al concepto de *Política Lingüística Educativa*, señalándolo como

un mecanismo usado para crear prácticas lingüísticas en instituciones educativas, específicamente en sistemas de educación centralizados.

Para lograr los objetivos planteados en las Políticas Lingüísticas Educativas en Colombia se requiere de un Estado que apoye, guie e intervenga en las diferentes ideas, leyes, regulaciones y prácticas, que brinde respuestas palpables para el cumplimiento de los programas de bilingüismo, enfocados en las competencias individuales de los estudiantes. Es así como, según lo sugerido por Calvet (1996), cualquier grupo puede elaborar una política lingüística, pero es solo el Estado, el que tiene la facultad y los medios para pasar del estado de *política lingüística* al de *planificación lingüística*, es decir, poner en práctica sus iniciativas políticas.

4.1.2 Planificación Lingüística

Uno de los primeros en definir el concepto de *Planificación Lingüística* fue Robert Cooper (1996) en su libro *Language Planning and Social Change*: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes [La planificación del lenguaje se refiere a los esfuerzos deliberados para influir en el comportamiento de los demás con respecto a la adquisición, estructura o asignación funcional de sus códigos de lenguaje.]” (p. 183). Además, la Planificación Lingüística recae sobre el conjunto de acciones cuya finalidad es regular las funciones y aspectos formales de la enseñanza de la lengua (Cooper, 1997; Hornberger, 2006).

Calvet (1999) conceptualiza la Planificación Lingüística como la búsqueda y aplicación de los medios necesarios para el desarrollo de una política lingüística y en complemento a esto, Kaplan & Baldauf (1997) proponen la Planificación Lingüística como el conjunto de decisiones adoptado por la autoridad competente, con el fin de producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o de un grupo social.

Otros investigadores ven en la Planificación Lingüística una disciplina ligada a la lingüística aplicada y a la sociología del lenguaje enfocada a la enseñanza, que busca, mediante acciones concretas, responder a los objetivos establecidos desde las instituciones públicas para dar soluciones a problemas originados de la situación lingüística en una región. Las personas responsables de la planificación lingüística son quienes deciden qué lenguas se van a enseñar y su asignación horaria en los planes curriculares. Es así como se diseña el tipo de educación lingüística de una comunidad (Palacios et. al, 2019). Entonces se puede decir que existe una conexión importante entre *Política Lingüística* y *Planificación Lingüística*, ya que no es solo la creación o formulación de las políticas que promuevan el aprendizaje de lenguas, sino también, las acciones que se ejecuten, es decir, la planificación que se adelante para que las políticas sean puestas en práctica en las comunidades.

4.2 Bilingüismo

La Real Academia Española (RAE) define el término *bilingüismo* como “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”, definición que resulta correcta, pero con un gran nivel de complejidad en su interpretación. Atendiendo a lo anterior, se puede decir que la definición de bilingüismo varía si se aborda referida a un solo individuo y su relación con dos lenguas diferentes, o si es asociada a un grupo social que se corresponde utilizando dos lenguas distintas. Ahora bien, teniendo en cuenta que estos dos factores son considerados al momento de hablar de bilingüismo y su construcción teórica ha progresado, es difícil determinar con exactitud una explicación única, ya que en las últimas décadas muchos autores, desde diferentes disciplinas, han intentado aclarar este concepto desde muchas perspectivas. Resulta oportuno citar lo dicho por Sánchez-Casas (1999) quien plantea que “el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe” (p. 606).

Algunas definiciones de bilingüismo son abordadas desde las ciencias del lenguaje: lingüística y sociolingüística. Desde la perspectiva de la lingüística, se aborda el bilingüismo a partir de tres concepciones: *la maximalista*, *la intermedia* y *la minimalista* (Castrillón, 2015 p. 37). Concepciones consideradas pertinentes para la presente investigación.

La concepción *maximalista* de Leonard Bloomfield (1933), establece el bilingüismo como el dominio nativo de dos lenguas, representado en la capacidad de hablarlas como lo hacen los hablantes de lengua materna al momento de producir significación en sus enunciados. Esta definición refleja la postura de lingüistas y psicólogos, en los primeros períodos del siglo XX, quienes creían que lo más importante era convertirse en un *bilingüe equilibrado*, dominando adecuadamente ambas lenguas. La anterior definición no se aleja mucho de la clasificación de sujeto bilingüe de Hamers & Blanc (2000) quienes establecen el bilingüismo equilibrado como aquel cuya competencia en ambas lenguas es equivalente. Se puede observar que el concepto de bilingüismo desde las anteriores perspectivas estaba subordinado a la influencia de un monolingüismo ideal, el cual traería como producto un sujeto bilingüe que sería la suma de dos locutores nativos: dos veces monolingüe.

En la concepción *intermedia*, se encuentran definiciones como la de Bialystok (2001), quien establece una escala de medición del bilingüismo que se mueve entre dos extremos. En uno de los límites, el sujeto vive una total inconciencia de la existencia de otros idiomas y en el lado opuesto, maneja con total fluidez ambos idiomas. También se puede proponer una definición contraria para aclarar este concepto como lo estableció Crystal (1997b), quien propone dejar fuera de esta categoría a aquellas personas que hacen uso irregular de una de sus lenguas o que no la usan hace varios años: *dormant bilinguals* (bilingües latentes). De la misma forma, a quienes comprenden algunas palabras o frases, pero no la hablan o la escriben.

La anterior consideración entra en oposición a la concepción *minimalista* de McNamara (1967), quien define como bilingüe a aquel que posee una mínima competencia en alguna de las cuatro habilidades lingüísticas en otra lengua: hablar, escuchar, escribir o leer. Es decir, es bilingüe quien mínimamente posee expresión oral o escrita y comprensión auditiva y lectora en la otra lengua. Concepto que se complementa con lo establecido por Weiss (1959) cuando argumenta que el bilingüismo es el uso directo sea activo o pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante: activo cuando se habla y pasivo cuando se recibe o entiende.

Actualmente las definiciones de bilingüismo han tomado un nuevo horizonte y se ha dejado de caracterizar al sujeto bilingüe para tener en cuenta factores que intervienen en la adquisición de una segunda lengua y una lengua extranjera como son: el desarrollo psicológico, su estructura cognitiva, sus particularidades comunicativas y culturales. El concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971) desde el campo de la sociolingüística, dio un vuelco a la antigua definición del *bilingüismo ideal* y paso a ser concebido a partir de los rasgos socioculturales de la situación de uso de la lengua. Algunos ejemplos de ello son: la definición de Grosjean (2015), según la cual los bilingües son personas que usan dos o más lenguas, incluyendo dialectos en su vida cotidiana, independiente del nivel de la competencia que tengan.

Sampietro (2011) define bilingüismo como la convivencia de dos o más lenguas dentro de una colectividad y considera algunos factores relacionados con su uso: sociales, lingüísticos, culturales y la función que cumplen dichas lenguas en la formación de la identidad cultural de sus hablantes.

Desde otra perspectiva, Gómez Ruiz (2010) propone que cada bilingüe es único, diferenciándose por las competencias lingüísticas que posean, la frecuencia del uso de la lengua en su cotidianidad, la edad de adquisición y el contexto. Grande (2021) propone:

Desde la perspectiva psicolingüística, se entiende el bilingüismo como la competencia lingüística que posee un sujeto en dos o más lenguas y se centra en las relaciones entre capacidades neurocognitivas y procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje (p. 4).

Por otra parte, Hagège (2005) afirma que un bilingüe auténtico debe saber hablar, comprender, leer y escribir dos idiomas con el mismo nivel de competencia lingüística. Analizando lo anterior se puede decir que resulta difícil determinar una única definición de bilingüe como lo expresa Baker (2011) al referirse al respecto:

El peligro de ser demasiado exclusivo no se supera con ser demasiado inclusivo. La pesca de arrastre con una red de pesca demasiado ancha capturará demasiada variedad y, por lo tanto, hará que la discusión sobre los bilingües sea ambigua e imprecisa. La pesca de arrastre con criterios estrechos puede ser demasiado insensible y restrictiva (p. 6).

Este autor determina que al considerar un análisis sobre lo que es un sujeto bilingüe, hay que diferenciar entre el bilingüismo como posesión individual de dos o más idiomas que se utilizan dentro de un grupo o comunidad en una región o país; al igual que el nivel individual en relación con la habilidad de una persona en el uso de dos idiomas.

4.2.1 Bilingüismo y Cognición

Desde la psicolingüística se han realizado estudios encaminados a la comprensión del funcionamiento del bilingüismo desde el sistema cognitivo y cerebral del individuo; otros estudios han originado una clasificación basada en criterios neurolingüísticos, además de categorizaciones sobre bilingüismo fundamentadas en variables lingüísticas y psicosociales. A continuación, se exponen de manera sucinta cada una de estas tipologías.

4.2.1.1 Bilingüismo y Diglosia, Bilingüismo sin Diglosia. El término *diglosia* hace referencia a realidades o contextos lingüísticos en los que se usan dos variedades de una misma lengua en una misma comunidad de hablantes: español y sus variantes regionales. Otro tipo de diglosia se da cuando el uso está relacionado con dos lenguas diferentes, que conviven en una misma comunidad. Las dos referencias básicas sobre este concepto seguidas en el presente estudio, son las de los sociolingüistas Ferguson (1959), dos variedades de una misma lengua en una comunidad y Fishman (1967), diversidades de una misma lengua y también entre dos o más lenguas en una sociedad.

Las primeras conceptualizaciones teóricas sobre diglosia en relación con el bilingüismo, fueron las aportadas por Ferguson (1959) en su artículo *Diglossia*, quien presentó el *bilingüismo diglósico* como un fenómeno social, distribuido en jerarquía según el uso de las lenguas: la convivencia de dos variedades lingüísticas, alta y baja en una comunidad. Años más tarde, Fishman (1967) postula su definición de diglosia considerando que no solo es producida entre variedades de una misma lengua, sino también entre dos o más lenguas. Para este autor, la diglosia no es equivalente a bilingüismo y aclara dicho concepto cuando lo define como la alternancia de una o más variedades lingüísticas que cumplen diferentes funciones comunicativas dentro de una sociedad.

También plantea una clasificación de varias situaciones que se pueden dar de la relación entre bilingüismo y diglosia: 1) *bilingüismo con diglosia*: se produce en contextos, regiones y comunidades extensas, con sociedades monolingües, a quienes se les convierten en bilingües por requerimientos estatales, gubernamentales, educativos y laborales; 2) *diglosia sin bilingüismo*: se presenta en comunidades lingüísticas con diferencias socioculturales, regionales y de estrato social; 3) *bilingüismo sin diglosia*: contextos sociales en donde se usan las dos lenguas arbitrariamente, sin normas establecidas, por lo anterior se considera que no

hay diglosia; 4) *ni diglosia ni bilingüismo*: se da en comunidades muy pequeñas, sin contacto con otras, porque se encuentran aisladas (Fishman, 1967, pp. 75 - 80).

La diglosia se presenta no solo en sociedades multilingües que tienen oficialmente varias lenguas, sino también en sociedades que son multilingües en el uso de dialectos separados, registros o variedades lingüísticas funcionalmente diferentes de cualquier tipo.

4.2.1.2 Bilingüismo Individual, Bilingüismo Social, Bilingüismo Dominante. Desde la perspectiva de la Psicolingüística, el bilingüismo individual es considerado como la capacidad de un individuo de desarrollarse en dos lenguas; esta posición involucra la competencia comunicativa y su organización cognitiva. La competencia comunicativa incluye el manejo de distintas habilidades lingüísticas: las receptoras, enmarcadas en la comprensión auditiva y la comprensión lectora y las productivas, referidas a la producción oral y la producción escrita (Baker 1996). Estas, a su vez, encierran distintos aspectos como el vocabulario, la pronunciación, el manejo morfosintáctico, la adecuación pragmática, entre otros. Es así como, en el caso de una persona que se mueve entre dos sistemas lingüísticos, la competencia comunicativa se vuelve más compleja (Baker, 1996).

La idea anterior es complementada por Harding & Riley (1998) quienes establecen que el conocimiento del vocabulario, el uso de expresiones formales e informales, incluso la habilidad para escribir, escuchar o leer, tiene distintos niveles de complejidad de acuerdo con los usos individuales que realizan en cada una de esas lenguas; Siguán & Mackey (1986), consideran que el bilingüismo individual se deriva de la definición del individuo bilingüe, quien es aquel que tiene similar competencia en más de una lengua y se desenvuelve con cualquiera de ellas con similar resultado; por lo tanto el *bilingüismo individual* es la capacidad para utilizar equitativamente, con la misma competencia y en las mismas situaciones dos lenguas distintas, además es el sujeto quien decide cuándo utilizar una u otra.

Por otra parte, el *bilingüismo social* centra su atención en los efectos de la existencia de bilingüismo en un grupo humano. Se refiere a la capacidad que alcanza una persona para comunicarse de manera alterna e independiente en dos lenguas, en un mismo territorio. La coexistencia entre lenguas implica una dinámica entre estas, que concluye en una frecuencia de uso (Centro virtual cervantes, 2008). Es aquí en donde resulta pertinente retomar el concepto de *diglosia*, expuesto en el apartado anterior, que hace referencia a la situación de convivencia de dos o más lenguas en una misma comunidad, las cuales cumplen funciones distintas en referencia al contexto de su utilización.

Appel & Muysken (1986), distinguen tres tipos de situaciones de *bilingüismo social*: 1) en la que conviven dos comunidades monolingües en un mismo territorio, una población colonizadora y una colonizada; 2) en la que la totalidad de la población es bilingüe; 3) en la que existe un grupo monolingüe dominante y otro bilingüe, caso de los hablantes del español y los grupos indígenas y afrodescendientes. En la *Constitución colombiana de 1991* y en la *ley 1381 de 2010* o *Ley de protección de las Lenguas Nativas*, se reconoce como cooficiales del español a las lenguas indígenas y criollas, evidenciando que dichas lenguas tienen importancia social, étnica y cultural en el territorio colombiano.

El contacto permanente de estas lenguas indígenas y criollas con el español permite hablar de *bilingüismo social* y *bilingüismo individual*, pues las comunidades raizales e indígenas adquieren además de su lengua nativa, la lengua mayoritaria u oficial, el español. El uso de ambas es constante, porque forman parte de la cotidianidad de sus hablantes. En el caso del inglés no sucede lo mismo, porque su uso no es tan activo en la cotidianidad de la mayoría de los colombianos.

Otra clase de bilingüismo que también se puede presentar en este tipo de contexto, es el dominante, aquel en donde el hablante tiene un nivel superior en una de las dos lenguas,

generalmente la lengua materna (Hamers & Blanc, 1983). Los bilingües en su mayoría no logran un dominio equivalente en sus dos lenguas (Crystal, 1987) pues desarrollan más fluidez en una de ellas porque la emplean con mayor comodidad y en un mayor número de situaciones y contextos comunicativos. Hecho que interfiere en el desarrollo de la segunda lengua en contacto.

4.2.1.3 Adquisición: Natural e Implantado. *Bilingüismo natural* (nativo), es el concepto que se utiliza para referirse al manejo de una lengua que se adquiere de forma espontánea en un contexto natural. El proceso consiste en obtener el dominio de dos lenguas L1 y L2 como consecuencia de la inmersión en un contexto bilingüe. Este tipo de adquisición se da de manera inconsciente, donde los niños aprenden a hablar sin instrucción explícita. Existen varios contextos de adquisición, por ejemplo, en el que los padres tienen L1 distintas o los que viven en sociedades donde coexisten varias lenguas. Quienes crecen en estos ambientes desarrollan un conocimiento equivalente en ambas lenguas, las cuales practican sucesivamente según el interlocutor o la actividad que desarrollen. Se aprende a hablar y a manejar las reglas gramaticales en contextos específicos. La adquisición es producida mayormente en el entorno donde se habla las lenguas de forma cotidiana, logrando así un aprendizaje de forma natural (Zhizhko & Koudrjajtseva, 2011).

Este tipo de adquisición se da de manera inconsciente, se aprende a hablar y a manejar las reglas gramaticales en contextos específicos. La adquisición es producida mayormente en el entorno donde se habla las lenguas de forma cotidiana, logrando así un aprendizaje de forma natural.

En el bilingüismo natural, el niño decide de forma individual en cada situación específica cuál lenguaje es el primero y cuál es el segundo. Asimismo, la primacía de la lengua se

puede redistribuir a lo largo de la vida en las diversas áreas de la comunicación (Zhizhko & Koudrjajtseva, 2011, p. 52)

También se da el caso del *bilingüismo implantado*, en el que se aprende una segunda lengua con posterioridad a la adquisición de la primera (L1), producto de una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1981). Este es el caso específico del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, consciente o inconscientemente, el sujeto traduce todo a su lengua materna e interpreta las situaciones de su contexto en el marco de su cultura. Estas situaciones intervienen en la producción de la lengua extranjera con ciertas interrupciones, es decir, no fluye automáticamente en el hablante.

La distinción entre los tipos de adquisición se relaciona con las diferencias que estableció Krashen (1981) con la definición de *adquisición* y *aprendizaje*: la *adquisición* se realiza de modo intuitivo mientras que el proceso de *aprendizaje* se produce de forma consciente. Mientras el *bilingüismo natural* es una forma de percibir, pensar, identificarse y apropiarse culturalmente del idioma; el *bilingüismo implantado* es una forma de comunicarse con los actores de otras culturas, representado en una situación comunicativa en donde el idioma no es el medio de comunicación sino la meta (Cinar, 1998).

4.2.1.4 Edad: Infantil (simultáneo, consecutivo), Adolescente, Adulto. La edad es un factor determinante para realizar la diferenciación entre bilingüismo temprano, adquisición de dos lenguas durante la infancia y bilingüismo tardío, si una de las dos lenguas se aprende después de la adolescencia. A su vez, el bilingüismo temprano se clasifica en: 1) bilingüismo simultáneo, concebido como aquel en donde la adquisición de ambas lenguas, las lenguas maternas, se produce al mismo tiempo desde el nacimiento, es decir, el bilingüismo se desarrolla en los primeros años de la niñez y se aprenden simultáneamente dos sistemas

lingüísticos, "... se caracteriza por una asociación semántica paralela, o sea, una palabra trae las mismas asociaciones en una lengua que en otra" (Gynan & Almada, 2014, p. 24); 2) bilingüismo consecutivo, referido a la adquisición de una segunda lengua durante la infancia, una vez que las bases de la primera ya están establecidas, "... se caracteriza por una asociación semántica independiente, o sea, una palabra trae asociaciones diferentes en una lengua que en otra" (Gynan & Almada, 2014, p. 25).

Se podrían presentar los casos de bilingüe consecutivo temprano, quien podría hablar una lengua en casa, pero aprender a hablar la lengua de la comunidad en la escuela, o de bilingüe consecutivo tardío, quien podría crecer con una lengua y aprender otra, al mudarse a otro país (Lorenzo, 2015). Otros autores, como McLaughlin (1984), distinguen los bilingües que han aprendido sus dos lenguas simultáneamente, de los que han aprendido una lengua con antelación a la segunda, bilingües consecutivos. Concepto que comparte Sánchez-Casas (1999), quien establece el bilingüismo consecutivo como aquel que ocurre después de la adolescencia, en dónde la L2 se adquiere posteriormente a la L1. La conceptualización anterior se relaciona con las diferencias biológicas entre niños, adolescentes y adultos a la hora de aprender una segunda lengua. Se establecen diferencias en la maduración cognitiva según la edad. Durante el crecimiento se desarrollan habilidades analíticas y de abstracción que facilitan el conocimiento metalingüístico, mientras se van perdiendo las facultades para aprender la lengua de manera incidental (Paradis, 2004).

Otro autor que comparte esta hipótesis es Lenneberg (1967) quien afirma que la edad temprana beneficia la adquisición de una segunda lengua, debido a la plasticidad del cerebro que asimila información compleja de manera inconsciente y sin esfuerzo, por ende, lo que parece sencillo en el aprendizaje de una segunda lengua para los niños, realmente es un proceso complejo para adolescentes y adultos pese a tener una capacidad cognitiva mayor.

Bialystok (2003) sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua no está limitado a periodos críticos biológicos, pero se podría decir que existe una pérdida de las habilidades para aprender con la edad.

Desde otra perspectiva, se plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los adolescentes resulta ser más provechoso debido al conocimiento de estructuras gramaticales de su lengua materna, las cuales le permiten desarrollarlas más ágilmente en una lengua extranjera, “podrán así mismo contrastar el conocimiento que ya poseen de su propia lengua con la nueva que se les presenta.” (González, 1991, p. 15). Esto permitiría un pronto desarrollo en la morfología, la sintaxis y el léxico de una segunda lengua; aseveración compartida por Cummins (1986), en su teoría donde propone que la competencia lingüística en L1 puede ser transferida a los contextos de aprendizaje de L2 y a su vez, al aprender la L2, se pueden desarrollar algunas habilidades que podrían transferirse más adelante a la L1.

Son varias las hipótesis que acompañan la aseveración anterior, como la de Malson (1973), quien sustenta que el lenguaje debe ser aprendido antes de la pubertad, porque no habrá posibilidad de desarrollarlo de manera exitosa en etapas posteriores. Otra versión, por el contrario, ha comprobado que luego de la pubertad se puede dar el aprendizaje, pero este se llevará a cabo con mayores dificultades y limitaciones (Curtiss, 1988).

4.2.1.5 Uso: Activo, Pasivo, Sesquilingüismo. Si hablamos del dominio de dos idiomas, hacemos referencia a las habilidades que permiten desarrollar las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Se considera bilingüismo activo, al desarrollo de aquellas habilidades basadas en la producción del lenguaje, producción oral y producción escrita, que se despliegan con similar eficiencia y competencia. Por bilingüismo pasivo, se designa el dominio de un segundo idioma con respecto a las habilidades de recepción del

lenguaje: comprensión oral y comprensión lectora (Moreno, 2009). Existen casos en los que las personas pueden comprender oralmente y a veces leer un segundo idioma, pero no lo hablan ni lo escriben. Weiss (1959), complementa la anterior concepción cuando establece el bilingüismo como el uso directo, sea activo o pasivo, de dos lenguas por el mismo sujeto hablante. Activo cuando se habla y pasivo cuando se recibe o entiende.

El lingüista norteamericano Charles F. Hockett (1958) aclara estos niveles de competencias cuando hace referencia a las diferencias en la comunicación lingüística: 1) la competencia activa que permite hablar una lengua; 2) la competencia pasiva que permite entender una lengua. “A given speaker may constrain his speech to the bounds of his own code, and yet be trained to understand things that he would not say [Un hablante dado puede restringir su discurso a los límites de su propio código y, sin embargo, ser entrenado para comprender cosas que no diría]” (p. 333).

Desde otra perspectiva, se puede encontrar esta misma clasificación referida a la frecuencia de usos, es el caso del bilingüismo activo en relación con su uso cotidiano y bilingüismo pasivo o dormido referido a la persona que, hablando dos lenguas, no hace uso de algunas de ellas, ya sea por razones personales o por razones socioculturales (Grosjean, 1982).

Otro concepto abordado en esta sección es el de *sesquilingüismo*, noción que hace referencia a la capacidad para hablar y comprender una lengua de manera suficiente para comunicarse sin necesidad de llegar a dominarla completamente. Término que surge de la adaptación de Emma Gregores y Jorge Alberto Suárez en su traducción al español del curso de lingüística de Charles F. Hockett (1971), donde introdujeron el término sesquilingüismo para traducir la expresión que utiliza el autor semibilingualism:

... each speaks his own personal variety of his own language, but has learned by experience to understand the speech pattern of the others. The result may be called semibilingualism: receptive bilingualism accompanying productive monolingualism. [...cada uno habla la variedad personal de su propio idioma, pero ha aprendido por experiencia a comprender el patrón de habla de los demás. El resultado puede llamarse semibilingualism: bilingüismo receptivo que acompaña al monolingüismo productivo] (p.324).

El sesquilingüismo sería entonces, la capacidad para hablar en su lengua materna y entender una segunda lengua sin llegar a ser hablante de la misma (Abasolo, 2009). Postulado que se ratifica con lo expuesto por Moreno Cabrera (2009), el cual propone una convivencia fundamentada en la habilidad para comprender moderadamente una lengua a pesar de no poderla hablar. Expone el caso de dos hablantes con un conocimiento sesquilingüista de la lengua del otro, que pueden comunicarse muy bien hablando cada uno en su propia lengua.

4.2.1.6 Identidad: Monocultural, Bicultural, Intercultural. El sujeto *bilingüe* tiene la opción de crear un vínculo con la comunidad de habla de la que se hace miembro, identificándose con ella y adoptando la variedad lingüística que esta posee. Actitud que le permite mostrar su identidad cultural, comprender y valorar su manera de hablar y la de los demás; situación que lleva al acercamiento de la lengua meta y con esto la integración de las culturas. Dependiendo del nivel de identificación de la persona con la nueva cultura, se puede clasificar de la siguiente manera:

- Monocultural

Son considerados monoculturales aquellos sujetos con una alta competencia bilingüe, que no tienen una doble identidad cultural, muchos de ellos adquieren una competencia

bilingüe pero solo se identifican con los hablantes de una de sus dos lenguas (Alarcón, 2003).

Aserción que se relaciona con lo planteado por Rodrigo & Medina (2013)

El individuo debe poder autodefinirse por lo que es y a lo que pertenece, lo que lleva implícito la afirmación de lo que uno no es y el grupo al que no pertenece, es decir, se concibe al individuo desde una identidad que marca siempre fronteras entre grupos de pertenencia (p. 2).

- Bicultural

Al hablar de biculturales se hace referencia a personas que han acogido dos tipologías culturales distintas como resultado de la interacción social entre lenguas, como lo plantea Alarcón (2003) un bilingüe al identificarse con los nativos hablantes de ambas lenguas puede de igual manera ser reconocido como miembro de estas comunidades e integrarse a ambas culturas. Los biculturales tienen conciencia de ser miembros de dos culturas simultáneamente. Los individuos no tienen la necesidad de renunciar a su identidad cultural para apropiarse de una nueva, las personas pueden interiorizar más de una cultura sin tener que elegir entre la propia y la ajena (LaFromboise et al., 1993), sin que una desplace a la otra. Situación que explica claramente Oksaar (1983) con su definición de biculturalismo como la competencia o habilidad del sujeto para proceder en dos contextos acordes a los requisitos y las reglas de cada cultura.

- Intercultural

Un sujeto intercultural es aquel que reconoce las diferencias culturales y asume una actitud de respeto hacia las diferentes culturas, basado en los principios de aceptación de la alternancia, la diversidad, el respeto mutuo y el fomento de la comunicación (Fernández, 2005).

Factores que se relacionan con el reconocimiento y la aceptación cultural en un contexto

comunicativo de constante negociación entre sociedades e individuos, que confirman sus diferencias culturales y particulares desde diversos orígenes (Reyes, 2011).

La UNESCO (2005), define la interculturalidad como un fenómeno activo que acontece mediante “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 6). En esta dinámica se pueden encontrar variables como *la inserción e integración*. *La inserción* está relacionada con la presencia física de un individuo en un espacio determinado, en donde la cultura dominante o mayoritaria prevalece y *la integración* guarda correlación con la aceptación e interacción de aspectos intelectuales, psicológicos o culturales; que se acoplan con el conocimiento, el respeto y la disposición por aprender de las mayorías y minorías culturales en las interacciones desarrolladas en el contexto comunicativo (Breuvert & Danvers, 1998).

4.3 Factores Cognitivos que Determinan El Bilingüismo

Algunos estudios a nivel cognitivo han sugerido otros tipos de bilingüismo, basados en criterios neurolingüísticos fundamentados en variables lingüísticas y psicosociales, que definen la organización cognitiva de las dos lenguas en un bilingüe.

4.3.1 Lenguaje y Pensamiento: Bilingüismo Coordinado y Bilingüismo Compuesto

Bilingüismo coordinado: el bilingüe posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según sean en L1 o L2 (Galdames, 1989); una palabra dispone de dos significantes y de dos significados. “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (Paradis, 1987, p. 433). Es decir, para una palabra el sujeto dispone de dos significantes y de dos significados. Dentro de estos escenarios no se observan interferencias entre los dos idiomas (Weinreich, 1953),

postulado que contradice Grosjean (2015), cuando aclara que ningún bilingüe está exento de interferencias ya sean estáticas o dinámicas; el autor señala que dichas interferencias se palpan en conceptos o situaciones donde se expresan mejor en un idioma que en otro, cuando el interlocutor conoce ambos idiomas, razón por la cual, el bilingüe puede hacer uso de ambas lenguas.

Bilingüismo compuesto, el sujeto asocia dos conjuntos de significantes lingüísticos con un significado, es decir, se tiene un concepto único para dos expresiones diferentes, una para cada lengua. Este individuo conceptualiza al mundo en una sola forma, a pesar de que se puede expresar en una u otra lengua (Titone, 1976). El bilingüe compuesto es entonces aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva (Galdames, 1989).

4.3.2 Competencia Comunicativa: Bilingüismo Equilibrado y Bilingüismo no Equilibrado (semilingües)

El *bilingüismo equilibrado* presume una competencia eficiente y similar en dos lenguas, así como el uso eficaz de ambas en diferentes circunstancias (Baker, 2011). Se considera que un bilingüe equilibrado tiene la competencia de locutor nativo en dos lenguas, es decir, que posee el control natural de las lenguas que maneja (Bloomfield, 1933).

Los bilingües *no equilibrados* son aquellos que tienden a ser dominantes en una de sus lenguas, en forma parcial o total en sus competencias lingüísticas. Este dominio lingüístico puede variar en cada contexto de uso o con el paso del tiempo, Baker (2011) llama a este grupo *semilingües*. Se emplea este término para referirse aquellos individuos que hablan dos lenguas, pero ostentan una competencia en cada una de ellas, menos desarrollada que la de los hablantes nativos monolingües. Los semilingües tienden a simplificar morfológicamente

ambas lenguas, empleando reglas generales sin excepciones y usan un vocabulario más limitado que los monolingües (Hinnenkamp, 2005).

4.4 Uso de las Lenguas

- Lengua Materna (L1)

El concepto de lengua materna tiene varias connotaciones como idioma materno, lengua nativa o natal, primera lengua, lengua familiar, entre otras, pero todas son referidas al primer idioma que un individuo aprende o domina por el solo hecho de vivir inmerso en esa lengua desde el nacimiento en el contexto familiar. Esta lengua principalmente es transmitida por la madre o cuidadores en el seno familiar que se transfiere entre generaciones y es con la que se comienza a conceptualizar el mundo que lo rodea, con la que surgen los pensamientos y por ende es la que brinda mayor comodidad para comunicarse porque fluye con menor esfuerzo. Este idioma determina inicialmente la identidad individual y cultural de cada sujeto.

- Segunda Lengua (L2)

“Es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende” (Santos Gargallo, 1999, p. 21). Esta lengua se aprende después de haberse adquirido la primera, mediante la influencia de personas del contexto y se utiliza de igual forma que la L1 para la comunicación cotidiana, para la convivencia o como lengua franca. También se presentan casos en los cuales esta lengua se aprende en un país donde coexiste como cooficial o autóctona con otra u otras lenguas, por ello se considera como lengua segunda. De esta manera, la L2 es la lengua más próxima a la L1 admitida como la sustituta de la lengua materna y se relaciona con los ambientes laborales y de estudio (Castro Viúdez, 2002).

- Lengua extranjera (LE)

Es la lengua que se aprende en una comunidad en la que no hay presencia mayoritaria de sus hablantes, por lo cual, el aprendiente no tiene acceso a la comunidad lingüística en la cual dicho idioma se origina, lo que lleva a lo planteado por Santos Gargallo (1999) “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (p. 21); es decir, se estudia en un entorno lingüístico que les es completamente ajeno.

4.5 Competencias Comunicativas

Las competencias comunicativas son las destrezas adquiridas por una persona para desenvolverse adecuada y eficazmente en una comunidad de habla, en donde se comparte la misma lengua y sus patrones de uso (Instituto Cervantes, 2002). Hymes (1971) se refiere a la competencia comunicativa como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” (p. 275). Si se contextualiza en el uso de un idioma extranjero se puede decir que estas competencias se relacionan con el conjunto de reglas de gramática, léxico, fonética y semántica. Sumado a lo anterior, se expone la importancia de relacionar dichas competencias con el contexto social y cultural en el que se desarrolla el acto comunicativo (Roméu, 2003).

Es así como las competencias comunicativas son las que preparan a una persona para actuar, utilizando concretamente medios lingüísticos. Según Hymes (1971) este uso se ve reflejado en el saber, cuándo y cómo hablar, de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, hace referencia a la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados. Canale (1983a) refiere la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias relacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; de tal manera que cada uno de estos componentes comprende en particular, conocimientos, destrezas y habilidades.

- Competencia Lingüística

La competencia lingüística de un hablante, define la capacidad de conocer la lengua y su uso, según los cánones de la lengua considerada estándar, en todos sus componentes, sintáctico, léxico, fonológico y morfológico, y se relaciona con el alcance y la calidad de los conocimientos, dominio de un sistema fonético o precisión del vocabulario; la organización cognitiva y la manera en que se guardan estos conocimientos, dependiendo de las características culturales de la comunidad o el lugar donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje, además de su accesibilidad: activación, recuperación y disponibilidad (Instituto Cervantes, 2002).

La competencia lingüística es el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrito, con el cual se representa, interpreta y comprende la realidad del hablante, se construye y comunica el conocimiento. Es un medio de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta, cuyo objetivo es el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos comunicativos (Martín et. al, 2008).

Santana (2014), define la competencia lingüística como “un sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión), referido a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua” (p. 33), entonces, la competencia lingüística en un sujeto, supone las destrezas y actitudes que le permiten expresar sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, en la configuración de un dialogo mediante el cual es capaz de desarrollar juicios críticos y éticos, comprender y generar ideas, distribuir conocimientos, dar cohesión al discurso y tomar decisiones al momento de expresarse.

- Competencia Sociolingüística

La competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Instituto Cervantes, 2002, p. 116). Está estrechamente vinculada con las convenciones sociales: normas de cortesía, sexos, clases y grupos sociales. El componente sociolingüístico forma parte de toda la comunicación lingüística entre personas con diversidad cultural, aunque a menudo no sean conscientes de su influencia (Instituto Cervantes, 2002). Situación que se complementa con lo planteado por la autora Cesteros (2004), quien la define como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales, que permiten intervenciones lingüísticas adecuadas en los contextos donde se desarrolla el acto comunicativo.

Esta competencia se entiende entonces “como la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada” (Ayora Esteban, 2017, p.35). Es el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para lograr un uso apropiado de la lengua en un contexto social de acuerdo con las exigencias del entorno, en situaciones comunicativas determinadas y teniendo en cuenta los elementos que la conforman: interlocutores, espacio y tiempo.

- Competencia Discursiva

Es la capacidad de organizar y manejar las ideas más allá del nivel oracional, así mismo, la comprensión y producción del mensaje. Esta competencia tiene en cuenta el uso de las reglas de la lengua que ha adquirido el hablante u oyente, uniendo formas y contenidos de forma tal que lleven a la producción de un mensaje oral o escrito adecuado, haciendo uso de las herramientas que le permitan proveer de coherencia y cohesión al texto (Ramírez, 1985). La coherencia, mantiene la continuidad y la integración sucesivas de las significaciones

alrededor de un tema en un texto dado (Ducrot & Schaeffer, 1995) y la cohesión, señala los entornos verbales que permiten conservar las relaciones alternas entre sintagmas o frases en el texto (Halliday & Hasan, 1976).

Estos factores son importantes en el proceso de comunicación. Supone la estructuración de ideas con un ordenamiento lógico, para producir fragmentos coherentes de lengua y comprende el orden de las oraciones (Instituto Cervantes, 2002). De esta manera, se está frente a conocimientos y habilidades para la comprensión y producción de distintos discursos. Idiazabal & Larrigan (2002) complementan la anterior conceptualización exponiendo que:

La competencia discursiva así entendida exige: a) conocimientos necesarios acerca de los factores situacionales que pueden rodear una producción; b) conocimientos necesarios para un discurso determinado: lingüísticos, temáticos, y textuales; c) una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de controlar un texto / una producción y de aplicarlos a la situación (estrategias discursivas) (p. 614).

- Competencia Estratégica

La competencia estratégica comprende el manejo de las tácticas de aprendizaje y las destrezas en la comunicación, sean verbales o no, utilizadas para resolver problemas de tipo comunicativo. Su uso atiende a dos causas principales: 1) las interferencias comunicativas a causa de diversas situaciones que limitan el acto lingüístico; 2) la competencia insuficiente en alguna de las otras áreas de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática o sociolingüística. El uso de estas destrezas incide sobre cualquier componente de la competencia comunicativa, como el caso del uso estratégico enfocado a la solución de una

deficiencia gramatical o problemas comunicativos enfocados en las competencias sociolingüística o discursiva (Gómez, 2018).

Atendiendo a la conceptualización anterior, Canale & Swain (1980) definen la competencia estratégica como la habilidad para superar dificultades que puedan surgir durante la comunicación, en los intercambios conversacionales. Esta competencia dota al sujeto de elementos y mecanismos necesarios para llenar los vacíos encontrados en los ámbitos lingüísticos y pragmáticos, en situaciones comunicativas imprevistas (Canale, 1983b); crea en el individuo la capacidad de hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles para realizar una tarea determinada, ya sea que la tarea esté relacionada con el uso del lenguaje oral o con tareas no verbales (Bachman, 1995).

- Competencia Sociocultural

La competencia sociocultural es la habilidad del hablante para comunicarse en una lengua extranjera de manera adecuada, utilizando los conocimientos de la comunidad de la lengua meta; estos conocimientos hacen referencia a diversos factores que se relacionan con el contexto en el que se habla la lengua. Cesteros (2004) define esta competencia como el conocimiento de los conjuntos de reglas sociolingüísticas, pautas culturales y sociales, que permiten intervenciones lingüísticas adecuadas, según el contexto. “Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2/LE, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada” (p. 232), es decir, conocer las pautas que regulan los usos lingüísticos en función del contexto en el que se producen; “... todo el sustrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo cultural” (Moreno, 2005, p. 287).

Existen otras apreciaciones sobre la noción de competencia sociolingüística, referida como la adecuación del mensaje en su estructura y significación, al contexto de producción,

según los participantes, la situación o la finalidad del intercambio comunicativo, atendiendo algunas reglas pragmáticas, adaptaciones sociales y producción lingüística (Canale & Swain, 1980). Las transferencias a otra lengua de los conocimientos de la sociedad y las posibilidades de conducta propias de otra cultura, son elementos importantes a tener en cuenta en el componente sociocultural y en el análisis de sus relaciones con la lengua en uso (Cano, 2009).

Cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica el uso de marcos de referencia particulares, los cuales se diferencian de los del aprendiz de una lengua. Esta competencia presupone un cierto conocimiento de ese contexto. También, es la capacidad de descubrir y adoptar normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada. (Salgado, 2018, p. 21)

De esta manera, la competencia sociocultural se refiere a la capacidad de un hablante para utilizar una determinada lengua en una actividad lingüística comunicativa, relacionándola con determinados marcos de conocimiento, pertenecientes a una comunidad de habla. Estos marcos pueden ser en parte, diferentes a los de otras comunidades y comprenden tres grandes ámbitos: las referencias culturales de diverso orden, las rutinas y usos convencionales de la lengua y las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (Instituto Cervantes, 2007).

- Competencia intercultural

El Diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera del Centro Virtual Cervantes la define como “La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.” (Centro virtual cervantes, 2008). El desarrollo de esta competencia tiene como finalidad, formar hablantes que interactúen, no como hablantes nativos, sino como

hablantes interculturales, con la capacidad de formar lazos entre sus propias culturas y las otras (Gallo, 2020). Esta competencia usa diferentes métodos para el desarrollo de la capacidad de adaptación a situaciones con personas de culturas distintas a la suya (Instituto Cervantes, 2007).

La competencia intercultural es la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Guilherme, 2000, p. 297). La investigadora Níkleva (2016) explica el soporte conceptual de la interculturalidad en el aprendizaje, por parte del hablante, de pautas de comportamiento que debe trasladar hacia otra cultura en el acto comunicativo. Se trata entonces, del reconocimiento y el respeto mutuo hacia los demás.

Presentar al alumnado múltiples perspectivas [la variedad interna existente dentro de la propia cultura y de la extranjera] promoverá una visión dinámica de las culturas, y le ayudará a comprender que todas las culturas se ven continuamente influidas por otras culturas y no pueden ser consideradas de un modo “territorializado”, como estando unidas a una parte geográfica particular del mundo o como encerradas entre los límites de un estado-nación. (Sercu, 2002, p. 69)

El Marco de Referencia Europeo para El Aprendizaje, La Enseñanza y La Evaluación de Lenguas expone el concepto de consciencia intercultural, noción que supone la percepción de las comunidades desde la perspectiva de los demás, logrando una visión del propio mundo con relación a la comunidad de la lengua meta. También establece las destrezas y habilidades interculturales: 1) la habilidad de constituir relaciones entre la propia cultura y la extranjera; 2) la sensibilidad cultural y la competencia para utilizar una variedad de estrategias con el fin de establecer contacto con personas de otras culturas; 3) la capacidad de hacerse mediador cultural entre su cultura y la extranjera, logrando solucionar eficazmente los malentendidos y

las situaciones conflictivas; 4) la aptitud de superar relaciones estereotipadas (Instituto Cervantes, 2002).

- Competencia Cognitiva

La competencia cognitiva se refiere a la habilidad individual de emplear los recursos intelectuales para fines específicos, este uso no implica necesariamente una gran destreza, es decir, no existe una correspondencia entre el conocimiento de las reglas del pensamiento y la forma correcta de usarlo en determinadas situaciones (Yepes & Rodríguez, 1997). Esta competencia se constituye en procesos concernientes a la comprensión, evaluación y generación de información, toma de decisiones y solución de problemas. Estos procesos son orientados al logro de objetivos: memorización, formación de conceptos, programación del qué hacer y qué decir, razonamiento, considerar opiniones, realización de juicios y generación de nuevas perspectivas (Moseley et al., 2004).

Estos procesos poseen diferentes niveles de complejidad e idealización que no se observan directamente, sino que se deducen de las acciones, que dicen y hacen los sujetos (De Acedo Lizarraga, 2010). Las habilidades cognitivas también se relacionan con las nociones de inteligencia, aprendizaje y experiencias, mediante las cuales un sujeto puede desarrollarse cognitivamente, aprendiendo a desempeñarse en tareas complejas o prever situaciones relacionadas con su experiencia. Esto le permite al individuo tener un papel activo en la interacción, percepción y entendimiento de su contexto, le facilita desenvolverse en el entorno que lo rodea.

4.6 Habilidades Comunicativas

En el contexto de este trabajo, las habilidades comunicativas son aquellos procesos que desarrollan los individuos y que les permite comunicarse entre ellos, "... son un conjunto de

capacidades que permiten a las personas su participación apropiada en situaciones comunicativas específicas...” (Cassany et al, 2008, p. 67). Las habilidades comunicativas son procesos lingüísticos que se desarrollan durante toda la vida, con los que se adquieren eficiencia y destreza en todos los aspectos de la comunicación en sociedad. Baker (2011) plantea una clasificación en cuatro habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Las cuales articula en dos dimensiones: habilidades receptivas - escuchar, leer y habilidades productivas - hablar, escribir; las cuales a su vez sintetiza en verbales u orales y escritas.

Tabla 3

Habilidades Comunicativas

	Orales	Escritas
Habilidades Receptivas	Escuchar	Leer
Habilidades Productivas	Hablar	Escribir

Elaborado a partir de Baker (2001, p. 5)

La dimensión receptiva, está conformada por las habilidades escuchar y leer, empleadas por un hablante cuando asume el papel de receptor de un mensaje. Por otro lado, la dimensión productiva constituida por las habilidades de hablar y escribir, utilizada por la persona en situaciones en las que asume el papel de emisor. Esta producción del mensaje se condiciona, según la persona a quien va dirigido. También se establece la dimensión oral, referida al proceso de la comunicación verbal, el cual implica la combinación de dos elementos: escuchar y hablar. Así mismo, se establece la dimensión escrita refiriéndose al desarrollo de la capacidad para poder comunicarse mediante la lectura y la escritura.

4.6.1 Habilidades Receptivas

- Escuchar. Es un proceso que integra componentes de la percepción y el conocimiento lingüístico; supone el desarrollo del sentir y/o percibir de forma sensorial, para comprender el

mensaje transmitido por otra persona; para lograrlo, el oyente decodifica el mensaje por medio de la identificación de esquemas de sonido y lo interpreta. Con esta información construye los significados para responder al interlocutor. La escucha (*The listening*) es la primera habilidad que se adquiere y es de gran importancia porque posibilita desarrollar la habilidad del habla.

- Leer. Es un proceso en el que intervienen componentes físicos (visión) y psicológicos, mediante los cuales el lector interactúa con el texto escrito, decodificándolo para comprender el mensaje. La lectura (*The reading*) es una habilidad fundamental en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. A nivel cognitivo, permite el acceso a los avances tecnológicos, científicos y de la información. Posibilita recrear y comprender mejor el entorno mediante un diálogo crítico con el texto, integrándolo en la propia realidad mental y como desarrollo intelectual.

4.6.2. Habilidades Productivas

- Hablar. Es un proceso que se desarrolla en dos direcciones, ya que involucra al hablante y al oyente. Como parte de esta interacción, existe una relación entre la habilidad del habla y la de la comprensión auditiva. Hablar o conversar (*The speaking*) consiste en la capacidad de comunicarse mediante la producción de sonidos articulados; para el desarrollo de esta habilidad es necesario mejorar ciertos indicadores como la pronunciación, la entonación y la fluidez verbal y escrita.

- Escribir. La expresión escrita es la habilidad de mayor complejidad en su adquisición, porque incorpora experiencias y aprendizajes relacionados con todas las otras habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y leer; aquí se fusionan todas las dimensiones del sistema lingüístico, como son, fonológicas, morfo-sintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas. Para alcanzar un dominio de esta habilidad se necesita de un amplio conocimiento de la gramática,

la ortografía y el vocabulario, que agrupados con los elementos de cohesión y coherencia, permiten adquirir la destreza necesaria para desarrollar la escritura (*The writing*).

Baker (2011) propone una quinta habilidad lingüística, la expresa como aquella de la que se hace uso cuando no se está hablando, escuchando, leyendo o escribiendo, pero se sigue utilizando el lenguaje, *discurso interno*. Esta habilidad tiene el potencial de aumentar la capacidad de los bilingües para usar ambos idiomas como instrumentos de pensamiento, para razonar y reflexionar.

4.7 El Enfoque Comunicativo Bilingüe Intercultural en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera

El enfoque comunicativo se fundamenta en el aprendizaje de una lengua extranjera mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas, haciendo uso de diversos métodos que procuran crear situaciones lo más próximas a la realidad, propiciando situaciones reales o adaptadas al contexto, con el fin de lograr un aprendizaje útil para la comunicación con personas nativas en situaciones reales. Ejemplo de ello son las actividades en las que se enseña a saludar, preguntar y en donde se crean situaciones comunicativas con diferentes interlocutores. Se fundamentan en la idea de que se debe enseñar para comunicar algo que tenga sentido para los oyentes y el hablante (Canale & Swain, 1980; Richards & Rodgers, 2001; Savignon, 2002).

Es importante rescatar el concepto de interculturalidad, separándolo de la relación exclusivamente étnica, en lo que se refiere al concepto de la cultura, para ubicarlo en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa para este caso. La interculturalidad tiene un papel clave en los procesos educativos y culturales; se construye en el respeto, el reconocimiento de la diferencia, la convivencia y la igualdad. Se reconoce la

interculturalidad como un proceso constante de relación y aprendizaje, que desarrolla la comunicación entre grupos e individuos, en donde se promueve el respeto mutuo y el desarrollo de las capacidades de cada persona, situándose por encima de las diferencias sociales y culturales.

La combinación de los anteriores conceptos da origen a la apreciación de *El enfoque comunicativo bilingüe intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera*, el cual consiste en el desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos reales, cuya finalidad es aprender a comunicarse para desenvolverse en diferentes entornos y escenarios, reconociendo las diferencias e igualdades culturales, enmarcadas en el respeto mutuo y la convivencia con los que se promueve el aprendizaje de una lengua extranjera. Se argumenta que los alumnos no adquieren dos formas distintas de actuar y comunicarse sin relación alguna, por el contrario se convierten en plurilingües, desarrollando una interculturalidad que se refleja en las competencias lingüística y cultural, respecto a cada lengua, creando conciencia, destrezas y capacidades interculturales (Instituto Cervantes, 2002).

El objetivo de este enfoque es lograr no solo la adquisición de la lengua extranjera, sino permitir el mejoramiento de la capacidad de aprendizaje y la apertura de nuevas experiencias culturales. Esto se logra mediante el desarrollo de una enseñanza integral, en donde la adquisición de la lengua extranjera (LE), se relaciona con el estudio del contexto cultural de esta y se promueve el análisis de las diferencias e igualdades en comparación con la lengua materna (L1). Por consiguiente concluirá con la adquisición de una LE, acompañada de habilidades comunicativas desarrolladas para desenvolverse en escenarios diversos, tanto social como culturalmente, basados en el respeto mutuo.

4.7.1 Principios Metodológicos

En este apartado se presentan los principios metodológicos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En este punto es fundamental tener en cuenta que los contenidos de la formación didáctico-lingüística del docente de lenguas extranjeras han de ser coherentes con las intenciones pragmático-pedagógicas de potenciar un dominio real y válido de sus usos. La formación lingüística y pedagógica ha de ser no contradictoria con los principios y los objetivos didácticos de la Política Nacional de Bilingüismo, por tanto las facultades de educación deberán trabajar porque la formación les propicie una reflexión crítica sobre: sus actividades como enseñantes de lenguas extranjeras, el entendimiento de la problemática que encierra enseñar estas lenguas; la necesidad de alcanzar la sistematicidad adecuada en la planificación curricular para sugerir actividades didácticas coherentes con los grados escolares, el contexto comunicativo y el enfoque psico-pedagógico; un modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje que propicie el desarrollo de competencias comunicativas y habilidades lingüísticas útiles para el desempeño futuro de sus estudiantes (Trillos Amaya, 2014).

Medina (2006) lista un conjunto de principios que responden a los requerimientos del presente estudio, los cuales se complementan en lo concerniente a la apropiación de la lengua extranjera. Se sintetizan a continuación.

1. *Carácter comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras:* el aprendizaje de la lengua extranjera, se debe generar en escenarios contextualizados a la realidad del aprendiz, para alcanzar una comunicación verdadera. Para lograr tal fin se debe planificar una enseñanza significativa, teniendo en cuenta todas las habilidades comunicativas, acordes con las

necesidades de los estudiantes y pensadas en futuros usos de la lengua extranjera: carácter funcional. Sumado a lo anterior se deben desarrollar interacciones que permitan la apropiación de contenido cultural de la lengua meta.

2. *Carácter colectivo e individual de la enseñanza aprendizaje de las lenguas*

*extranjer*as: esto alude a la forma como se desarrollan dichos procesos. Cuando se refiere a la enseñanza, se debe pensar que la transmisión de conocimientos no se desarrolla de forma particular, esta se lleva a cabo de manera colectiva en el aula por el docente quien es el encargado de la enseñanza. La enseñanza se imparte a una colectividad que, aunque no siendo homogénea, recibe el mismo tipo de conocimiento. Respecto a la individualidad del aprendizaje este se ve marcado por los estilos de aprendizaje de cada estudiante y la forma como procesan dichos conocimientos: aptitudes, habilidades, tipos de inteligencia, los ritmos y estilos de aprendizaje. La creación de ambientes adecuados para la adquisición de la lengua debe enmarcarse en la colaboración, la confianza y el respeto de las diferencias culturales y sociales de cada lengua.

3. *Carácter de primacía de la lengua oral con respecto a la lengua escrita*: la lengua se adquiere de manera oral desde el principio, situación que se debe tener en cuenta al momento de planificar contenidos en los primeros grados de la educación básica primaria: aprendizaje temprano de idiomas, como se expuso en el capítulo de antecedentes con el estudio de *Jantscher & Landsiedler (2000)*, en donde se esboza la importancia del escuchar y el hablar, como primeras habilidades a desarrollar sin dejar de integrar las habilidades comunicativas restantes, leer y escribir, después de haber adquirido las primeras. Se debe tener en cuenta que la aplicación de la oralidad en las actividades enmarcadas en la comunicación, permite desarrollar la interacción entre individuos que se preparan para relacionarse social y culturalmente mediante la comunicación con la cual adquieren conocimientos.

4. *Reflejo de la cultura de los hablantes nativos en la lengua extranjera:* La lengua es un medio de expresión de la cultura. Por ende, aprender una lengua significa aprender la cultura de los pueblos que la hablan: costumbres, valores, pensamientos y sentimientos. Es de suma importancia crear conciencia del respeto por las diferencias, viéndolas con actitud positiva.

En el campo de la enseñanza de la lengua extranjera, esta se debe concebir como una lengua internacional que propicia la integración cultural, no solo de la lengua meta, sino la de todos aquellos hablantes que pueden hacer uso de la misma, convirtiéndose en medio de expresión de ideas y experiencias acerca del mundo en el que viven, con un significado cultural. Es esencial enseñar a usar la lengua como vehículo de comunicación, siendo cuidadosos de no promover el proceso de transculturación, ya que se perdería el sentido del enfoque de comunicación bilingüe intercultural.

5. *Carácter discriminatorio para el tratamiento a los errores en el uso de lengua:* Los errores deben ser considerados parte del proceso de aprendizaje, en aras de lograr el dominio de la lengua extranjera. Es relevante considerar los errores críticos a tratar y corregir de acuerdo con los objetivos planteados para la enseñanza, con el fin de adelantar el nivel de los estudiantes en la adquisición de las habilidades comunicativas.
6. *Necesaria consideración de la lengua materna de los estudiantes:* La experticia en el uso de la lengua materna (L1) de los aprendientes, debe ser considerada al momento de la enseñanza de la lengua extranjera. En la planificación de la enseñanza, las características comunes entre ambas lenguas se pueden usar a favor y considerar las marcadas diferencias entre ellas, para prever el tratamiento de posibles interferencias y errores en la comunicación, asumidos como naturales en el

proceso de adquisición del lenguaje y por consiguiente, se deben enseñar a manejar dentro del umbral del respeto a las diferencias.

7. *Tránsito por fases para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas:* durante el desarrollo de las habilidades comunicativas se distinguen cuatro momentos: 1) el aprendiente es preparado para la interacción con el contexto desde lo oral (escucha y habla) al inicio de la adquisición y luego pasa a la alfabetización (escritura y lectura), a nivel cognitivo, afectivo, ético y motivacional; 2) la interacción del estudiante con los textos orales o escritos, en los cuales procesa la información para entenderlos y a partir de esto elaborarlos; 3) las apreciaciones críticas de los textos desde un punto de vista respetuoso: reconocimientos de las diversidades culturales y sociales; 4) la aplicación posterior en futuras interacciones comunicativas y generalización.
8. *Carácter integrado de las habilidades comunicativas para su formación y desarrollo:* las cuatro habilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir, son esenciales y complementarias porque poseen nexos entre sí, le dan carácter de unidad en el acto comunicativo a medida que se aplican de manera integrada.

Siguiendo a Trillos Amaya (2014), lo anterior induce a recomendar la necesidad de que los docentes centren la atención en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, siendo necesario que:

- El aprendizaje de sus estudiantes sea potenciado desde una planeación sistemática y de ambientes de aprendizaje significativos.
- Los estudiantes construyan sus conocimientos a partir del material didáctico diseñado por sus maestros en aras de facilitarles los aprendizajes.

- El desarrollo de las competencias y las habilidades comunicativas se potencien mediante temas de relevancia social que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad cultural que propicia la presencia de dos lenguas en el aula.
- La valoración de los aprendizajes se realice mediante la implementación de tutorías centradas en la apropiación de las competencias y las habilidades comunicativas por parte de los estudiantes.
- La orientación del liderazgo docente se renueve en un pacto académico entre los docentes, la familia y la escuela en beneficio de los estudiantes y la sociedad colombiana.

Estos criterios son considerados esenciales para alcanzar una metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la perspectiva de un enfoque comunicativo bilingüe intercultural. Criterios pensados desde el contexto educativo, por lo tanto, su aplicabilidad está sujeta a las condiciones del entorno escolar en donde se desarrolla la enseñanza y adquisición de la lengua extranjera.

4.7.2 Enseñanza de la Gramática

La gramática fue el centro en la enseñanza del inglés como lengua extranjera durante muchos años. Con la aparición del enfoque comunicativo esta concepción cambia radicalmente, dando paso a la competencia comunicativa como finalidad de la enseñanza: enfoque personalizado correlacionado con el perfil de los alumnos. La concepción del uso de la significación en relación a las estructuras gramaticales, se clasifica en dos niveles: uso gramatical (*usage*) y uso funcional (*use*). Díaz, et al. (2013) esboza la necesidad de enseñar al estudiante ambos niveles y propone que el conocimiento de un idioma incluye saber el significado de las oraciones, uso gramatical (*usage*) y el valor que obtienen éstas en la comunicación, uso funcional (*use*).

La enseñanza de la gramática adopta una nueva perspectiva en el enfoque comunicativo. Las estructuras gramaticales ya no se conciben como oraciones estructuradas correctamente (*usage*), sino que se organizan desde su uso funcional o propósito comunicativo (*use*). El enfoque se centra en la enseñanza de la lengua atendiendo a lo que necesita ser capaz de hacer el estudiante con la lengua extranjera. En el aprendizaje temprano de idiomas la necesidad no está en centrarse en el estudio de la gramática, si no en la práctica de escuchar y hablar inicialmente, procesos que contienen la gramática en sí; luego se pasa a una escritura organizada que permitirá desenvolverse en una lectura eficiente. Si los estudiantes adquieren una práctica eficaz de escuchar, hablar, escribir y leer, aprenderán la gramática.

Una postura contraria a la anterior es la acogida por autores como Gómez (1992) quien argumenta que plantear una explicación eficiente sobre la enseñanza de una regla gramatical, sería un aprendizaje significativo, el cual lograría que el estudiante relacionara de manera práctica lo que está aprendiendo con el conocimiento previo. Entonces, la explicación gramatical durante las clases, se constituye como un elemento que permite al nuevo conocimiento aprendido, ser asimilado e integrado dentro de la estructura cognitiva del alumno.

Identifica tres elementos que componen la explicación gramatical: análisis formal, explicación funcional y clarificación lexical. *El análisis formal*, es el segmento gramatical de la regla que indica la forma de la estructura y su función es aclarar cómo se organizan y se relacionan entre sí los elementos lingüísticos constitutivos de la estructura propuesta. *La explicación funcional*, muestra los criterios implícitos o explícitos para la selección de las estructuras. Esta ilustra las condiciones que deben presentarse en el mundo real y el contexto de la situación comunicativa para escoger ciertas formas. *La clarificación lexical*, es de carácter obligatorio para la presentación de la regla dentro de ciertas estructuras, ya que constituye un

aspecto esencial para la explicación funcional. Si el estudiante quiere usar correctamente las estructuras, debe conocer el significado lexical del conjunto de palabras que la conforman.

4.7.3 Gramática Pedagógica

La expresión gramática pedagógica se designa como "... el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes" (Centro Virtual Cervantes, 2008, p. 1). Comprende, actividades y procesos de aprendizaje de la gramática, en los que el alumno asimila poco a poco los principios y las reglas que estructuran la lengua. Incluye las técnicas o procedimientos, basados en una teoría o paradigma lingüístico determinado: funcional, transformacional, sistémico o estructural, que inciden de manera especial en aquellos puntos o áreas de mayor dificultad para el alumno aprendiz de lengua extranjera en cuestión (Palacios, et al. 2019).

La gramática pedagógica de la LE se caracteriza por: 1) el propósito se centra en facilitar el entendimiento y manejo de la lengua, estructura y uso; 2) tiene en cuenta los fenómenos de variación lingüística, acumulando experiencias de uso oral y escrito con las que se informa, adecuándolas al contexto; 3) atiende a diversas manifestaciones en los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) construyendo relaciones entre ellos; 4) habla de aspectos propios de la lengua y la describe para ser comprendida por el aprendiz; 5) en ocasiones, simplifican algunas explicaciones para lograr una comprensión más fácil por parte de sus destinatarios; 6) Toma en cuenta los conocimientos previos de gramática que tiene el alumno de su L1.

4.7.4 La Interlingua y el Estudio de los Errores

La interlengua se puede definir como el sistema lingüístico que posee el estudiante de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), en cada uno de los momentos del proceso

de enseñanza-aprendizaje en el que se halla inmerso el estudiante (Centro Virtual Cervantes, 2008). Selinker (1972) define este concepto como:

Como é possível observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não são idênticos aos produzidos pelo falante nativo para expressar o mesmo significado, então somos praticamente obrigados a estabelecer como hipótese a existência de um sistema linguístico em separado, o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu output, produzir uma norma na língua-alvo. A esse sistema linguístico chamaremos “interlíngua” (IL). [Cómo es posible observar que las expresiones producidas por un alumno en el idioma de destino no son idénticas a las producidas por el hablante nativo para expresar el mismo significado, entonces estamos prácticamente obligados a plantear la hipótesis de la existencia de un sistema lingüístico separado, el que se apreende cuando el aprendiz trata, en su producción, de producir una norma en el idioma meta. Llamaremos a este sistema lingüístico “interlingua” (IL)] (p. 280).

Este autor complementa la anterior noción, proponiéndola como el sistema lingüístico del hablante no nativo, que se encuentra en un estado intermedio entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) o la lengua extranjera (LE). Este sistema se estudian y analizan tanto las producciones irregulares como las correctas de los estudiantes y ambas se consideran relevantes en el proceso de aprendizaje, con lo cual se completa y enriquece el estudio de análisis de errores (Corder, 1967).

El estudio de errores, opera examinando los errores evidenciados tanto en la producción oral como escrita de los individuos que aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera, con la intención de describir *la interlengua* de estos aprendientes. Mediante la descripción,

clasificación y explicación de los errores producidos en L2 o en la LE, son comparados en su realización.

Los errores de un aprendiz, entonces, proporcionan evidencia del sistema de la lengua que está usando (la que han aprendido) en un punto particular del curso. Son significativos de tres maneras diferentes. En primer lugar al maestro, en cuanto le dicen, si realiza un análisis sistemático, cuánto ha avanzado el aprendiz hacia la meta y, en consecuencia, qué le queda por aprender. En segundo lugar, le proporcionan al investigador pruebas de cómo se aprende la lengua extranjera, qué estrategias o procedimientos emplea el alumno en su descubrimiento de una nueva lengua. En tercer lugar son indispensables para el propio alumno, porque se puede considerar la comisión de errores como un recurso del alumno para aprender.

De esta manera, el alumno prueba sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores es una estrategia empleada tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los que aprenden una lengua extranjera (Corder, 1967).

4.8 Pautas Metodológicas

Las pautas metodológicas son estrategias, técnicas y procedimientos utilizados durante la enseñanza para estimular aprendizajes. Constituyen un conjunto de acciones que permiten la identificación de los principios y criterios a utilizar, mediante el uso de métodos y técnicas que definen de forma organizada la planificación de la enseñanza, permitiendo la construcción de conocimientos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.8.1 Aplicación del Enfoque Comunicativo Intercultural

Con la creación del enfoque comunicativo intercultural, la noción de cultura ha ganado un importante terreno en el desarrollo de las competencias comunicativas. Este método, centra

su aplicabilidad en el desarrollo eficiente de la capacidad de comprensión y recepción de diversas culturas, mediante el aprendizaje de la lengua extranjera, concediendo la misma importancia a los dos componentes, el lingüístico y el cultural, en relación con lo social; razón por la cual, el aprendizaje de la lengua extranjera no solo desarrolla la competencia lingüística, sino también la sociocultural, con el objetivo de interactuar en situaciones de comunicación de la lengua que estudia.

La aplicabilidad de este enfoque se enmarca en el desarrollo de prácticas contextualizadas y significativas, las cuales basadas en experiencias reales, preparan a los estudiantes en el proceso de aprender las bases lingüísticas y culturales necesarias para desenvolverse en innumerables intercambios lingüísticos con personas de otra lengua y de esta manera, se intensifican las interacciones, promoviendo el respeto por la identidad y la diversidad cultural.

Esta competencia le otorga al estudiante la posibilidad de actuar como *intermediario cultural* (Llorián & Rodrigo, 2004), mediante el incremento de sus conocimientos sobre las diferentes formas de percibir el mundo y el avance en la adquisición de las destrezas y habilidades para interactuar con miembros de otras culturas en la vida cotidiana. Este aprendizaje de la lengua extranjera, requiere el conocimiento del contexto sociocultural donde se usa la L1 del aprendiz y la LE, como forma de interacción intercultural. La idea fundamental del enfoque es que los estudiantes además de reconocer las diferencias culturales, aprendan y adquieran mediante la práctica, la LE combinada con su cultura, por tanto les permitirá actuar en determinadas situaciones socioculturales; “no son meras acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a la socialización, son el motor que activa competencias, habilidades y estrategias” (Fernández, 2005, p. 106).

En este proceso, se debe tener en cuenta los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes; al mismo tiempo, se debe controlar de forma adecuada el choque cultural que experimentan en el momento de ubicarse en un nuevo contexto de la cultura ajena, lo cual debería influenciar de manera positiva en el aprendizaje de la lengua meta, haciendo uso de “la dimensión instrumental de la lengua y la cultura” (Ambadiang & García, 2006, p. 80). Con la ayuda de las actividades enfocadas en la lengua, se establece el desarrollo de las competencias comunicativas: lingüística, pragmática y sociolingüística.

4.8.2 Las Actividades Comunicativas

Las actividades comunicativas son definidas como actividades diseñadas para que los estudiantes aprendan a comunicarse usando la LE, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, con un objetivo pragmático: usar la lengua con un propósito comunicativo. Dichas actividades se incorporan a la enseñanza para dar prelación a la comunicación y a sus características, se enmarcan en la presentación de muestras reales de la lengua en contextos específicos, que propician la actitud activa del estudiante. Cada actividad se adapta al nivel de los estudiantes para obtener el mayor desarrollo posible de las competencias comunicativas (Candlin, 1981).

Las actividades comunicativas son un aporte a la construcción de la enseñanza de la lengua extranjera, estas procuran alcanzar una comunicación genuina entre el aprendiz y otros usuarios de la lengua en estudio, siendo dinámica y participativa. De acuerdo con Littlewood (1981), en este tipo de actividades el alumno usa la lengua que ha aprendido para transmitir significados con objetivos definidos. Este autor las clasifica en: 1) comunicación funcional, en donde el objetivo se centra en el uso de la lengua de un modo eficaz, tanto como sea posible, puesto que lo indispensable es que el aprendiz logre transmitir el significado que tiene en mente, 2) actividades de interacción social, el objetivo se enfoca en actividades comunicativas, con la finalidad de intercambiar significados en situaciones sociales concretas: no solo expresar

el mensaje, sino que debe construirlo según los requerimientos sociales del contexto de producción.

4.8.3 Aprendizaje Basado en Tareas

En el documento, *Mallas de Aprendizaje de Inglés 1° a 5° de Primaria*, se define una tarea como “una actividad que involucra la participación de los y las estudiantes y que se relaciona con un proceso comunicativo en la lengua extranjera” (p. 18). Proceso que se determina en tres fases, según Skehan (1996) y Nunan (2010):

1. *La Pre-tarea*, etapa introductoria del tema y la tarea. Según el currículo sugerido de inglés también denominada *preparación para la tarea*. En esta etapa se sugieren actividades como: lluvia de ideas, narración de experiencias, o la presentación de videos e imágenes, actividades que deben ser adecuadas al contexto de enseñanza, intereses de los estudiantes e intensidad horaria establecida en el plan de área. Es una fase preparatoria, en donde se debe brindar las bases lingüísticas y cognitivas necesarias para el desarrollo de la tarea propuesta.
2. *El Ciclo de la tarea*, etapa en la que los estudiantes trabajan, ya sea de forma individual o grupal, para realizar una tarea comunicativa. Según el currículo sugerido de inglés, llamada *tareas sugeridas*. En esta etapa, el estudiante es el protagonista en la clase y en su proceso de aprendizaje. Se constituye en la planeación de las tareas a realizar, teniendo en cuenta los recursos a utilizar, enfatizando en la importancia de lograr un producto organizado y preciso. Las tareas deben ser enfocadas al alcance de las metas de aprendizaje propuestas, razón por la cual, el docente debe analizar y decidir los elementos de la lengua que los estudiantes necesitan para ejecutarla apropiadamente.
3. *La Post-tarea*, propone extender la tarea, permitiendo a los estudiantes usar lo aprendido en su vida diaria, en su contexto educativo o en su hogar. Puede abarcar la

evaluación del proceso realizado por los estudiantes: análisis, nivel del lenguaje, habilidades comunicativas desarrolladas o el nuevo conocimiento adquirido.

4.8.4 Aprendizaje Basado en Proyecto

Se estructura en el desarrollo de una serie de pasos para obtener un producto final y cuya finalidad es la reflexión en torno a un problema, en este caso específico, la producción en la lengua extranjera. Según el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés 1° a 5° de Primaria*, se establecen tres pasos: preparación, desarrollo y consolidación.

- Preparación:

En esta etapa el docente desarrolla actividades que ayudan a los estudiantes a prepararse para realizar los pasos o tareas, en pro de consolidar el producto final del proyecto. Como por ejemplo: Introducción al tema mediante diversas actividades, exploración de los conocimientos previos, introducción y práctica del vocabulario a utilizar para el desarrollo de las tareas en la siguiente fase.

- Desarrollo:

En esta etapa el docente usa estrategias que contribuirán a lograr el producto del proyecto, paso a paso, propondrá tareas a desarrollar, hasta lograr el producto del proyecto sugerido.

- Consolidación:

En esta etapa se socializa el producto y se proponen actividades para la extensión del tema y la evaluación del trabajo realizado. Algunas estrategias pueden ser, la socialización de los trabajos o la autoevaluación de la realización de las tareas.

4.9 Planificación Educativa

La planificación educativa se origina por un problema dado o simplemente desde la perspectiva de necesidades y soluciones de las instituciones educativas. Se define como el proceso mediante el cual se establecen “los fines, objetivos y metas de la educación. Este tipo de planeación permite definir qué hacer, como hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin” (Díaz et al. 2020, p.88). La planeación, precisa el sentido de su actividad y su incidencia en el desarrollo institucional.

Se entiende por planeación educativa, la selección y organización de actividades curriculares de la institución en función del logro de objetivos, teniendo en cuenta los componentes de políticas educativas, recursos humanos, materiales, tiempo disponible, necesidades de la comunidad educativa y contexto. En este sentido, la planificación se concibe como un instrumento de trabajo que proporciona la organización y la ejecución de actividades, sobre la base de los objetivos propuestos y los recursos disponibles para su realización.

La planificación educativa, determinada como herramienta del accionar docente, permite establecer objetivos para cada una de las actividades en el aula, que llevan al resultado final constituido en el desarrollo integral y la eficiencia en la difusión de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

La planeación guía la academia y la administración de las instituciones educativas, mediante una serie de procesos y estrategias que desarrollan el acto educativo de manera eficaz y con calidad en la prestación del servicio educativo. Se debe tener en cuenta los contextos del proceso enseñanza-aprendizaje y la dinámica social, incluyendo espacios, la interacción didáctica, la definición de los roles de docente - estudiante y las competencias a desarrollar.

Dentro de la planeación educativa, se deben abordar las estrategias didácticas para el desarrollo del currículo dentro del aula de clase, de manera que el estudiante no solo aprenda el concepto o tema definido, sino que lo utilice en la resolución de situaciones problemática (Díaz et al. 2020).

4.9.1 Planificación Curricular

El Decreto 0230 de Febrero 11 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional; en su Artículo 2° define el currículo como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p. 1).

De aquí, surge la necesidad de estructurar una planificación curricular que responda a los anteriores requerimientos para alcanzar los logros de aprendizajes generalizados a distintos contextos. La *planificación curricular*, se define como la manera coherente como se organizan los procesos educativos a desarrollar, para lograr las metas de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Esto involucra la toma de decisiones previas a la práctica: qué se aprenderá, para qué y cómo se puede lograr (Díaz et al. 2020), ajustados

... a los siguientes parámetros: a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994; b) Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional;

c) Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 0230 de Febrero 11 de 2002, p. 2).

Tomando en cuenta estas ideas, desde la perspectiva de este estudio, se hace necesaria una planificación curricular de aula enfocada en las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo, vivenciales y flexibles, en concordancia con los retos y entornos de la sociedad actual. Bixio (2003) propone una secuencia de momentos en el desarrollo de planificación curricular: diagnóstico, propósito, selección de estrategias metodológicas, herramientas y evaluación de la planificación.

1. *Diagnóstico*, hace referencia a la indagación de los conocimientos previos del alumno acerca de los temas, conceptos y teorías a desarrollar y a partir de esto, seleccionar las estrategias didácticas convenientes.
2. *Propósito*, donde se formulan los objetivos que el docente se propone alcanzar en términos de procesos y resultados.
3. *Selección de estrategias metodológicas*, en donde se definen las estrategias de enseñanzas que se llevará a cabo teniendo en cuenta aspectos como: modalidad de trabajo (individual o grupal); tiempo previsto para el desarrollo de la estrategia didáctica; lugar (en el aula, en otro lugar dentro o fuera de la escuela); las acciones que realizarán los alumnos (metacognoscitivas y procedimentales); papel del docente (interacciones que producirá, promoverá o impedirá).
4. *Herramientas*, se refiere a los materiales y recursos con los que se cuenta para la ejecución de las actividades.
5. *Evaluación de la planificación*, son los criterios que se utilizarán para valorar las estrategias y los resultados alcanzados por el grupo de alumnos. Para el desarrollo de estos momentos, es indispensable poner en práctica un modelo guía de planificación curricular, que brinde una secuencia coherente, permitiendo el proceso de planificación

según las necesidades del entorno y que esté en estrecha armonía con las exigencias de la ley 115 de 1994 y el MEN.

La planificación curricular en las instituciones educativas colombianas, se programa de acuerdo con lo establecido en la *ley 115 de 1994*, en su artículo 78 de la siguiente manera:

... El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración (p. 17).

En lo concerniente al plan de estudio o plan de aula la misma ley establece en su artículo 79, lo siguiente:

... El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes (p. 17).

Todo lo anterior se agrupa en la planificación curricular previa al desarrollo de las clases por parte del docente, quien debe tomar en cuenta cada una de los requerimientos de los

documentos antes mencionados, al igual que las disposiciones vigentes por el MEN.

Centrándose para ello, en la planificación de clases, que es la última etapa que se desarrolla antes de ejecutar las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula.

4.9.2 Planificación de Clases

La planificación de clases, es la etapa donde se diseña lo que se desea realizar en el aula, estableciendo los métodos y estrategias a utilizar, con el propósito de alcanzar los objetivos formulados. Este proceso requiere una apropiada planificación, direccionamiento y organización por parte del docente, quien define un método de enseñanza previo a la realización del trabajo en el aula, con el cual garantiza el éxito al momento de impartir la enseñanza. Esta comprende el análisis y definición de los objetivos, tanto generales como específicos, los contenidos, los métodos y materiales curriculares a emplear, la evaluación del aprendizaje, las formas de organizar el proceso y la orientación del trabajo de los estudiantes.

El MEN mediante el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés 1° a 5° de primaria*, analizado en el apartado de antecedentes legales de este documento, propone un modelo de planeación de clases, en el cual sugiere los elementos que debe contener una planificación de aula, como son: Identificación, meta, objetivos general, indicadores de desempeño, contenidos sugeridos, posibles dificultades, soluciones anticipadas, secuencia de la lección y materiales, como se muestra en la imagen a continuación:

Figura 4.

Formato Planeación de Clases según las Mallas de Aprendizaje de inglés para 1° a 5°

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre del (la) profesor(a):.....

Grado:..... Número de estudiantes:.....

Edad promedio de los estudiantes:.....

Unidad / Tema:.....

Tiempo total de la lección:.....

Meta:

Objetivo general:

Indicadores de desempeño:

SABER	SABER HACER	SABER SER	SABER APRENDER

Contenidos sugeridos

Posibles dificultades

Soluciones anticipadas

II. SECUENCIA DE LA LECCIÓN

FASE / STAGE	Procesos / Procedure	Tiempo y tipo de interacción / time and interaction
Beginning – Inicial		
Middle – Desarrollo		
End - Final		

Materiales que necesitaré

Elaborado a partir de: Mallas de Aprendizaje de Inglés para transición a 5° de primaria (2016) p. 246

Como se puede apreciar, este formato carece de un espacio en donde se describa el tipo de evaluación que se desarrollará y cuáles serán los métodos para llevarla a cabo. Es importante tener en cuenta que este elemento se constituye como la herramienta de medición

de resultado deseado para el estudiante, estipulados en los objetivos y metas. Al momento de evaluar una habilidad impartida, se debe tener en cuenta el criterio de evaluación como parte intrínseca de la planificación, procurando pauta de medición de los conocimientos adquiridos por los alumnos; pues, es la base orientadora para el desarrollo de las actividades de refuerzo académico, en caso donde no se obtengan los resultados esperados.

Una planificación bien instituida, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta debe incluir a priori, objetivos, temática, metodología, materiales y los recursos evaluativos necesarios para medir el logro de la habilidades y dar cumplimiento de los objetivos curriculares establecidos en las disposiciones vigentes; también, es una herramienta que permite medir al docente, evaluar su práctica desde la experiencia y mejorarla.

4.9.3 Desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI, es considerado como un documento orientador donde se incluyen propuestas de actuación para dirigir coherentemente los procesos formativos que se desarrollan en una institución educativa. Estas propuestas son integrales porque abordan todos los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución, enseñanza y aprendizaje. El MEN (2017) define este como:

Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (p. 1).

En el PEI, se proponen perspectivas sobre las necesidades de aprendizaje y formación de los estudiantes, fundamentados en la comunidad a la que pertenece, así como a los requerimientos del desarrollo económico y social de la localidad; por lo cual se convierte en el

marco de referencia para el diseño y desarrollo del *Proyecto Curricular* y de las planificaciones de aula que se formulen.

El currículo se convierte en parte fundamental del proceso educativo, porque se materializa basado en la perspectiva del PEI, mediante la aplicación de estrategias concretas que hacen posible el alcance de los objetivos establecidos por la institución educativa, mediante un conjunto de categorías: planes de estudio, tiempos, contextos, procesos, metodologías y evaluaciones. El currículo y El PEI, coexisten para hacer efectivo el proceso educativo y su objetivo institucional (Moreno, 2004).

4.9.4 Ciclos de Aprendizajes

El *Ciclo de Aprendizaje*, para el presente estudio, se considera como un método de planificación de clases basado en las teorías de Piaget (1981) y Kolb (1984). El primer autor, propone que los niños necesitan aprender mediante experiencias concretas en proporción a su desarrollo cognitivo. La transformación del pensamiento se genera en las interacciones con el mundo físico y social. El segundo autor plantea el aprendizaje como un modo diferente de experimentar la realidad. "un estado duradero y estable que deriva de configuraciones consistentes de las transacciones entre el individuo y su medio ambiente" (Kolb, 1984, p. 24). El aprendizaje se convierte en un proceso constante de transformación de la experiencia.

El Ciclo de Aprendizaje se constituye en las secuencias de actividades que inician con una etapa exploratoria, continúa con actividades que promueven el desarrollo conceptual a partir de las experiencias acumuladas por los alumnos durante la exploración y luego desarrollan actividades prácticas y evaluativas de la comprensión de esos conceptos. El modelo "*Las experiencias de aprendizaje vivencial*" de Kolb (1984), describe cuatro fases básicas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

- *Experiencia concreta*: aprehender información, se centra en la participación directa del estudiante. Las experiencias personales son las que permiten añadir nuevos aprendizajes, nuevas formas de hacer y pensar.
- *Observación reflexiva*: conectar lo aprendido con los resultados obtenidos. El aprendizaje centrado en la comprensión de los significados, mediante la escucha, la observación y la comparación.
- *Conceptualización abstracta*: trasladar los resultados a situaciones concretas y reales. El aprendizaje centrado en la organización de contenidos, reglas y procesos. Basadas en la experiencia, se define como hacer uso de lo aprendido en diferentes contextos.
- *Experimentación activa*: llevar a la práctica. Se centra en la búsqueda de opciones de aplicación de los conceptos aprendidos. Las simulaciones de situaciones reales, el trabajo en equipo son ejemplos de actividades que favorecen esta etapa de aprendizaje.

El documento *Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido de Inglés*, enfatiza en la enseñanza de las habilidades comunicativas de la lengua extranjera, mediante el desarrollo de competencias. Las habilidades son desarrolladas de forma integrada privilegiando su uso para propósitos de comunicación reales. Propone tres etapas de aprendizaje de la siguiente manera:

- *La etapa antes (o pre-)*, involucra a los estudiantes y se activan sus conocimientos previos del contexto comunicativo. Se realizan actividades como presentar el tema a estudiar, se establecen los objetivos y se muestran el vocabulario.
- *La etapa durante*, incluye tareas o actividades más detalladas que activan componentes lingüísticos, pragmáticos e interculturales. En esta etapa, se crean

espacios de prácticas y usos de las habilidades, de manera mediada y estructurada.

- *La etapa después (o post)*, es aquella en la que los estudiantes reflexionan y cuestionan las implicaciones de las situaciones para su contexto, conectan con otras habilidades y amplían sus oportunidades de uso (MEN, 2016c).

En este Currículo se favorece en los primeros años, el desarrollo de las habilidades orales, escucha y habla, teniendo en cuenta que los niños apenas están aprendiendo a leer y escribir, en su lengua materna. Paulatinamente, se irán introduciendo las habilidades escritas de comprensión y producción (MEN, 2016c, p. 39).

4.9.5 Variables Humanas: Ser, Sentir, Saber, Saber hacer

Las competencias comunicativas de la lengua son combinaciones de recursos, sistemas de comprensión y acciones, que desarrollan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, integradas a los cuatro tipos de saberes:

1. Ser: alude a las capacidades emocionales, las actitudes y habilidades sociales, de la persona; cómo se desenvuelve de manera individual y grupal (Cepeda, 2013).

2. Sentir: según los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, este saber está referido al fortalecimiento de la identidad cultural propia, además de aspectos afectivos y cognitivos (Trillos Amaya, 2018).

3. Saber: corresponde a la parte cognitiva, a la capacidad de internalizar conocimientos que se adquieren, sean teóricos o prácticos. Estos conocimientos son generales y específicos (conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural).

4. Saber hacer: involucra la aplicación de lo aprendido, así como el conocimiento del desempeño en la materia. La correspondencia entre *el saber* y *el saber hacer*, es directa, ya

que supone la alineación del conocimiento y la técnica, las destrezas procedimentales y las habilidades (Cepeda, 2013).

Para alcanzar este desarrollo de manera integral e impedir que se convierta en una meta sin culminar, los sujetos deben ser capaces de aplicar lo aprendido teniendo en cuenta los saberes nombrados anteriormente, que vinculan el sector educativo con el productivo. Cada uno de los saberes está conformado por procesos, instrumentos y estrategias.

La enseñanza ya no se basa en la adquisición de cantidades de conocimientos, por el contrario, se centra en formar sujetos capaces de aprovechar el aprendizaje a lo largo de toda la vida; se desarrollan competencias claves que permiten aprovechar oportunidades de actualización y aplicación de los conocimientos adquiridos. Como lo sugiere Manríquez (2012), la capacidad que posee el ser humano en el saber qué, saber cómo y saber ser persona, para solucionar de manera eficaz y eficiente las situaciones de la vida.

En el documento, *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5°*, se exponen los indicadores de desempeño como enunciados, proponiendo diferentes acciones que los estudiantes deberán realizar para lograr la meta propuesta de aprendizaje. Los indicadores se clasifican en, saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, este último referido a

... las habilidades del siglo XXI que se pretenden impulsar a través del currículo, y que hacen parte de los ejes curriculares, así como con las estrategias de aprendizaje de lenguas que pueden ser útiles para que los niños y niñas vayan creando hábitos de estudiantes autónomos... (MEN, 2016a, p. 14).

Para producir el máximo desarrollo de una competencia, se debe lograr la combinación de conocimientos, práctica, desarrollo social y de recursos personales, transferidos a la acción y que engloben los saberes: Ser, Sentir, Saber y Saber Hacer.

4.9.6 Estilos Cognitivos

La noción de *estilos cognitivos* hace referencia a las diferentes maneras de percibir, recopilar, procesar y utilizar la información disponible en el medio. Es decir, es la forma de percibir de manera individual la realidad en el entorno, la información se obtiene mediante esa percepción y se almacena en la memoria, en donde se recuerda y se piensa sobre esta, es la "variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de almacenar, transformar y emplear la información" (Kogan, 1971, p. 256).

Desde el ámbito del procesamiento de la información, los estilos cognitivos son los modos o maneras distintivos de realizar dicho procesamiento. Son el conjunto de reglas integradas que se utilizan para la selección y organización de los datos percibidos a través de los sentidos. Esto implica que en cada persona hallamos una estructura cualitativa del conjunto de procesos cognitivos, tales como la percepción, la sensación, las imágenes, pues cada individuo tiene un conjunto único de reglas integradas (Cohen, 1969).

Una postura más amplia es la de Messick (1976) quien afirma que los estilos cognitivos son consistentes diferencias individuales de funcionamiento mental, consistentes diferencias individuales en los modos de organizar y procesar la información y la experiencia, que representan las distintas maneras y formas de cognición a partir de la constatación de los distintos contenidos cognoscitivos o de los diferentes niveles de dominio de destrezas en la ejecución cognoscitiva (p. 16).

4.9.6.1 Estilos Cognitivos y la Planificación Curricular. A continuación se exponen algunos de los principales estilos cognitivos considerados por diversos autores (Witkin & Goodenough, 1981; Messick, 1980; Palacios, 1982), los cuales guardan relación con el proceso de planificación curricular y son referentes para el presente estudio.

Reflexividad – Impulsividad: hace referencia a la velocidad de reacción ante los estímulos del entorno. El impulsivo, responde rápidamente y de forma activa, incrementando la posibilidad de cometer errores. El reflexivo, analiza y evalúa la situación sistemáticamente antes de ejecutar cualquier acción, aspecto que le permite ser más preciso y eficaz, pero los hace más tardío en responder. Centrado en la velocidad de percepción y el modo de confrontar la realidad, el reflexivo evalúa y comprueba previamente, mientras que el impulsivo es más general en su análisis; el reflexivo se torna tranquilo e indeciso, en tanto que el impulsivo ansioso y desconfiado.

En el proceso educativo los impulsivos usan estrategias holísticas y los reflexivos, analíticas (Kogan, 1971), aspecto de gran relevancia para tener en cuenta al momento de proponer tareas, cuyas características deberán favorecer a ambos. El profesor debe tener en cuenta quienes tienen estos estilos cognitivos presentes en su aula, esto le servirá para ayudar a los estudiantes a cumplir con las tareas propuestas y así lograr los objetivos de aprendizaje.

Dependencia - Independencia de Campo: Este principio se refiere a la capacidad de desglosar aquello que se está analizando o percibiendo del contexto en el que surge. El dependiente de campo, tiene una visión general, con un marco de referencia externo, centrado en la situación, mientras que el independiente de campo, realiza un análisis focalizado en el objeto, con un marco de referencia interno (centrado en sí mismo), sin priorizar el contexto en el que aparece, es decir percibe la información de forma analítica y sin influencias del medio.

Al desarrollar una tarea, el independiente de campo, sabe cuáles los objetivos que debe alcanzar sin problemas, por lo cual sabe cómo organizar y estructurar el material, según sus propios criterios, facilitándosele la ejecución de la actividad asignada; mientras que el dependiente de campo, si un nuevo material o la estructuración del proceso, no está claramente definido, le cuesta aprender, se desorienta y no alcanza a realizarla.

Un dependiente de campo, da la impresión de desinteresado por las tareas escolares, pero no es así, el adopta una actitud pasiva porque usa la estrategia de acumular información hasta llegar a revelar el conocimiento, mientras que el independiente de campo, es más activo, ya que solo utilizando la información percibida, intenta encontrar la comprensión del tema. Estos aspectos, determinan los alcances de los alumnos frente a diversas tareas, por debido a lo cual el profesor debe utilizar estrategias adaptadas a los dos estilos cognitivos: explicaciones estructuradas, verbalización de los procesos a desarrollar, aprendizaje cooperativo, entre otros.

Sensorial - Intuitivo: indica la variación en el uso de los datos disponibles y percibidos a través de los sentidos, la imaginación y la intuición, para asimilar conocimiento e información más allá de lo perceptible. El sensorial, se sustenta en la información ya existente y va más allá de los datos asequibles, mientras que el intuitivo, se centra en la elaboración espontánea.

Los estilos cognitivos en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Los estilos cognitivos tienen incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje; teniendo en cuenta cada variable presente en cada estilos, se ejecutan actividades utilizando metodologías apropiadas para el logro de los objetivos de aprendizaje. Es preciso tener claridad de la forma cómo se percibe el nuevo conocimiento por parte de los estudiantes, para proponer las tareas dentro de planificación curricular.

El conocimiento se antepone a la práctica, por lo tanto se deben utilizar metodologías que faciliten la experimentación y la acción. Una adecuación didáctica, basada en los estilos cognitivos presentes en los estudiantes, permite el logro de los objetivos y la apropiación de contenidos que direccionan el desarrollo de las habilidades comunicativas. En los estilos *Reflexivo* e *Impulsivo*, las tareas deben ir encaminadas al desarrollo de las habilidades de producción oral (*speaking*) y escrita (*writing*), mediante la contextualización del uso de la lengua

extrajera en actividades que busquen la reacción ante los estímulos creados en el entorno escolar.

Los estilos *Dependiente e Independiente de Campo*, se deben trabajar proponiendo tareas tendientes al desarrollo de las habilidades de recepción, escuchar (*listening*) y leer (*reading*), con el fin de lograr la decodificación y análisis de los conocimientos adquiridos en el contexto en el que surgen. El uso de la lengua extranjera de forma oral y escrita, en las explicaciones de contenidos por parte del docente, juega un papel importante en la adquisición del conocimiento para estos tipos de estilo, ya que, a través de la percepción del contexto, es como estos aprenden.

Los estilos cognitivos, *sensorial e intuitivo*, necesitan de tareas que desarrollen la pragmática de la lengua. Usando esta metodología, se logra determinar el nivel de uso y apropiación de los conocimientos adquiridos. Mediante el desarrollo de aprendizajes significativos, se promueve el desarrollo de la imaginación y la intuición, también se valora la asimilación de conocimiento e información adquirida por los estudiantes.

CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se muestra el tipo de investigación implementado para el presente estudio, su diseño metodológico, el corpus y los procedimientos empleados para su recopilación, además de las técnicas e instrumentos de análisis de la información obtenida.

5.1 Tipo de Investigación

Este estudio se fundamentó en un enfoque mixto. Por tanto maneja datos cualitativos y cuantitativos, los cuales al complementarse fortalecieron los procesos transitados hasta llegar a los resultados obtenidos en el análisis del corpus.

Para comprender y describir el objeto de estudio, se observó el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en instituciones educativas oficiales de la Localidad Suroriente del Distrito de Barranquilla, con el fin de medir con mayor precisión las estrategias didácticas que se orientan en la planificación curricular y obtener un diagnóstico sobre los procesos que siguen y los resultados que obtienen los docentes en este campo.

Una vez se obtuvo el diagnóstico, se volvió al objetivo general: *Determinar la pertinencia de la planeación curricular de docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidas en la legislación nacional*. La revisión de tales normas permitió constatar que ni en los procesos de planificación curricular ni en las actividades pedagógicas y didácticas se sigue la normatividad que rige los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, lengua extranjera, en la educación básica primaria en el país.

Enfoque

El presente estudio siguió un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo, el cual se desarrolló a partir de técnicas e instrumentos como la encuesta a docentes, la revisión de las guías de aprendizaje y la observación de clases. Esta batería de instrumentos y técnicas facilitó el análisis y la interpretación de los datos a la luz de las categorías establecidas a partir de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de primaria* y los objetivos propuestos para el presente estudio.

El enfoque mixto propició una visión clara del problema en estudio: en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las instituciones educativas del Suroriente de Barranquilla no se evidenció interacción alguna entre la planeación curricular de las clases de inglés y las normas pedagógicas sobre bilingüismo. Mediante la medición numérica y los resultados estadísticos se pudieron establecer los patrones de comportamiento de los docentes participantes en los procesos de indagación.

El enfoque mixto facilitó aclarar los interrogantes en torno a la pregunta de investigación, fortaleciendo la recolección de los datos durante la observación y de la misma manera, la descripción, el análisis e interpretación del corpus obtenido. De esta manera, hubo flexibilidad en el análisis de los procesos y su interpretación.

El análisis de las guías de aprendizaje tomando como documento de referencia las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de primaria*, propició un tratamiento cuidadoso de los datos y desde las categorías de análisis seleccionadas, develó patrones, similitudes y recurrencias presentes en las guías seleccionadas.

En el alcance de este estudio emergen tres discursos 1) descriptivo, mediante la sistematización de la información recopilada, se definieron, calcularon y valoraron diferentes aspectos del objeto de estudio; 2) explicativo, mediante el análisis de las causas y efectos e identificando las circunstancias en las que estas se producen, da cuenta de la realidad, pues se identifican los motivos por los cuales ocurren los hechos que caracterizan el fenómeno en estudio; 3) propositivo, fundamentado en las teorías sintetizadas en el marco conceptual, previo diagnóstico y evaluación del tema en estudio y como producto del análisis del corpus se formulan alternativas de solución al problema.

Paradigma

La investigación se fundamentó bajo un paradigma mixto complementario, soportado en un estudio cualitativo - cuantitativo. La integración de estos dos métodos propició la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, y la interpretación cualitativa de los mismos. Desde lo cuantitativo, los datos se interpretaron mediante una representación de tipo estadístico y se presentan mediante gráficas porcentuales que siguen la estructura de la escala de Likert.

La aplicación de este paradigma mixto, permitió una perspectiva amplia desde varios puntos de vistas: flexibilidad para sustentar de manera holística los ámbitos socioculturales, pedagógicos y curriculares que se relacionan en este estudio; reconocimiento de las categorías del estudio mediante la investigación cualitativa; posteriormente, la aplicación de esas categorías a una muestra amplia de docentes, en la investigación cuantitativa. En conclusión, la metodología mixta facilitó integrar diferentes técnicas en el análisis del problema de estudio, como lo es la incidencia de la planeación curricular en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, en la lengua inglesa.

5.2 Población y Muestra Poblacional

En la Tabla 4, se muestra la participación de los colaboradores en el desarrollo del estudio, así como el criterio de selección de las guías que conformaron el corpus.

Tabla 4.

Población y Muestra Poblacional

POBLACIÓN	MUESTRA	CRITERIOS DE SELECCIÓN
154 Colegios públicos de Barranquilla (Alcaldía de Barranquilla, 2019).	37 IED (Localidad suroriente)	PROBABILÍSTICO (Muestreo aleatorio intencionado) Tener el ciclo de la básica primaria (1° a 5°) Tener en el pensum la asignatura de inglés. Funcionar en algunos de los barrios del suroriente de la ciudad.
Docentes de básica primaria de los grados 1° a 5° (esta población se determinó 2 docentes por cada institución de la localidad suroriental 2 x 37), un total de 74.	36 docentes de grado 1° a 5° como muestra final de encuestados.	PROBABILÍSTICO (Muestreo aleatorio intencionado) Ser docente activo de básica primaria Trabajar en la planeación curricular y en el aula la asignatura de inglés. Trabajar en una institución de la localidad suroriental.
Guías de aprendizaje 74 (Una guía por docente).	36 guías de aprendizaje (anexo 7)	NO PROBABILÍSTICO Identificación (Grado, tema, tiempo)

Manejo o no uso de norma pedagógica sobre bilingüismo (DBA, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, Mallas de Aprendizaje de inglés para 1° a 5° de Primaria.*)

Desarrollo de actividades.

La población objeto de este estudio se conformó a partir de 154 instituciones del Distrito de Barranquilla (Alcaldía de Barranquilla, 2019). Se optó por el criterio de selección probabilístico con muestreo aleatorio intencionado, ya que no se planteó la participación de la totalidad de las instituciones existentes en el suroriente de la ciudad.

La muestra poblacional se conformó con 74 maestros de básica primaria de los grados 1° a 5, población que se determinó mediante el cálculo de dos docentes por cada institución de la localidad suroriente (2 x 37). De igual manera, se tuvo en cuenta esta población para determinar el número de guías que integran el corpus, setenta y cuatro documentos para el análisis.

Las unidades de análisis seleccionadas como parámetros de este estudio fueron dos: 1) Unidad A (Documental), constituida por fragmentos de contenidos de 36 guías de aprendizaje (anexo 7) y del documento *Mallas de Aprendizaje de inglés para 1° a 5° de primaria*, con los cuales se realizó la contrastación y posterior análisis; 2) Unidad B (Participantes), conformado por 36 docentes de educación básica primaria, quienes aportaron los resultados de la encuesta y la observación de clases (Tabla 5).

Tabla 5.

Unidades de Análisis (Estudio Mixto)

Unidad A (Documental)	Unidad B (Participantes)
Documento <i>Mallas de Aprendizaje de inglés para 1° a 5° de primaria.</i>	36 docentes de educación básica primaria de instituciones de la Localidad Suroriente del Distrito de Barranquilla.
Guías de aprendizaje de 1° a 5° de educación básica primaria.	

5.2.1 Fórmula para Determinar los Participantes

Para la aplicación de las técnicas e instrumentos de la investigación, se estableció la selección de los docentes participantes con el nivel de confianza del 90% y margen de error del 10%, usando la siguiente formula:

$$n = \frac{N * Z^2 a P * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 a * p * q}$$

En donde N = Total de la población; $Z\alpha = 1.645$ al cuadrado (seguridad del 90%); $p =$ proporción esperada 0.5 (50%); $q = 1 - p$ (en este caso $1 - 0.5 = 0.5$); $d =$ precisión (10%).

$$n = \frac{74 * 1.645^2 * 0.5 * 0.5}{0.10^2 * (74 - 1) + 1.645^2 * 0.5 * 0.5} =$$

$$n = \frac{74 * 329^2}{116800 + 329^2} = 35.59278$$

Dando como resultado 36 docentes, que integraron el grupo focal, a los que se les aplicó las técnicas e instrumentos de recolección de datos de este estudio.

5.2.2 Criterios para la Selección de Participantes

La población docente estuvo conformada por dos 74 profesores de las instituciones educativas de la Localidad Suroriente que imparten las clases de inglés en el nivel de educación básica primaria. Población que se determinó, basándose en el número de instituciones seleccionadas como muestra, 37 de la localidad suroriente, de las cuales se seleccionaron dos docentes en cada una, para un total de 74. La muestra final de participantes quedó constituida por 36 docentes de 21 instituciones de la localidad suroriente, determinada con la formula expresada anteriormente; distribuidos de la siguiente manera como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6.

Muestra de Docentes Participantes

N°	Nombre IED	1°	2°	3°	4°	5°	N° docentes
1	Buenos aires				X	X	2
2	Calixto Álvarez		X	X			2
3	Comunitaria Octavio paz		X			X	2
4	De Las Nieves		X	X			2
5	Del Barrio Simón Bolívar	X		X			2
6	Del Caribe					X	1
7	Jorge Isaac	X		X			2
8	José Martí	X	X				2
9	La Presentación	X		X			2
10	La Unión				X	X	2
11	María Auxiliadora				X		1
12	Niño Jesús	X	X				2
13	Nuestra Señora de Las Nieves	X		X			2
14	Para El Desarrollo Humano María Cano					X	1
15	Rodolfo LLinás Riascos				X	X	2
16	Sagrado Corazón de Jesús					X	1
17	San José		X		X		2
18	San Miguel Arcángel	X					1
19	Técnica de Rebolo		X		X		2
20	Técnica Diversificada de Barranquilla COTEDIBA			X	X		2
21	Técnica Helena de Chauvin					X	1
TOTAL		7	7	7	7	8	36

Teniendo en cuenta los datos anteriores se optó por el uso del método no probabilístico, para determinar el conjunto de guías que conformaron el corpus documental del estudio: setenta y cuatro guías de aprendizaje. Treinta y seis guías fueron los documentos seleccionados (Tabla 7): 7 de 1°, 7 de 2°, 7 de 3°, 7 de 4° y 8 de 5°. Se codificaron de la siguiente manera: 00 + # de guía _ # grado, quedando de la siguiente forma, 004_5 sería el código correspondiente a la guía N°4 del grado 5° (anexo 7).

Tabla 7.

Guías de Aprendizaje

N°	IED	CÓDIGO DE LA GUÍA	TITULO
1	Del Barrio Simón Bolívar	001_1	Part of the body
2	Nuestra Señora de Las Nieves	002_1	¿Cuál es mi nombre?
3	San Miguel Arcángel	003_1	Greeting
4	José Martí	004_1	Commands
5	Niño Jesús	005_1	Mis Emociones
6	La Presentación	006_1	Los Colores
7	Jorge Isaac	007_1	The Parts of The House
8	San José	001_2	My Body
9	Comunitaria Octavio paz	002_2	Commands
10	José Martí	003_2	Greetings and Introducing my-self
11	De Las Nieves	004_2	Los Adjetivos
12	Niño Jesús	005_2	La Familia – The Family
13	Técnica de Rebolo	006_2	Mi Cuerpo - My Body
14	Calixto Álvarez	007_2	La familia Saludos, Días de la semana y Los colores
15	Jorge Isaac	001_3	The fruits and vegetables
16	Calixto Álvarez	002_3	Greetings
17	Técnica Diversificada de Barranquilla COTEDIBA	003_3	The jobs (Las profesiones o trabajos)
18	De Las Nieves	004_3	Los saludos
19	Nuestra Señora de Las Nieves	005_3	My Grandpa's Farm / La Granja de Mi Abuelo
20	Barrio Simón Bolívar	006_3	El Verb to be y Los Adjetivos
21	La Presentación	007_3	Family Members (familia),
22	San José	001_4	Numbers 1-100
23	Técnica Diversificada de Barranquilla COTEDIBA	002_4	The Fruits and The Vegetables
24	Técnica de Rebolo	003_4	Saludos y Despedidas
25	María Auxiliadora	004_4	¿What day is today?
26	Buenos aires	005_4	Introducing yourself / presentarse

N°	IED	CÓDIGO DE LA GUÍA	TITULO
27	La Unión	006_4	The Greetings and The Farewells.
28	Rodolfo LLinás Riascos	007_4	The fruits. The animals.
29	La Unión	001_5	Las Partes del Cuerpo y Los Números del 1 al 100
30	Rodolfo LLinás Riascos	002_5	Guía de Trabajo
31	Técnica Helena de Chauvin Para El Desarrollo Humano María	003_5	Los Números en Inglés
32	Cano	004_5	Vocabulario- Sustantivos-Adjetivos.
33	Sagrado Corazón de Jesús	005_5	Pequeñas traducciones del inglés al español.
34	Comunitaria Octavio paz	006_5	El Abecedario
35	Del Caribe	007_5	Classroom Instructions
36	Buenos aires	008_5	Futuro con Going to

Este conjunto de guías de aprendizaje constituye una muestra no probabilística en lo cualitativo, debido a que el conjunto de unidades (guías) no tenían las mismas posibilidades de selección. Los elementos que constituyen el corpus final, fueron seleccionados según criterios establecidos por la investigadora en formación, en lugar de hacer una selección al azar.

5.2.3 Participantes del Estudio

Los docentes a quienes se les aplicó la encuesta, se clasifican en la tabla 8.

Tabla 8.
Docentes Participantes

Grado	1°	2°	3°	4°	5°	
# Docentes	7	7	7	7	8	Total 36

Teniendo en cuenta las características de esta población, se hizo un muestreo aleatorio intencionado. Este consiste en un procedimiento de selección de los participantes en el que todos y cada uno de ellos tiene una cierta probabilidad de resultar elegidos, de llegar a reunir las características o requisitos para participar en el estudio. En la selección de los participantes, se tuvo en cuenta a los docentes de educación básica primaria de 37 instituciones educativas del suroriente Barranquilla, quedando seleccionados 36 docentes en 21 instituciones

participante, los cuales fueron los referentes para analizar e interpretar los hallazgos cualitativos y cuantitativos.

5.2.4 Consentimiento Informado

Los docentes participantes en la encuesta y la observación de clases fueron informados acerca del trabajo de investigación, se les hizo una explicación clara de la naturaleza del estudio, así como su papel como participantes dentro del mismo; se recibió por escrito la aceptación de la participación voluntaria, consignada en los consentimientos informados de encuesta y observación de clases (ver anexos 1 y 2). Se cuidó la reserva y privacidad de la identidad de los docentes e instituciones participantes al igual que el tratamiento de sus datos personales, se les informó que estos datos solo serían usados para fines investigativos.

En cuanto a las guías pedagógicas, estas fueron recolectadas con permiso de los docentes investigados. Algunas de estas suministradas por ellos mismos y otras por miembros de la comunidad educativa (padres de familia y coordinadores).

5.3 Técnicas e Instrumentos de Investigación

Las técnicas aplicadas en esta investigación fueron: la encuesta, la revisión documental de 36 guías de aprendizaje y las *Mallas de Aprendizaje de inglés para 1° a 5° de Primaria*, además de la observación no participante. Los instrumentos empleados reúnen el cuestionario de encuesta, la matriz de revisión documental y la ficha de observación aplicada a cuatro docentes voluntarios.

5.3.1 Técnicas de Recolección de Datos

La encuesta se desarrolló mediante un cuestionario para el cual se elaboraron 10 preguntas. Las cinco primeras concernientes a la categoría *Planeación Curricular* y las cinco

últimas, a la categoría *Habilidades Comunicativas*. La encuesta aplicada (Tabla 11, pág. 170) tiene preguntas cerradas con dos opciones de respuesta: “SI – NO” y otras preguntas con opciones de respuestas de acuerdo con el modelo sugerido en la escala de Likert (Tabla 9). Con esta técnica se logró conocer la percepción de los docentes con respecto a su planeación de clases y el uso de los documentos orientadores de dicho proceso.

Tabla 9.

Opciones de Respuestas en la Encuesta

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

Elaborado a partir de: opciones de respuesta del cuestionario de encuesta adaptado de la escala de Likert, (1932).

El análisis documental se desarrolló estableciendo los criterios constitutivos orientados hacia la elaboración de un diagnóstico, desde las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* como determinantes de las categorías establecidas en la Planeación Curricular, es decir, se estableció una correlación *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria - Guías Pedagógicas y Habilidades Comunicativas*. Los documentos fueron contrastados para determinar si los criterios propuestos por los docentes en las guías concordaban con los estipulados en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. El resultado de este análisis documental propició el diagnóstico planeado (Tabla 10).

Tabla 10.

Mallas de Aprendizaje de Inglés 1° a 5° de Primaria - Categorías y Subcategorías de Análisis

Categorías	Subcategorías	Conceptualización
	Son conocidas las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	Los docentes conocen el documento <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .
	Se tiene en cuenta las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> en la planeación	En la planificación se usa las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> como documento orientador.

Categorías	Subcategorías	Conceptualización
Planeación Curricular	de clases	
	Se conocen los elementos propuestos en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> en la planeación de clases	En la planificación se revela el uso de los elementos que constituyen las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .
	Se conocen las normas sobre bilingüismo para la planificación curricular	La planificación comprueba el uso de las normas sobre bilingüismo (DBA, <i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras</i> y <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>).
	Se cuenta con un formato guía para la planificación curricular	Los docentes manejan un formato específico para la planeación de sus clases, el cual sigue los requerimientos diseñados en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .
Correlación Mallas de Aprendizaje - Guías Pedagógicas	Se presentan temas acordes con el nivel del grado en el que enseña	Propone temas acordes con los ejes temáticos establecidos en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> : Salud y vida; Convivencia y paz; Medioambiente y sociedad; Una aldea global.
	Los temas guardan relación con los que se plantea en la planificación.	Los temas propuestos en la planificación se relacionan con las actividades propuestas para la clase.
	Los temas se relacionan con los planteados en la normativa vigente de bilingüismo para este nivel educativo.	Las temáticas desarrollan las competencias comunicativas. Lingüísticos (CL) detalla los contenidos lingüísticos: vocabulario y gramática; Pragmáticos (CP): uso funcional de la lengua; Sociolingüísticos (CS): condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua.
	Las actividades planteadas en clase son explicadas de manera clara.	Existe claridad en las explicaciones dadas a los estudiantes cuando se habla en inglés o en español.
	Se desarrollan actividades para promover las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.	Las actividades propuestas se basan en los estándares como guías para su desarrollo, relacionándolos con las cuatro habilidades comunicativas básicas: lectura, escritura, escucha y habla (monólogo y conversación).
	Se propone actividades de aprendizaje basadas en tareas o proyectos.	Basado en tareas: La Pre-tarea o preparación para la tarea; El Ciclo de la tarea o tareas sugeridas; La Post-tarea. Basado en proyecto: Preparación, desarrollo y consolidación.
	Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas y ponen en práctica las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.	Se desarrollan las habilidades comunicativas priorizadas de acuerdo al grado, según lo sugerido en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> (Progresión de Niveles de

Categorías	Subcategorías	Conceptualización
Desarrollo de Competencias Comunicativas		Lengua y Habilidades Comunicativas (tabla 20)
	Se utilizan estrategias didácticas para la evaluación del desempeño de los estudiantes.	Las estrategias didácticas propuestas para el desarrollo de las actividades, promueven el desarrollo de todas las habilidades comunicativas priorizadas por grados y la evaluación de estas.
	Se planifica según las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	Se tiene en cuenta las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> como documento orientador de la planificación de las clases.
	Se sigue las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	La planificación se basa en los requerimientos de las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>
	La evaluación se desarrolla de acuerdo con las rutas evaluativas sugeridas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .	Evaluación para el aprendizaje: simultáneo con la enseñanza y el aprendizaje. Evaluación del aprendizaje: permite recoger datos para verificar el alcance de los objetivos de aprendizaje en determinados momentos.
	Se promueven las competencias comunicativas.	Los docentes proponen temas y actividades para el desarrollo de las competencias comunicativas.
	Se promueven la lectura, la escritura, el habla y la escucha.	Las actividades se enmarcan en el desarrollo de las habilidades comunicativas.
	Se utiliza el inglés durante el desarrollo de las clases.	Se hace uso del inglés para desarrollar completamente las clases.
	Se siguen las estrategias didácticas propuestas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	Utilizan los modelos de estrategias didácticas propuestos por <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .

Teniendo en cuenta las categoría y subcategorías de análisis definidas en la tabla anterior se abordó, desde lo descriptivo, las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* y desde lo explicativo, se buscó la congruencia de la propuesta con respecto a la incidencia de la planeación curricular en el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa, se explicitó su coherencia y pertinencia. Desde el nivel de análisis, se examinaron los sustentos teóricos, conceptos y bases legales relacionadas con las categorías en estudio para poder organizar, interpretar y relacionar mediante un proceso de triangulación.

La observación de las clases permitió la descripción del comportamiento de los participantes en el estudio y complementar el análisis arrojado por las otras técnicas utilizadas.

5.3.2 Instrumentos de Recolección de Datos

Se identificaron las unidades de análisis que guiaron la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (tabla 5); en la aplicación *Google Form* se desarrolló la encuesta dirigida a docentes, también se elaboró la matriz para la revisión documental de las guías pedagógicas de acuerdo con los criterios de análisis establecidos siguiendo las orientaciones de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, más la ficha de observación no participante.

La encuesta se diseñó con base en un cuestionario estructurado tipo Escala Likert (tabla 11, pág. 170), constó de diez preguntas, en cuya redacción se siguió una secuencia coherente y lógica acorde con las categorías seleccionadas para este instrumento: planeación curricular y desarrollo de habilidades comunicativas, cinco preguntas para cada una. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo mediante un cuestionario en línea desarrollado en *Google Form* y enviado mediante Whatsapp y correo electrónico.

Tabla 11.

Preguntas Encuesta a Docentes

PREGUNTAS ENCUESTA A DOCENTES

CATEGORIA: PLANEACIÓN CURRICULAR

1. ¿Sabe usted qué son las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés?

Sí No

2. ¿Tiene en cuenta las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés en la planeación de sus clases?

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

3. ¿Conoce los elementos propuestos en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés, para planear las actividades de sus clases?

Sí No

4. ¿Conoce las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismos y las implementarlas en la planeación de sus clases?

Sí No

5. ¿Cuenta con un formato o una directriz que guíe la planeación de sus clases?

Sí No

CATEGORIA: DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

1. ¿Las actividades y los momentos de sus clases de inglés están planeados de acuerdo con lo sugerido en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés?

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

2. ¿Implementa actividades didácticas que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés?

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

3. ¿Estimula la lectura, la escritura, el habla y la escucha en sus estudiantes?

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

4. ¿Usa la lengua inglesa para comunicarse con sus estudiantes durante el desarrollo de la clase?

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

5. ¿Planifica e implementa actividades para desarrollar unas habilidades más que otras de acuerdo con las estrategias metodológicas propuestas en el currículo sugerido de inglés?

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

Para la revisión documental se construyó una matriz de categorías (anexo 5) que tomó como referencia las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, debido a que dicho documento condensa las principales normas pedagógica vigentes sobre bilingüismo, sugeridas para la planeación curricular: *Lineamientos Curriculares - Idiomas Extranjeros: inglés*, *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*.

El objetivo era determinar elementos y criterios comparativos entre las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* y la planeación propuesta por los docentes mediante guías. Esto permitió elaborar un diagnóstico del estado actual de la planeación curricular de los maestros de educación básica primaria de las instituciones participantes de este estudio.

De igual manera se elaboró una ficha de observación de clases (anexo 3), para comprobar en campo, los diferentes indicadores que se sugieren en el marco teórico: las competencia y las habilidades comunicativas, las pautas metodológicas y las categorías propuestas para este estudio, pertinencia de la planeación curricular, correlaciones *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* - guías de aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas; además de lo planificado por los docentes en las guías sometidas a revisión documental.

5.4 Plan General de Actividades

El estudio se desarrolló según los pasos expuestos en la tabla 12:

Tabla 12.

Plan de Actividades

Paso	Procesos	Actividades	Resultado
1	Heurístico y Hermenéutico	Análisis de la situación problema.	Redacción de los capítulos:
		Bosquejo preliminar de temas, normatividad y la identificación de los materiales de referencia que se utilizaron.	Planteamiento del problema Estado del arte
		Indagación de fuentes históricas y contemporáneas sobre la ciudad de Barranquilla.	Contextualización Marco Teórico
2	Planeación	Estudio de referentes teóricos y conceptuales relacionados con el objeto de estudio.	
		Definición del diseño metodológico a utilizar	Diseño Metodológico
		Se determinó la investigación desde un enfoque de estudio mixto (cualitativo-cuantitativo).	Selección de técnicas de Recolección de Datos: encuesta, análisis documental y observación no participante.
		Selección de instrumentos a aplicar	Elaboración de instrumentos: encuesta, matriz de análisis documental y ficha de

Paso	Procesos	Actividades	Resultado
			observación de clases.
3	Socialización del proyecto ante los docentes participantes	Visita a docentes en las instituciones educativas. Conversaciones telefónicas con docentes y coordinadores.	Confirmación de participación Conformación del grupo de docentes participantes.
4	Construcción del corpus	Aplicación de encuesta mediante la aplicación Google Form Selección y codificación de guías sometidas al análisis documental Observaciones de clases	Recolección de los datos y conformación del corpus.
5	Tabulación e interpretación de datos	Elaboración de gráficas y tablas con los datos arrojados en las encuestas. Elaboración de la matriz de análisis documental Elaboración de la matriz de observaciones de clases Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.	Análisis cuantitativo Análisis cualitativo Análisis cualitativo Triangulación de la información.
6	Redacción del informe final	Clasificación de los hallazgos teniendo en cuenta cada instrumento aplicado y las categorías de la investigación. Análisis de los resultados generales y conclusiones del estudio basado en la triangulación de los datos.	Informe Final Informe Final

De acuerdo con lo anterior, el recorrido se sintetiza de la siguiente manera:

1. Se estableció el planteamiento del problema de acuerdo con las categorías establecidas, para determinar el impacto educativo y social de la temática seleccionada; se realizó un esquema preliminar de temas relacionados con el estudio, normatividad vigente sobre bilingüismo en Colombia y la identificación de los materiales de referencia que se utilizaron; se indagó sobre fuentes históricas y contemporáneas sobre la ciudad de Barranquilla; se estudiaron referentes teóricos y conceptuales relacionados con el objeto de estudio para delimitar un marco teórico que sustentara el presente trabajo.
2. Se determinó el diseño metodológico a utilizar en el estudio, desde un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) del cual surgieron tres niveles discursivo-cognitivos: descriptivo explicativo y propositivo; se seleccionaron las técnicas y se diseñaron los instrumentos a aplicar para la obtención de los datos.

3. Se visitaron los docentes en las instituciones educativas para explicarles los objetivos del estudio y formalizar acuerdos de participación. Otro medio de comunicación utilizado fueron las conversaciones telefónicas con docentes y coordinadores, para concretar fechas de aplicación de encuestas y observación de clases.
4. Se elaboró un cuestionario con preguntas cerradas para recolectar los datos cuantitativos, se aplicó la encuesta mediante la aplicación Google Form, enviada por Whatsapp y correo electrónico. Se elaboró una matriz de revisión documental, con el propósito de recolectar los datos cualitativos arrojados en el análisis y la contrastación de las guías y las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. Posteriormente, se seleccionaron y codificaron las guías que se sometieron al análisis documental (tabla 7, pág. 164). Se usó a una ficha de observación de clases con la cual se recolectó la información del trabajo con cuatro docentes voluntarios.
5. El corpus construido con los datos recolectados medió en el análisis e interpretación de los resultados arrojados por la encuesta, la revisión documental y la observación no participante. Se elaboraron las gráficas y las tablas resultantes del análisis e interpretación de los datos; se construyeron tablas para condensar los datos de la matriz de análisis documental y de la ficha de observaciones de clases.
6. Finalmente, se clasificaron los hallazgos teniendo en cuenta cada instrumento aplicado y las categorías de la investigación. Se realizó la triangulación de la información y después de obtener los resultados basados en los hallazgos, se propusieron lineamientos teóricos, normativos y metodológicos plasmados en un formato de planificación curricular, con el fin de contribuir al mejoramiento del proceso de adquisición de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente informe parte de un diagnóstico basado en las percepciones sobre temas fundamentales de los procesos pedagógicos llevados a cabo en Instituciones Educativas del Suroriente de Barranquilla (IESORBAQ). Sintetiza el análisis de los datos aportados por los 36 docentes encuestados, la observación *in situ* realizada en 4 centros educativos, más la revisión documental realizada a partir de 36 guías de aprendizaje que constituyeron el corpus analizado, con el propósito de *determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidas en la legislación nacional.*

La sinopsis de los hallazgos que aquí se presentan sigue el análisis mixto o cuantitativo-cualitativo de los datos resultantes del examen a que fueron sometidos los cuestionarios aplicados a los docentes, los datos recogidos durante la observación *in situ* y la lectura de las guías de aprendizaje. Todo organizado según las tres grandes líneas en que se concibieron las categorías de análisis establecidas al final del capítulo correspondiente al diseño metodológico: 1. pertinencia de la planeación curricular, 2. correlaciones *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* - guías pedagógicas, 3. desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística.

6.1 Valoración de la Planificación Curricular a partir de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*

Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* orientan la implementación de los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: inglés* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Constituyen una guía didáctica dirigida a los docentes, sobre la metodología de las actividades de aula y los temas en cada grado que sus estudiantes deben aprender para

desarrollar la competencia comunicativa en inglés. Buscan que el docente desarrolle clases significativas para los estudiantes, mediados por los procesos de aprendizaje definidos en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA). Favorecen el desarrollo de competencias comunicativas lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas en esta lengua, para lo cual ofrecen criterios conceptuales, pedagógicos y didácticos que los centros educativos deberían acoger, como buenas prácticas didácticas desde la autonomía curricular que las normas pedagógicas sobre bilingüismo conceden a las instituciones educativas. Se trata de una propuesta flexible que cada docente puede enriquecer desde su experiencia, teniendo en cuenta la realidad pluriétnica y multicultural de la Nación colombiana.

6.1.1 Pertinencia de la Planeación Curricular

Los expertos señalan que el siglo XXI requiere de un modelo educativo propio que evite la pasividad de los estudiantes y que por el contrario los mantenga activos. El objetivo principal es que desarrollen habilidades propias que les permitan adquirir nuevos conocimientos a partir de una metodología participativa. El docente contemporáneo debe conseguir que sus estudiantes se enfrenten con su realidad lingüística a partir del aprendizaje basado en la resolución de problemas o tareas que les permitan el desarrollo de competencias integrales. En el curriculum se materializan los procesos, la normatividad y las concepciones ideológicas, pedagógicas y psicológicas que determinan los objetivos que orientan las actividades y las estrategias didácticas que se aplican en el aula de clases.

Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* que orientan los procesos didácticos presentan los lineamientos curriculares sugeridos, cuya intención es mejorar las actividades didácticas en las aulas bilingües español - inglés para que los estudiantes puedan alcanzar el nivel de inglés esperado en cada grado. Integra diferentes temáticas significativas como salud, convivencia, paz, medio ambiente y globalización. La propuesta se dirige también

a las Secretarías de Educación, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, actores fundamentales que en su autonomía curricular están obligados a analizar, adaptar e implementar cada uno de los elementos que integran el currículo sugerido, en el marco de los procesos de enseñanza - aprendizaje del inglés en sus instituciones educativas y adaptarlos según las condiciones del país como una Nación multicultural.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria buscan generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia, por lo cual su estudio por parte de los docentes es fundamental.

El estudio de los documentos antes reseñados, permite decir que la planeación didáctica es fundamental para alcanzar la efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje que esperan los padres de familia que confían sus hijos a los centros educativos y la sociedad en general de alcanzar mejores niveles de vida para las nuevas generaciones, lo cual es alcanzable en la medida en que se avance hacia una educación de calidad.

Al finalizar este estudio, quedó una preocupación, pues por un lado se concluye que la política de mejoramiento del Estado colombiano en cabeza del MEN, busca en términos generales que la población tenga mejores oportunidades educativas al desarrollar competencias básicas y ciudadanas, consolidando la descentralización y la autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión de los centros educativos y en cuanto al programa de bilingüismo, que los estudiantes en el mediano plazo alcancen competencias comunicativas bilingües e interculturales en inglés y español. Sin embargo, la carencia de una conceptualización acerca de la lengua y su aprendizaje hace pensar que este enfoque se

adopta sin una clara comprensión de sus principios y que su implementación no sea tan efectiva como se debiera esperar.

Tabla 13.

Representación en Cifras de los Elementos que Conforman la Planificación Curricular

PLANEACIÓN CURRICULAR		
Subcategorías de análisis	Si	No
Son conocidas las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	87%	13%
Se tiene en cuenta las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> en la planeación de clases	83%	17%
Se conocen los elementos propuestos en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> para la planeación de clases	83%	17%
Se conocen las normas vigentes para la planificación curricular	69%	31%
Se cuenta con un formato guía para la planificación curricular	78%	22%
CORRELACIÓN MALLAS DE APRENDIZAJE - GUÍAS DE APRENDIZAJE		
Subcategorías de análisis	Si	No
Se presentan temas acordes con el nivel del grado en el que se enseña	20%	80%
Los temas guardan relación con los que se plantean en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .	20%	80%
Los temas se relacionan con los planteados en la normativa vigente de bilingüismo para este nivel educativo.	14%	86%
Las actividades planteadas en clase son explicadas de manera clara.	60%	40%
Se desarrollan actividades para promover las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.	10%	90%
Se propone actividades de aprendizaje basadas en tareas o proyectos.	75%	25%

Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas y ponen en práctica las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.	90%	10%			
Se utilizan estrategias didácticas para la evaluación del desempeño de sus estudiantes.	10%	90%			
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS					
Subcategorías de análisis	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Se planifica según las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	36%	25%	22%	6%	11%
Se sigue las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .	47%	19%	17%	6%	11%
La evaluación se desarrolla de acuerdo con las rutas evaluativas sugeridas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	5%	5%	32%	25%	33%
Se promueven las competencias comunicativas.	36%	33%	17%	3%	11%
Se promueven la lectura, la escritura, el habla y la escucha.	33%	44%	17%	3%	3%
Se utiliza el inglés durante el desarrollo de las clases	14%	19%	39%	14%	14%
Se siguen las estrategias didácticas propuestas en el currículo sugerido de inglés.	22%	25%	36%	6%	11%

Realizado el análisis cuantitativo en la categoría *planeación curricular* los datos obtenidos indican que los docentes encuestados expresaron conocer el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* y los elementos propuestos en este para la planeación de clases, aseguraron tenerlo en cuenta para planificar los contenidos y las

actividades que desarrollan en las clases. De igual manera la mayoría de ellos afirmaron que conocen las normas sobre bilingüismo para la planificación curricular y que soportan este proceso con el uso de un formato guía.

En la categoría de *correlación mallas de aprendizaje - guías pedagógicas*, se encontró que los temas propuestos para el desarrollo de las clases, no están acordes con el nivel del grado en el que se enseña, aspecto que se pudo confirmar mediante la comparación de las temáticas que son demarcadas en el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* en cada nivel y grado escolar. También se observó que los temas no tienen relación con los que se plantea en la planificación, específicamente en los contenidos lingüísticos, pragmáticos y las actividades propuestas, estas últimas muchas veces resultaron ser más apropiadas para otras temáticas. Por lo anterior, los temas no se relacionan con los planteados en la normativa vigente de bilingüismo para cada nivel educativo.

En la realización de las actividades planteadas, se produjeron explicaciones claras con las cuales se promovían el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas de la lengua inglesa; en la mayoría de los casos, estas actividades no se centraron en el desarrollo de las habilidades priorizadas para cada grado, teniendo en cuenta lo sugerido por las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* en la progresión de niveles de lengua y habilidades comunicativas (tabla 20), más bien se enfocaron en el desarrollo de la lectura y la escritura. Los estudiantes desarrollaron las actividades propuestas, aunque estas no estuvieran orientadas a la práctica de las habilidades comunicativas priorizadas para su grado escolar.

La metodología utilizada en la planificación indicó que los docentes recurren al *Aprendizaje Basado en Tareas* en la mayoría de los documentos analizados y en los datos obtenidos de las observaciones *in situ*; muchos de ellos desconocen la totalidad de las etapas

que componen esta metodología, evidenciándolo en el contraste de los momentos de las clases y las fases sugeridas por dicho método. El *Aprendizaje Basado en Proyecto*, no se encontró en ninguna de las planificaciones de los grados 4° y 5°, en donde se sugiere su aplicación, en atención a lo cual se concluye, que los docentes prefieren desarrollar sus clases con metodologías que les son factibles sea por la experiencia en su uso o porque ostentan menor exigencia en su desarrollo, lo que origina la no progresión de niveles de dificultad en los estudiantes de los grados superiores.

La etapa que aborda las estrategias didácticas para la evaluación de los desempeños de los estudiantes, no se evidenció en la totalidad de las planificaciones, la mayoría de ellas solo se desarrollaban hasta la etapa del *ciclo de tarea*, dejando por fuera la *post tarea* que contempla el proceso evaluativo; por lo anterior, se concluye que el proceso de planificación curricular se desarrolla de forma incompleta, por tanto no permite medir desempeños, ajustar contenidos y verificar el logro de las metas propuestas.

En el análisis de la categoría *desarrollo de competencias comunicativas*, se concluyó que existe una fragmentación en el uso de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* para planificar, si bien en la categoría de *planeación curricular* los docentes encuestados manifestaron conocer el documento y los elementos que lo componen, no siempre lo tienen en cuenta en su planificación, aseveración que se confirma con los porcentajes obtenidos en esta pregunta y los resultantes del análisis documental de las guías de planeación de clases.

La evaluación propuesta por los docentes no está basada en las rutas evaluativas sugeridas en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, ya que más de la mitad de ellos manifestaron no aplicarlas. De igual forma aseguraron que sus planificaciones

promueven las competencias comunicativas, afirmación que se contradice con los hallazgos de la categoría *correlación mallas de aprendizaje - guías pedagógicas*, en donde se confirmó que los temas no guardan relación con los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos, sugeridos para el desarrollo de estas competencias, teniendo en cuenta cada grado.

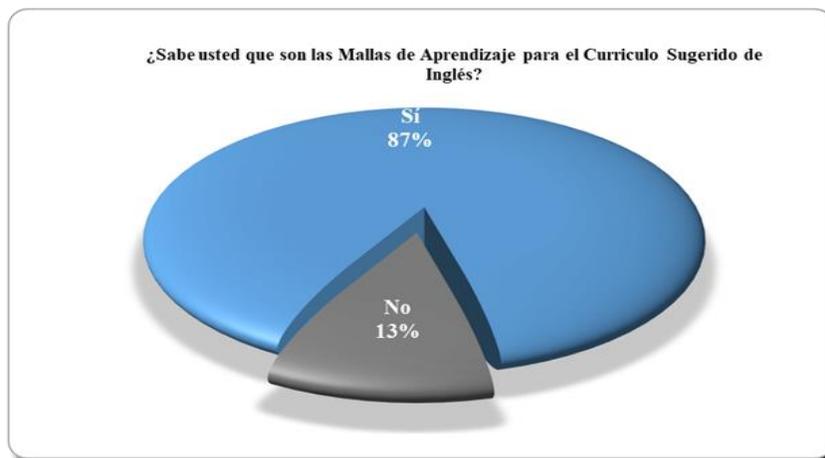
Los docentes declararon que sus planeaciones promueven la lectura, la escritura, el habla y la escucha, pero en el análisis de la categoría *correlación mallas de aprendizaje - guías pedagógicas*, se descubrió que las actividades propuestas se centraron en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura solamente, restándole importancia a las priorizadas para cada grado según la progresión de niveles de lengua y habilidades comunicativas (tabla 20), propuesto en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*.

El uso del inglés para impartir las clases es confirmado por algunos de los docentes encuestados, siendo mayor el porcentaje de quienes no lo utilizan. Si bien en los grados iniciales 1° y 2° resulta válido hacer usos de la L1 como medio de instrucción para las clases de inglés, es necesario ambientar en los demás grados el uso de la LE para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente el habla y la escucha.

6.1.1.1 Conocimiento del Documento Orientador. Todo proceso necesita una guía para su ejecución, el *Currículo Sugerido de Inglés para Básica Primaria*, se convierte en el documento orientador del proceso de planeación curricular. Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* contenidas en este documento, se constituyen en la guía para el desarrollo de la planeación de clases debido a que proponen rutas metodológicas y evaluativas que brindan a los docentes herramientas que les permiten consolidar la enseñanza del área de inglés, con la finalidad de alcanzar las metas de aprendizaje que el país se ha propuesto.

Figura 5.

Grado de Conocimiento de las Mallas de Aprendizaje



La mayoría de los docentes afirmó conocer el documento orientador *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, mientras que un porcentaje inferior admitió desconocer esta norma pedagógica sobre bilingüismo, factor que aunque resulte porcentualmente bajo, demuestra con claridad el desconocimiento de la normativa establecida para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y por lo tanto no existe una unificación de criterios aplicados a la planificación.

El *Currículo Sugerido de Inglés* se creó con el fin de propiciar sistematicidad y continuidad de los procesos de enseñanza, el desconocimiento de este por parte de algunos docentes, interrumpe la secuencialidad del proceso de enseñanza – aprendizaje por grados, debido a la no aplicación del mismo en la planificación de las clases, factor que incide en la secuencia de adquisición de las principales competencias en inglés, establecidas para los grados de educación básica primaria.

6.1.1.2 Concordancia de los Ejes Temáticos con la Planificación Sugerida en las Mallas de Aprendizaje. El documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, propone un conjunto de ejes temáticos sobre los cuales se desarrollan las tareas y proyectos sugeridos. Los temas guardan relación con cada uno de estos ejes: salud y vida, convivencia y paz, medioambiente y sociedad, una aldea global, que se distribuyen en módulos para cada grado. La propuesta de este documento es que todos los grados estudien los mismos temas en cada período, diferenciándose en la profundidad y complejidad, que varía de acuerdo al grado escolar, la edad y los niveles cognitivos de los estudiantes.

Figura 6.

Concordancia de los Ejes Temáticos de Clases según las Mallas de Aprendizaje



En la respuesta a esta pregunta se puede observar la fragmentación en el uso de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* como referente en la planificación curricular. Cerca de la mitad de los docentes encuestados respondieron que siempre hacen uso del documento como su referente para la planeación. En un porcentaje inferior los docentes afirma que casi siempre la usa, pero más de la tercera parte manifestó que algunas veces, casi nunca o nunca la utiliza. Datos que son indicios de que a pesar de la declaración sobre el conocimiento del documento orientador, no todo el conjunto de maestros lo tiene en cuenta en

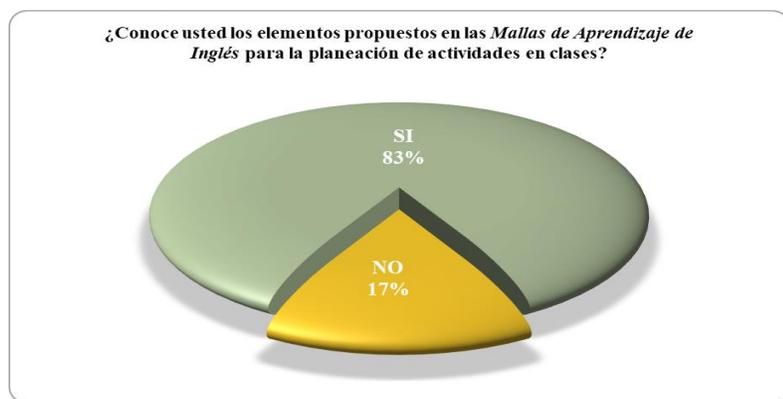
los procesos de planificación de clases. Es decir, no aplican la normativa que establece la necesidad de “... visibilizar los componentes curriculares y los contenidos básicos o enseñanzas mínimas comunes a los que tienen derechos los niños y niñas colombianos” (MEN, 2016b, p. 21) con lo que se percibe una desalineación del proceso con la normatividad que lo rige, por ello conlleva una desarticulación temática en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

6.1.1.3 Concordancia de los Temas con la Normatividad Vigente sobre

Bilingüismo. Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* presentan una matriz que hace referencia a la articulación entre los *Estándares de Competencia en Lenguas Extranjeras* y el *Currículo Sugerido de Inglés*, la cual tiene en cuenta la meta de competencia que se propone (nivel preparatorio Pre-A1, 1°, 2° y 3° – nivel principiantes A1.1, 4° y A1.2, 5°) para los grados de educación básica primaria (MEN, 2006). Además, integra los *Derechos Básicos de Aprendizaje* como un complemento de los *Estándares de Competencia en Lenguas Extranjeras*, pues estos proponen saberes específicos a desarrollar en cada grado escolar.

Figura 7.

Concordancia de Temas de Clases con las Mallas de Aprendizaje de Inglés



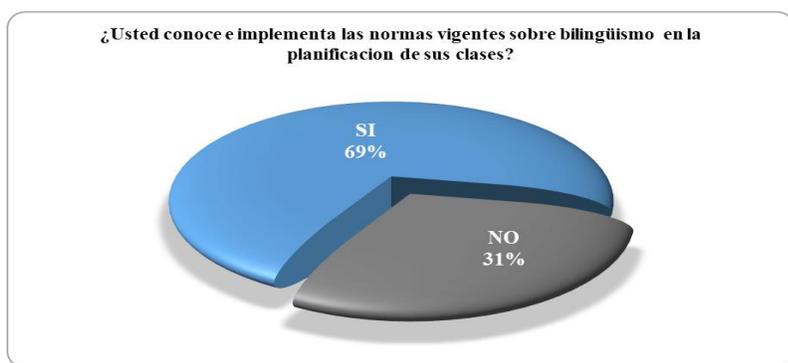
En el análisis de esta pregunta se reafirmó el conocimiento del documento orientador *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* por parte de los docentes. El mayor porcentaje de ellos asumió que conocía los elementos que lo conforman y su aplicabilidad guardaba concordancia con los temas sugeridos en la malla curricular establecida para la planificación de sus clases. Un número inferior de docentes dijo desconocer estos elementos constitutivos, por lo cual no los tiene en cuenta. Esto discrepa de lo sugerido en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, en las cuales se establecen el uso secuencial de los contenidos básicos o enseñanzas mínimas para cada grado, lo cual se debe ir desarrollando de manera progresiva conforme se avanza en cada grado escolar. De esta manera, con un solo docente que no siga esta secuencia, se afecta el proceso transitado por el resto de los profesores.

6.1.1.4 Conocimiento de las Normas sobre Bilingüismo para la Planificación

Curricular. Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* es un documento que condensa las principales normas de bilingüismo vigentes en Colombia para la enseñanza del inglés. Su conocimiento y manejo le permite a los docentes integrar los elementos que las componen, para el logro de los objetivos planteados en la adquisición del inglés.

Figura 8.

Reflejo de las Normas Vigentes sobre Bilingüismo en la Planificación de Clases



La tercera parte de los docentes encuestados aseveraron que conocían las normas pedagógicas sobre bilingüismo: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*, *Derechos Básicos de Aprendizaje* y *Las Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. Además, que las implementaban en sus planificaciones. El porcentaje restante confirmó su desconocimiento y por lo tanto la no consideración de tales normas en los procesos didácticos en la enseñanza del inglés, situación que comprueba la desarticulación de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, pues la no aplicación de tales normas en la planificación curricular, por un porcentaje tan significativo de docentes, interrumpe los procesos didácticos, desarticula los contenidos priorizados en las orientaciones del MEN y hace naufragar la secuencialidad de los conocimientos mínimos que deben adquirir los estudiantes, según lo establecido en estas normas.

6.1.1.5 Incidencias de las Actividades Didácticas en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas. Las actividades propuestas durante la planificación, determinan el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula. El éxito del proceso se fija en la efectividad de las actividades formuladas, la claridad de estas y desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes. El documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* sugiere un formato de planeación de clases, en el cual se plasman los momentos de las clases y con estos la ejecución de las actividades que los acompañan, las cuales deben ser direccionadas al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Figura 9.

Existencia de un Formato o Directriz que Guíe la Planeación de Clases



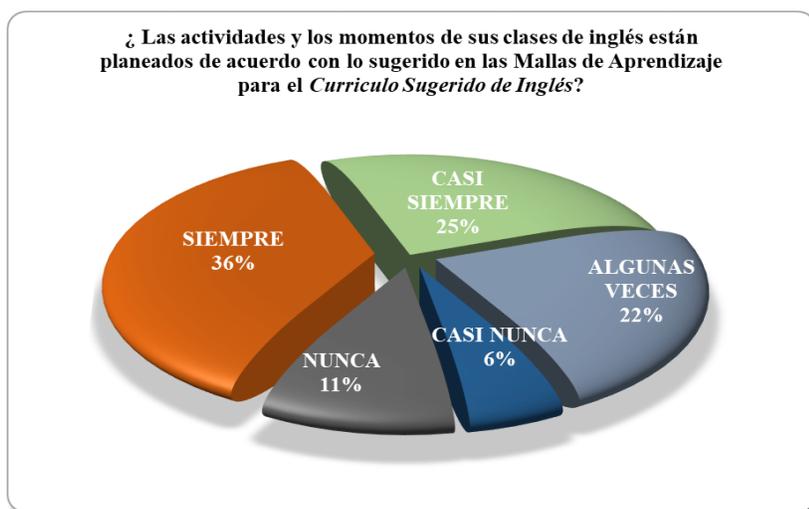
El uso de un formato o guía de planeación de clases es confirmado por la tercera parte de los docentes participantes en la encuesta, el porcentaje restante confirmó que no sigue guía alguna en su planificación. El documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* propone en sus anexos Modelos de Planeación de Clases por curso, los cuales les pueden ayudar a los docentes en la implementación del currículo, sin embargo se constata que debido al desconocimiento del documento orientador, no se hace uso de estos modelos. Se pone en evidencia con lo anterior, que si no se hace uso de una guía que oriente el proceso, difícilmente se logrará una planeación que contemple el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante actividades realizadas en clases, lo que impide el logro de las metas trazadas por el *Plan Nacional de Bilingüismo*.

6.1.1.6 Tareas y Proyectos de Aprendizaje que Originan las Actividades. Los principios metodológicos definidos en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* tienen como objetivo el aprendizaje de la lengua extranjera con fines comunicativos, por lo cual se ha determinado que la metodología *aprendizaje basado en tareas*, proceso distribuido en tres fases, pre tarea, ciclo de tarea y post tarea, debe ser utilizado para los

grados primero, segundo y tercero, mientras que para el caso de los grados cuarto y quinto, se ha considerado el *aprendizaje por proyectos* mediante tres pasos, preparación, desarrollo y consolidación.

Figura 10.

Concordancia de las Actividades y Momentos de la Clase con las Mallas de Aprendizaje



En la planeación de los momentos y actividades de las clases de los docentes encuestados basados en las sugerencias de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, se puede notar que las respuestas se encuentran fraccionadas porque solo un sesenta y un por ciento de ellos tienen en cuenta las metodologías sugeridas, los docentes restantes algunas veces la tienen en cuenta, casi nunca o nunca hacen uso de ellas. Se debe tener presente que desarrollar un proceso de planificación sin tomar en cuenta estos principios metodológicos, hará de la planificación un proceso poco exitoso, debido a que

Este elemento del esquema curricular tiene como propósito brindar a los docentes algunas ideas didácticas para materializar el Currículo Sugerido, a través de unas rutas

metodológicas y evaluativas, que pueden ser útiles para la implementación del mismo en la práctica pedagógica diaria (MEN, 2016a, p. 17).

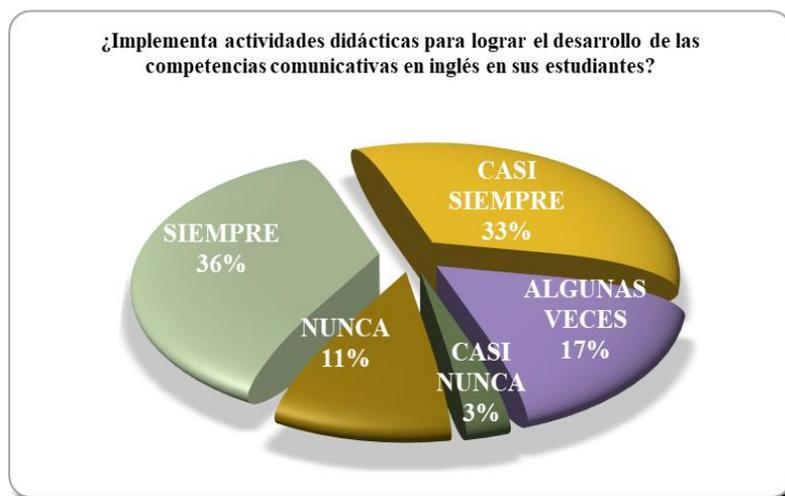
Se puede demostrar un desconocimiento de los elementos constitutivos de estos principios metodológicos sugeridos en el documento orientador, factor primordial en la planificación y posterior desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa.

6.1.1.7 Desempeño de los Estudiantes en cuanto a Tareas y Competencias

Comunicativas. Las competencias en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, se definen como los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrollan los estudiantes; visionándolos como individuos competentes que debe saber, saber ser, saber hacer y saber relacionarse. En este apartado se abordan las competencias comunicativas y la competencia intercultural.

Figura 11.

Desarrollo de las Competencias Comunicativas



De los docentes encuestados cerca de la tercera parte considera que implementan actividades didácticas en el desarrollo de sus clases. El porcentaje restante confirmó proponerlas en la planificación algunas veces y otros casi nunca o nunca. Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* le dan importancia al uso de las actividades que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas, razón por la cual en la planificación de las clases se debe tener en cuenta la escogencia del tema y las actividades que se desarrollan para alcanzar los niveles esperados en cada grado.

Es preocupante que no se priorice la planeación de actividades dirigidas al desarrollo de las competencias comunicativas, pues desde el momento en que se escoge el estándar, se debe definir la competencia que se desarrollará, el tema y la mediación que se implementará, de modo que dará como resultado la elaboración de actividades comunicativas con las cuales se progresará en las competencias establecidas para cada nivel y grado de enseñanza.

6.1.1.8 Estrategias para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas de los Estudiantes. Mediante habilidades comunicativas, el modelo de evaluación propuesto en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* privilegia la interacción y el uso de la lengua por parte de los estudiantes, en situaciones reales de comunicación. La propuesta evaluativa constituye un modelo integral por competencias, según los desempeños de los estudiantes. La valoración del aprendizaje sigue los procedimientos implementados en el aula y propende por el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza en pro del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Figura 12.

Desarrollo de las Habilidades Comunicativas



Una tercera parte de los docentes se manifestó en dos aspectos: más de la mitad expresó que casi siempre logran desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de los estudiantes en sus clases; un grupo menor dijo que siempre. Por otra parte, los que declararon escasos logros al respecto, se clasifican en algunas veces, casi nunca y nunca. En la adaptación de los Estándares en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* para la educación básica primaria, se delimitan y priorizan las habilidades a desarrollar por grados y niveles, además de las estrategias que permiten medir los avances de su adquisición, por lo tanto, toda planeación de clases debe determinar temas y actividades que propicien el desarrollo de tales habilidades comunicativas sin excepción, además de aquellas estrategias que permitan medir los avances en la adquisición de las mismas por parte de los estudiantes.

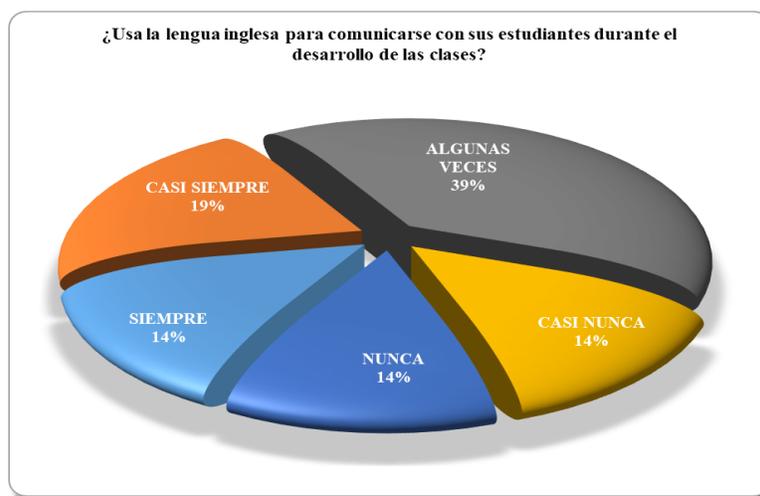
El análisis de los datos confirma la desarticulación existente entre docentes de diferentes grados en cuanto a los procesos que se desarrollan en el aula, especialmente en las actividades que propician la evolución y la evaluación de la adquisición de las habilidades comunicativas. El análisis documental evidenció que en la planeación de clases se contemplan actividades encaminadas a estimular el desarrollo de ciertas habilidades, unas en mayor

proporción que otras, dejando de lado las priorizadas para ciertos grados, lo que revela que no es posible que los estudiantes logren la adquisición de tales habilidades de forma secuencial, sino se trabaja desde un principio y al unísono en la enseñanza de los conocimientos mínimos para su adquisición.

6.1.1.9 Uso del Idioma Inglés en el Aula. En la enseñanza del inglés es fundamental que los estudiantes estén en constante interacción con el idioma. Esta actividad propicia el desarrollo de las habilidades comunicativas del habla y la escucha. En las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, se recomienda que se fortalezca el uso estándar de la lengua materna, pues a partir de sus características gramaticales, por contrastes, se facilita la enseñanza de la lengua extranjera en los grados 1° a 3°. El desarrollo previo de las habilidades en la lengua materna (L1), permite inducir posteriormente a los estudiantes en el aprendizaje de una nueva lengua.

Figura 13.

Usos del Inglés en Clases



El uso oral del inglés en las clases es una situación desafiante para los docentes de básica primaria. Como puede apreciarse en la gráfica, las respuestas a la pregunta determinan: los docentes encuestados, en un bajísimo porcentaje aseguran que usan el inglés para desarrollar sus clases, mientras la mayor proporción dicen hacerlo de manera esporádica o nunca. Según estos datos el desarrollo de las habilidades de escucha y conversación, difícilmente se desarrollan en las aulas en las que imparten clases estos docentes, en especial en los grados 4° y 5°, en las cuales se sugiere que la enseñanza del inglés se haga en lengua inglesa.

6.1.2.0 Planificación de Actividades. En las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, las habilidades a estimular en esta -escuchar, hablar, leer y escribir-, constituyen el centro del desarrollo de la competencia comunicativa. Las habilidades se conciben de manera integrada, privilegiando el uso del inglés para propósitos de comunicación reales. Las actividades que la promueven incluyen una serie de tareas que activan aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales relacionados con situaciones comunicativas. Este Currículo favorece en los primeros años el desarrollo de las habilidades orales: escucha y habla, gradualmente se introducen las habilidades de lectura y escritura.

Figura 14.

Planificación y Desarrollo de Actividades



Las actividades no se implementan de manera articulada con lo propuesto en los estándares para cada grado, debido a que no se priorizan las habilidades comunicativas que se deben desarrollar. Solo una cuarta parte de los docentes participantes en los procesos investigativos, aseguraron proponer actividades que estimulan el desarrollo de las habilidades comunicativas según lo establecido en los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: inglés*. Las tres cuartas partes restantes respondieron que algunas veces o nunca la desarrollan. Los datos demuestran que la progresión en la adquisición de estas habilidades por grados (tabla 20), no se está ejecutando conforme lo sugieren las normas pedagógicas de sobre bilingüismo.

6.2 Correlaciones Mallas de Aprendizaje - Guías Pedagógicas

Con el *Plan Nacional de Bilingüismo* el Estado busca que el país esté presente en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural con estándares competitivos. Acorde con este propósito ha distribuido además de los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés* para la educación Básica, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, más las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, documentos en los que ha plasmado las metas que deberán alcanzar los estudiantes en los distintos niveles de desempeño. Desde las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* correspondientes al *Currículo Sugerido de inglés*, el plan para la educación básica primaria se inscribe en los niveles preparatorios A1 y principiantes A1.1 y A1.2:

- Nivel Preparatorio A1- Grados 1° a 3°. Al finalizar este periodo, el estudiante deberá haber alcanzado los siguientes niveles comunicativos: 1) comprensión de expresiones familiares de uso cotidiano, frases básicas y sencillas para resolver situaciones y necesidades concretas; 2) presentarse ante otras personas,

formulación y respuestas de preguntas sencillas: ¿cómo te llamas?, ¿dónde vives? y denominar objetos que lo rodeen.

- Nivel Principiante A1.1 y A1.2 – Grados 4° a 5°. El estudiante será capaz de: 1) comprender expresiones y frases de uso frecuente sobre cuestiones y temas básicos, sobre sí mismo, hacer preguntas sencillas, denominar oficios y desempeños; 2) comunicarse en situaciones rutinarias que requieran intercambio de información simple; 3) describir de manera sencilla aspectos sobre sí mismo y su entorno inmediato.

6.2.1 La Planificación Curricular

El plan de estudios del área de inglés para la educación básica primaria le presenta al docente una visión general a tener en cuenta, en la que se identifican el nivel al que se apunta, las metas de aprendizaje, los objetivos generales y las funciones de la lengua. Elementos detallados en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. Esto exige redefinir el diseño curricular pues se debe establecer qué tan cercano o distante está el currículo que se implementa en la escuela, del sugerido. Un proceso de rediseño implica precisar la meta de aprendizaje, los objetivos generales y específicos, los indicadores de desempeño, la metodología y la evaluación del aprendizaje a la luz de la documentación aportada para este fin.

A continuación, se presentan los detalles obtenidos sobre esta categoría. La planificación define la interacción que hay entre el currículo, las actividades y estrategias didácticas. Por tanto, es necesario que en cada grado escolar los temas de la planificación estén correlacionados con los de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*,

esto es, que haya coherencia de un documento al otro. Para el análisis de este tema se establecieron los criterios: logrado de manera plena, logrado con dificultad, no logrado.

Tabla 14.

Correspondencia Planificación Docente y Mallas de Aprendizaje de Inglés

Grado escolar Subcategoría de análisis	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado
Se presentan temas acordes con el nivel del grado en el que enseña	no logrado	no logrado	logrado con dificultad	no logrado	no logrado
Los temas guardan relación con los que se plantea en las Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria.	no logrado	no logrado	no logrado	no logrado	logrado con dificultad
Los temas se relacionan con los planteados en la normativa vigente de bilingüismo para este nivel educativo.	no logrado				
Las actividades planteadas en clase son explicadas de manera clara.	logrado con dificultad				
Se desarrollan actividades para estimular las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.	no logrado				
Se propone actividades de aprendizaje basadas en tareas o proyectos.	logrado con dificultad	logrado con dificultad	logrado con dificultad	no logrado	no logrado
Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas y ponen en práctica las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.	logrado con dificultad				
Se utilizan estrategias didácticas para la evaluación del desempeño de sus estudiantes.	logrado con dificultad	no logrado	logrado con dificultad	logrado con dificultad	no logrado

Para determinar la coherencia existente entre lo sugerido en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* y lo planificado por los docentes para cada grado de básica

primaria, desde los supuestos didácticos correspondientes al desarrollo de competencias por cada grado, los estudiantes participantes en este estudio deberían haber ido adquiriendo las competencias comunicativas de manera gradual, según lo observado en *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. El análisis parte de la tabla anterior, la cual sintetiza los indicadores de logros definidos en los planes que sigue cada docente participante en el estudio, en contraste con los planteamientos del *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*.

6.2.1.1 Temáticas Acordes con el Nivel del Grado en el que se Enseña.

Tabla 15.

Pertinencia de las Temáticas según el Grado de Estudio

S.C. de análisis Grado	Temas acordes con el nivel del grado en el que enseña
1°.	En ninguna de las guías analizadas se evidenció delimitación del contenido relacionado con el eje temático.
2°.	
4°.	
5°.	
3°.	Solo en una de las guías analizadas se evidenció delimitación del contenido relacionado con el eje temático.

En los datos de la tabla anterior, se puede observar que las *guías de aprendizaje* no se organizaron de acuerdo con los requerimientos establecidos en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. La delimitación del tema no se basa en los ejes temáticos sugeridos para cada grado, con lo cual se confirma que la planeación analizada en las *guías de aprendizaje*, no es pertinente para ninguno de los cursos que integran el ciclo primario de educación, debido a que los ejes temáticos constituyen las bases sobre las cuales se planifican la ruta metodológica de tareas y los proyectos de aprendizaje. La importancia de este proceso radica en que estos ejes se articulan de manera progresiva, conservando el elemento espiral del currículo en cada grado.

6.2.1.2 Los Temas Guardan Relación con lo Planteado en las Mallas de Aprendizaje.

Tabla 16.

Relación de los Temas Propuestos con las Competencias Sugeridas en las Mallas de Aprendizaje

C. de análisis Grado	Los temas propuestos por los docentes concuerdan con las competencias propuestas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .
1°.	Seis de las siete guías contemplan la competencia lingüística. Ninguna las competencias pragmática ni sociolingüística.
2°.	Seis de las siete guías contemplan las competencias lingüística y pragmática; solo una desarrolla las tres competencias: lingüística, pragmática y sociolingüística.
3°.	
4°.	
5°.	Seis de las ocho guías contemplan las competencias lingüística y pragmática; solo dos desarrollan las tres competencias.

Los datos analizados demuestran que se planearon contenidos enfocados en el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática en treinta y una de las treinta y seis guías analizadas y solo cinco de las cuales sugieren trabajar las tres competencias requeridas (lingüística, pragmática y sociolingüística), en lo establecido el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. Pudiéndose afirmar que la planificación curricular elaborada por los docentes, no es pertinente, si se tiene en cuenta que no concuerda con los elementos propuestos en este documento. Las temáticas no son acordes con el nivel ni el grado estipulado. Los contenidos propuestos se enfocaron hacia el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática, quedando relegada en todas las planeaciones la sociolingüística.

Es esencial que en la planeación didáctica se tengan en cuenta los componentes y los elementos que definen las categorías de la planificación curricular y la de habilidades comunicativas porque:

Los niños y niñas de transición y primaria deben tener oportunidades de desarrollo de competencias orientadas al disfrute y a la exploración de sus potencialidades, así como de otras que los preparen para comprender situaciones y resolver problemas de manera crítica e innovadora (MEN, 2016b, p. 33).

Toda planeación de clases debe centrarse en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés siguiendo dos orientaciones: una enfocada a la acción y otra al contexto:

... los procesos comunicativos se producen a través del desarrollo de tareas específicas y de acuerdo con los contextos de interacción social particulares en los que ocurren. De esta manera, se potencian las competencias generales y comunicativas para realizar acciones (tareas) y, a través de estas, fortalecer y desarrollar nuevas habilidades y destrezas que abarcan igualmente lo volitivo y lo cognitivo (MEN, 2016b, p. 25).

6.2.1.3 Los Temas se Relacionan con los Planteados en la Normativa Vigente de Bilingüismo para este Nivel Educativo.

Tabla 17.

Relación de Temas con la Normatividad Vigente sobre Bilingüismo

C. de análisis Grado	Alineación de las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo con la planificación curricular
1º.	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas. No se evidenció la formulación de una meta. En los casos en que se estableció un DBA, este no coincide con los sugeridos en la norma y algunos son inexistentes.
2º.	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas, solo una de las siete guías propuso cinco estándares, de los cuales solo tres coinciden con los sugeridos para este grado. No se evidenció la formulación de una meta. En los casos en que se encontró un DBA, este no coincide con los sugeridos en la norma. Solo dos de las siete guías usaron los adecuados.

C. de análisis Grado	Alineación de las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo con la planificación curricular
3°.	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas; dos de las siete guías usaron los cinco estándares, de los cuales solo tres son acordes con los sugeridos para este grado. No se evidenció la formulación de una meta a alcanzar ni el uso de un DBA en cinco de las siete guías.
4°.	Solo se evidenció en una de las siete guías el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas. En cuatro de las siete guías no se evidenció la formulación de una meta alcanzar ni el uso de un DBA.
5°.	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas. No se evidenció el uso de un DBA en dos de las siete guías analizadas.

En la planificación propuesta por los docentes, se muestra que no se siguen las normas pedagógicas sobre bilingüismo planteadas en las rutas metodológicas propuestas en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* debido a que: 1) no se tienen en cuenta los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés* para definir los aprendizajes dirigidos al desarrollo de las habilidades comunicativas. Los hallazgos develan que solo cuatro de las treinta y seis guías hacen sugerencias, de las cuales algunas no concuerdan con los estipulados; 2) la formulación de metas u objetivos de aprendizaje no se evidenció en veinte de las treinta y seis guías analizadas. Las dieciséis guías que sugirieron un DBA, presentan inconsistencia, pues no coinciden con los sugeridos en la norma.

El análisis de los datos muestran que las normas pedagógicas sobre bilingüismo resultan de difícil aplicación para los docentes, debido a que no son conscientes de su importancia como referentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y por ende en el desarrollo de las competencias comunicativas en esta lengua, comparables a nivel nacional e internacional.

6.2.2 Aplicación de la Planificación en el Aula

La importancia de la planificación didáctica radica en la necesidad de organizar de manera coherente los logros que se deben alcanzar con los estudiantes en el aula. Esto involucra la toma de decisiones previas a las clases sobre que se enseñará, como se desarrollará y las metas de aprendizaje a alcanzar. Es indispensable establecer los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán, la proporción y el nivel de complejidad de los mismos, dependiendo del grado en que se desarrollaran. Es primordial establecer la finalidad de lo que se va enseñar para que los estudiantes reconozcan la meta a lograr y tengan motivación frente al nuevo aprendizaje.

Es esencial que el docente tome en consideración las rutas metodológicas más adecuadas al contexto de enseñanza, que planee actividades que le faciliten a los alumnos, según la edad y el grado que cursan, la adquisición de manera práctica de los conocimientos que les permitan desarrollar las competencias comunicativas en inglés.

6.2.2.1 Las Actividades Planteadas en Clase son Explicadas de manera Clara.

Tabla 18.

Instrucción de las Actividades

C. de análisis Grado	Se explica de forma clara las actividades planeadas para la clase
1º.	Se explicaron con cierta dificultad los contenidos y las instrucciones para el desarrollo de las actividades.
2º.	
3º.	
4º.	
5º.	

El análisis de las guías develó que las instrucciones dadas para el desarrollo de las actividades, se realizan en español, apreciándose claridad en las orientaciones hasta cierto punto, pues se aprecia que las secuencias de las actividades se tornaban desordenadas. Lo que coincidió con lo observado en clases, en las cuales los niños no comprendían que debían

hacer y el docente se veía forzado a realizar diversas explicaciones y ejemplificar muchas veces para lograr la comprensión de los estudiantes. A pesar de que los procedimientos didácticos se hacían en español, estos se tornaban difíciles en la mayoría de los casos.

6.2.2.2 Desarrollo de Actividades que Estimulan las Habilidades Comunicativas en Inglés.

Tabla 19.

Actividades que Desarrollan las Habilidades Comunicativas

C. de análisis Grado	Desarrollo de actividades para estimular las habilidades comunicativas en inglés.
1º.	Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades priorizadas para este grado (Escucha, Pre-lectura y Conversación), se enfocan al desarrollo de la lectura y la escritura.
2º.	
3º.	Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades comunicativas para este grado (escucha, conversación, escritura y lectura), se enfocan al desarrollo de la escritura y la escucha.
5º.	
4º.	Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades comunicativas para este grado (escucha, conversación, escritura y lectura), se enfocan al desarrollo de la lectura y la escritura.

En las actividades didácticas propuestas no se fomentó el desarrollo de todas las priorizadas para cada grado, pues solo se enfocaron en la lectura y la escritura. Al parecer son habilidades que le exigen a los docentes menos esfuerzos tanto en la planificación como en el desarrollo de la clase. Veinte cinco de las treinta y seis guías analizadas centraron su planeación en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

La planificación de clases no sigue las orientaciones del documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1º a 5º de Primaria*, en cuyo componente de rutas metodológicas se establecen los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés (EBC)* como elementos que representan las cuatro habilidades comunicativas básicas sugeridas, que se deben desarrollar de forma continua y secuencial en todo los grados (MEN, 2006). Habilidades

delimitadas también por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) para los grados de 1° a 5°. En la tabla a continuación se muestra esta progresión.

Tabla 20.

Progresión de Niveles de Lengua y Habilidades Comunicativas

GRADO	NIVEL DE LENGUA (MCER)	HABILIDADES SUGERIDAS (EBC)
PRIMERO	Preparatorio Pre-A1	Escucha, Pre-lectura y Conversación
SEGUNDO	Preparatorio Pre-A1	
TERCERO	Preparatorio Pre-A1	Escucha, Lectura, Pre-escritura y Conversación
CUARTO	Principiante A1.1	Escucha., Lectura, Escritura, Monólogo y Conversación
QUINTO	Principiante A1.2	Conversación

Elaborado a partir de: Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria (MEN, 2016a, pág.

31)

En los grados 1° y 2°, el énfasis se establece en el desarrollo de las habilidades orales, escucha y conversación. La primera se considera la habilidad fundamental para promover el aprestamiento comunicativo en estos niveles.

Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* se constituyen como una de las normas pedagógicas que guía a los docentes en la planificación de actividades didácticas. Propende porque la experiencia de los estudiantes sea significativa con la lengua inglesa, mediante actividades comunicativas en el contexto del quehacer educativo, para fortalecer las habilidades comunicativas básicas sugeridas para cada grado.

6.2.2.3 Propuesta de Actividades de Aprendizaje Basadas en Tareas o Proyectos.

Tabla 21.

Actividades de Aprendizaje Basadas en Tareas o Proyectos

C. de análisis Grado	Se propone actividades de aprendizaje basadas en tareas o proyectos.
1°.	No se evidenció el desarrollo de todas las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en tareas (solo tres de las siete cumplen con el proceso completamente).
3°.	

2°.	No se evidenció el desarrollo de todas las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en tareas (solo dos de las siete cumplen con el proceso completamente).
4°.	No se evidenció el desarrollo de las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en proyectos. Ninguna de las guías analizadas utilizó esta sugerencia metodológica propuesta para este grado. Se aplicó en la planificación el aprendizaje basado en tareas y solo una de las siete cumple con el proceso completamente.
5°.	No se evidenció el desarrollo de las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en proyectos. Solo una de las guías analizadas utilizó esta sugerencia metodológica. La planificación de las demás guías se enfocaron en el aprendizaje basado en tareas y solo dos de las ocho cumplen con el proceso completamente.

Las metodologías *aprendizaje basado en tareas* y *aprendizaje por proyectos*, sugeridas en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, persigue la progresión de las habilidades comunicativas mediante actividades y materiales que permitan suplir las diversas necesidades comunicativas de los estudiantes en la escuela. Considera las diferencias de edades y de grados escolares. Determina que para primero, segundo y tercero, el aprendizaje basado en tareas será la metodología a utilizar, mientras que para el caso de los grados cuarto y quinto, se ha estima el aprendizaje por proyectos.

Solo once de las treinta y seis guías analizadas utilizaron una sugerencia metodológica propuesta en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*. Las guías que trabajaron con *aprendizaje basado en tareas* no muestran el desarrollo de todas las etapas que contempla esta estrategia: pre-tarea, ciclo de tarea y post-tarea. En los grados 4° y 5° solo una guía se fundamenta en el *aprendizaje basado en proyectos* sugerido para estos grados. Estos datos demuestran que la planificación curricular del área de inglés no sigue las orientaciones del MEN plasmadas en el documento orientador *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*.

6.2.2.4 Desarrollo de Actividades que Promueven las Habilidades Comunicativas en Inglés.

Tabla 22.

Desarrollo de las Actividades Propuestas

C. de análisis Grado	Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas y ponen en práctica las habilidades comunicativas en lengua inglesa.
1º.	Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la lectura y la escritura solamente, omitiendo la escucha y la conversación,
2º.	
3º.	Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la escritura y la escucha, omitiendo la lectura y la conversación.
4º.	
5º.	Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la conversación y la escucha omitiendo la lectura y la escritura

Durante el desarrollo de las clases se observó que los estudiantes trabajaron en las actividades propuestas por el docente, sin embargo estas no estaban encaminadas al desarrollo de todas las habilidades comunicativas propuestas para cada grado (Tabla 20). Las habilidades de lectura, escritura y conversación fueron las de mayor repetición. Situación que pone en evidencia el poco desarrollo de la habilidad de escucha en los estudiantes, partiendo de la planificación curricular.

Si no hay claridad en las habilidades que se deben priorizar en cada grado, difícilmente se logrará la progresión en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés por parte de los estudiantes. La planificación determina los procesos a desarrollar en el aula, las actividades que se propongan deben estimular el desarrollo de las habilidades que deben enfocarse en crear situaciones comunicativas en contextos reales.

6.2.2.5 Estrategias Didácticas para la Evaluación de los Desempeños.

Tabla 23.

Evaluación de los Desempeños de los Estudiantes

C. de análisis Grado	Se utilizan estrategias didácticas para la evaluación del desempeño de los estudiantes.
1º. 4º	En cinco de las siete guías analizadas se develó la planificación de alguna actividad evaluativa, centrada en el desarrollo de contenidos lingüísticos. No se captó una evaluación formativa y sumativa.
2º.	En cinco de las siete guías analizadas no se reveló ninguna actividad que definiera algún tipo de evaluación.
3º.	En cuatro de las siete guías analizadas, se mostró la planificación de alguna actividad evaluativa centrada en el desarrollo de contenidos lingüísticos. No se reveló una evaluación formativa y sumativa.
5º.	No se evidenció en seis de las ocho guías analizadas ninguna actividad que promueva algún tipo de evaluación.

El análisis de las guías para el desarrollo de la planificación de clases, evidenció que solo dieciocho de las treinta y seis guías analizadas, contemplaron actividades evaluativas de contenidos, como lo sugiere la perspectiva de *evaluación del aprendizaje*, además, que no se trabajó una secuencia metodológica completa, factor que incide en el desarrollo del proceso evaluativo, que si bien se puede contemplar durante la ejecución de las clases o al finalizar el proceso por completo. La planificación desarrollada por los docentes no se corresponde con un proceso continuo, constante y reflexivo, no se establece como un elemento de apoyo a los procedimientos didácticos necesarios en el aula, no va más allá de ser una herramienta de medición.

6.3 Desarrollo de Competencias Comunicativas

Las competencias comunicativas hacen referencia a la capacidad que tiene una persona de hacer uso de sus conocimientos de la lengua en situaciones reales y diversas de comunicación. Para el desarrollo de estas competencias se definen el uso reflejado en el saber, cuándo y cómo hablar, de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, hace

referencia a la capacidad de usar el lenguaje (Hymes, 1971). De las competencias comunicativas se desprenden las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir.

Según las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, las competencias y las habilidades comunicativas exigen del docente dominio en el uso de la lengua inglesa en diferentes contextos y situaciones comunicativas, como instrumento de comunicación oral y escrito. Un docente que hace buen uso de estas competencias en el aula, les facilita a sus alumnos que vayan accediendo a estas, de manera progresiva en cada uno de los grados de la educación primaria. El uso del inglés en el aula es un refuerzo a los procesos didácticos que el maestro agencia y un estímulo para el alumno en la construcción paulatina de su propio conocimiento de la lengua, apoyado en la naturaleza sociocultural que la interacción en inglés ofrece en los diversos momentos de los procesos de enseñanza aprendizaje se dan en el aula.

6.3.1 Progresión de Habilidades Comunicativas

Tabla 24.
Desarrollo de Habilidades Comunicativas

Grado escolar	1er grado	2º. Grado	3er. Grado	4º. Grado	5º. Grado
Subcategorías de análisis					
Se planifica según las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	no logrado				
Se sigue las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .	No logrado				
Se promueven las competencias comunicativas.	Logrado con dificultad				
Se promueven la lectura, la escritura, el habla y la escucha	no logrado	logrado con dificultad	logrado con dificultad	no logrado	no logrado
Se utiliza el inglés durante el desarrollo de las clases	no logrado	no logrado	no logrado	no logrado	logrado con dificultad
Se siguen las estrategias didácticas propuestas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i>	No logrado				

En la planificación de los docentes se apreció que no responden a los requerimientos propuestos en el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, pues no sigue específicamente los contenidos sugeridos para cada grado, que apuntan a la promoción de las competencias comunicativas, y tampoco a los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés* que definen las habilidades comunicativas a desarrollar en cada nivel escolar.

La lectura de las guías, muestra que de manera constreñida los docentes estimulan el desarrollo de la lectura y la escritura, el habla y la escucha muestran un dificultoso proceso de ejecución según las actividades propuestas, así pues se constata la poca experticia que poseen los docentes en estos campos, pues las actividades se limitan a la repetición de palabras y la transcripción del tablero al cuaderno.

El uso del inglés como medio de instrucción durante el desarrollo de las clases, no se comprobó, salvo algunos casos en particular, en los cuales el docente intenta con el poco manejo que posee del idioma o recurriendo a herramientas tecnológicas como los audios para desarrollar las actividades de escucha.

Las estrategias didácticas no guardan relación con las relacionadas en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, pese a que este documento brinda ideas didácticas para materializarlas en la planificación, mediante rutas implementadas en la práctica pedagógica diaria. Se confirma con esto el desconocimiento de las estrategias propuestas para el desarrollo de la planificación didáctica.

6.3.1.1 Planifica según las Mallas de Aprendizaje.

Tabla 25.

Correlación Planificación – Mallas de Aprendizaje

C. de análisis Grado	Se planifica según las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria.</i>
1°.	No se evidenció en ninguna de las guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático, el uso de estándares para definir las habilidades comunicativas a desarrollar y en la formulación de los desempeños con los tres saberes sugeridos, solo una de las siete guías analizadas propone los tres saberes.
2°.	No se evidenció en ninguna de las guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático, el uso de estándares para definir las habilidades comunicativas a desarrollar y en la formulación de los desempeños con los tres saberes sugeridos, ninguna de las guías analizadas propone los tres saberes.
3°.	
4°.	No se evidenció en ninguna de las guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático, el uso de estándares para definir las habilidades comunicativas a desarrollar, solo una de siete guías uso los estándares y formuló los desempeños con los tres saberes sugeridos.
5°.	

La planificación de las guías analizadas no resulto ser pertinente según lo propuesto en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, pues la delimitación de los contenidos no se relacionan con los ejes temáticos sugeridos en este documento, lo mismo sucedió con el uso de estándares para definir las habilidades comunicativas, estos escasamente ese utilizan como referentes en la planeación. Otro hallazgo fue la formulación de los desempeños a desarrollar y evaluar, los cuales no proyectan el logro de los tres saberes sugeridos: saber, saber hacer y saber ser; solo tres de las guías analizadas propusieron los tres saberes dentro de la enunciación de sus desempeños, como se ilustra en las figuras 16 presentada a continuación.

Figura 15

Guía 001_5

<p>APRENDIZAJE</p> <p>Saber Identifica la estructura del presente del verbo to-be Reconoce vocabulario en inglés relacionado con las actividades cotidianas Identifica palabras y expresiones en inglés relacionadas con la sana alimentación.</p> <p>Hacer Describe en inglés su rutina diaria y sus pasatiempos. Expresa en inglés lo que le gusta y lo que no le gusta.</p> <p>Ser Respetar las decisiones y opiniones de sus semejantes. Asiste con puntualidad a sus clases, presentando sus trabajos, tareas y/o evaluaciones</p>	
---	--

Tomado de: *Guía didáctica. Las partes del cuerpo y los números del 1 al 100.* IED La Unión (anexo 8)

6.3.1.2 Seguimiento de las Mallas de Aprendizaje de Inglés

Tabla 26.

Uso de las Mallas de Aprendizaje de Inglés

C. de análisis Grado	Se siguen las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria.</i>
1°.	En cuatro de las siete guías analizadas no se comprobó el uso de los contenidos temáticos ni las sugerencias propuestas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria.</i>
2°.	
3°.	
4°.	Solo en una de las guías se tuvo en cuenta uno de los contenidos temáticos sugeridos; tampoco se tuvieron en cuenta las sugerencias propuestas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria.</i>
5°.	

Se constató que no se estructuran las planificaciones según los requerimientos propuestos en el documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, específicamente en la apropiación de los contenidos de forma secuencial o en ‘espiral’ como lo sugieren para cada grado, con los cuales se aspira a promover el desarrollo de las competencias comunicativas.

Lo anterior lo podemos comprobar en las guías de aprendizaje analizadas, cuyas temáticas propuestas no coinciden con las sugeridas en cada eje temático. Por ejemplo para el grado primero se propuso trabajar como eje temático *¿Cuál es mi nombre?* en la guía 002_1 (figura 16), como se observa, esta formulación no coincide con ninguno de los ejes temáticos propuestos para este grado que son: Salud y vida, Convivencia y paz, Medioambiente y sociedad, Una aldea global. En esta planificación se determinó como eje temático el título del contenido a desarrollar, lo que confirma el desconocimiento de las sugerencias de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*.

Figura 16.

Guía 002_1

EJES TEMÁTICOS.

- *¿Cuál es mi nombre?*

DESEMPEÑO:

- Diferencia los saludos formales de los informales.
- Comprende las ordenes que se le dan.
- Pronuncia el alfabeto en inglés.

Tomado de: *Guía n°2 inglés. ¿Cuál es mi nombre?* IED Nuestra Señora de Las Nieves (anexo 9).

Las figuras 18 y 19 correspondiente a las guías número 006_3 y 003_5, son un claro ejemplo de que las planificaciones se desarrollaron con temáticas que resultan ser avanzadas para los grados 1°, 2° y 3°, o por el contrario reflejaron estar atrasada para los niveles superiores 4° y 5°, como se observa a continuación.

Figura 17.

Guía 006_3

1. ¿ SABES CUALES SON LOS PRONOMBRES?
2. DIME UN PRONOMBRE QUE SEPAS



VERB TO BE

I	AM	YO ESTOY / YO SOY
YOU	ARE	TU ERES /TU ESTAS
HE	IS	EL ES / EL ESTA
SHE	IS	ELLA ES / ELLA ESTA
IT	IS	ESO ES /ESO ESTA
WE	ARE	NOSOTROS SOMOS / NOSOTROS ESTAMOS
YOU	ARE	USTEDES ESTAN /USTEDES SON
THEY	ARE	ELLOS ESTAN /ELLOS SON

Puedes ingresar al siguiente enlace y reforzar aun mas este magnifico tema!

<https://www.youtube.com/watch?v=Zaj6rcqsSug>

Tomado de: *guía didáctica el verb to be y los adjetivos*. IED Barrio Simón Bolívar (anexo 10)

Figura 18.

Guía 003_5

ACTIVIDADES SEMANA 1 DEL 13 AL 17 DE JULIO

1) Investiga como se escriben los números en inglés y completa el siguiente :

8	●	●	eight
17	●	●	twenty
14	●	●	eleven
4	●	●	four
5	●	●	nine
20	●	●	fourteen
15	●	●	five
12	●	●	seventeen
11	●	●	twelve
9	●	●	fifteen

2) Con los números ya investigados realiza el siguiente ejercicio con más números escritos en inglés:

Tomado de: *Guía didáctica de educación a distancia. Los Números en Inglés*. IED Técnica Helena de Chauvin (anexo 11).

6.3.1.3 Promoción de las Competencias Comunicativas.

Tabla 27.

Desarrollo de las Competencias Comunicativas

C. de análisis Grado	Se estimula el desarrollo de las competencias comunicativas.
1º.	Seis de las siete guías analizadas, se enfocaron en el contenido lingüístico.
2º.	Cinco de las guías analizadas, se enfocaron en el contenido lingüístico y pragmático, solo una de ellas desarrolló las tres competencias.
4º.	
3º.	Seis de guías analizadas se enfocan en el contenido lingüístico y pragmático, solo una desarrolló las tres competencias.
5º.	Seis de la ocho guías analizadas se enfocan en el contenido lingüístico y pragmático, solo dos las desarrollaron completas.

Las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1º a 5º de Primaria* definen los contenidos a trabajar en el aula: lingüísticos (vocabulario y gramática), pragmáticos (uso funcional de la lengua) y sociolingüísticos (condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua), los cuales tendrían que ser desarrollados en cuatro módulos, en cada grado.

Además, en la propuesta del esquema curricular sugerido en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1º a 5º de Primaria*, se define la progresión de los contenidos y los elementos estructurales en espiral por niveles, esquema que contempla que todos los grados estudien las mismas temáticas durante cada período pero profundizando su enseñanza de acuerdo con el grado, edad y los niveles cognitivos de los estudiantes. También propone el alcance de las metas definidas para cada nivel, desde lo individual hacia lo colectivo iniciando en el plano personal, luego pasando al aula clases para terminar en la comunidad educativa y el entorno global.

La no progresión de las temáticas sugeridas, impide el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. El análisis de la planificación didáctica de los centros educativos participantes en el estudio, permitió observar que se planearon contenidos enfocados en el

desarrollo de las competencias comunicativas de la siguiente manera: de las treinta y seis guías, en solo cinco de ellas se sugirió trabajar las tres competencias requeridas, lingüística, pragmática y sociolingüística. Se concluye que de no construir planificaciones centradas en el desarrollo de las tres competencias requeridas, no se avanzará en el logro de las metas establecidas por el MEN para la adquisición del inglés como lengua extranjera.

6.3.1.4 Estimulación de la Lectura, la Escritura, el Habla y la Escucha.

Tabla 28.

Habilidades Comunicativas

C. de análisis Grado	Se estimula la lectura, la escritura, el habla y la escucha.
1º.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 1º, escucha y conversación; por el contrario cuatro de las siete guías analizadas se planificaron actividades centradas en la lectura y la escritura. Solo tres guías propusieron una actividad de escucha y conversación.
2º.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 2º, escucha, conversación y pre - lectura; en el conjunto de las siete guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la lectura y a escritura, solo cinco sugirieron realizar una actividad de escucha. Ninguna de las planificaciones sugirió el desarrollo de la habilidad de conversación.
3º.	Se evidenció parcialmente en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 3º, escucha, conversación, pre – lectura y escritura; en tres de las siete guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en todas habilidades, cuatro guías contemplaron realizar actividades de escritura y lectura solamente.
4º.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 4º, escucha, conversación, lectura y escritura; en el conjunto de las siete guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la lectura y la escritura, solo tres guías sugirieron actividades de escucha.
5º.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 5º, escucha, conversación, lectura y escritura en el conjunto de las ocho guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la lectura y la escritura, solo una guía sugirió el desarrollo de las cuatros habilidades.

Se comprobó que en la planeación curricular no se estimula el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para cada grado en su totalidad, esto debido a que solo

se enfocan en la lectura y la escritura. Treinta de las treinta y seis guías analizadas centraron su planeación en el desarrollo de las habilidades lectura y la escritura, las cuales demandan menos exigencias en su ejecución, puesto que la parte oral requiere el manejo del idioma y recursos tecnológicos para su ejecución, razón por la cual se dejó de lado el desarrollo del habla y la escucha.

6.3.1.5 Utilización del Inglés durante el Desarrollo de las Clases.

Tabla 29.

Manejo del Inglés en Clases

C. de análisis Grado	Se utiliza el inglés durante el desarrollo de las clases.
1º.	Las clases se desarrollaron completamente en español, en especial para dar las instrucciones; se recurrió al inglés para trabajar actividades de repetición de vocabulario.
2º.	
3º.	
4º.	
5º.	Las clases se desarrollaron parcialmente en inglés, se recurrió al español para dar las instrucciones.

El uso del inglés como medio de comunicación durante el desarrollo de las clases fue exiguo, salvo algunos casos particulares en los cuales el docente con el poco manejo que posee del idioma intenta desarrollar la clase o realizar explicaciones. Es posible que muchos de los docentes no tengan un manejo eficiente del inglés y esta sea una de las razones por las cuales no se pudo apreciar el desarrollo de las habilidades de habla y escucha (tabla 28), pues si no se posee el manejo del idioma, resulta difícil ejecutar actividades que promuevan las habilidades comunicativas. En los casos en que se desarrollaron actividades de escucha y habla, se utilizaron recursos tecnológicos como el audio y el video.

6.3.1.6 Apropiación de Estrategias Didácticas según las Mallas de Aprendizaje de Inglés.

Tabla 30.

Uso de Estrategias Didácticas Sugeridas

C. de análisis Grado	Se siguen las estrategias didácticas propuestas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> .
1°.	Las planificaciones no sugieren estrategias didácticas contempladas en las <i>Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria</i> , la mayoría de ellas son inventivas del docente o recursos de internet.
2°.	
3°.	
4°.	
5°.	

Las estrategias didácticas no guardan relación con las sugeridas en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*; pese a que este documento brinda ideas metodológicas y evaluativas para ser materializadas en la planificación, mediante rutas implementadas en la práctica pedagógica diaria; se confirmó el desconocimiento de las estrategias propuestas y con ello la no utilización de cada una de ellas, teniendo en cuenta el grado escolar.

Finalizado el análisis de los cuestionarios que constituyen la encuesta, de las guías seleccionadas y la observación de clases, las conclusiones de este apartado se sintetizan de esta manera.

- 1) Se evidenció que no todos los docentes participantes en el estudio conocen las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo, razón por la cual, no se han unificado criterios que puedan aplicar en la elaboración de la planificación. Las directrices del documento *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*, no tuvieron una aplicación plena en los procesos de planificación de las clases observadas, como lo establece este documento orientador.

- 2) Las guías de aprendizaje se desarrollaron sin tener en cuenta los ejes temáticos sugeridos para cada grado, lo que muestra la desarticulación en la progresión temática, “se propone que todos los grados estudien los mismos temas durante cada período pero con una profundidad y complejidad que van de acuerdo con el respectivo grado...” (MEN, 2016a, p. 13).
- 3) Al no haber sido tenidas en cuenta en la planificación de las guías y las clases observadas, las temáticas sugeridas en las que se “detallan los contenidos lingüísticos (vocabulario y gramática), pragmáticos (uso funcional de la lengua) y sociolingüísticos (condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua) desarrollados en cada módulo” (MEN, 2016a, p. 16), se evidenció la interrupción de la progresión de las competencias comunicativas y el proceso en espiral que se proponen por grados, en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria*.
- 4) Los contenidos temáticos desarrollados en las guías analizadas, se enfocaron en el desarrollo de la competencia lingüística y en algunos casos en la pragmática, quedando relegada en todas las guías planificadas la sociolingüística. No se le está dando prioridad a la planeación de actividades que estimulen el desarrollo de las tres competencias comunicativas establecidas como indispensable la adquisición del inglés como lengua extranjera.
- 5) No existe concordancias entre las rutas metodológicas propuestas en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés para 1° a 5° de Primaria* y la metodología propuesta por los docentes, puesto que, no se comprobó el uso de los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*, en la definición de los aprendizajes dirigidos al desarrollo de las habilidades comunicativas. En algunos casos su uso no es acorde con el nivel ni el grado en que se plantean.

- 6) Los docentes priorizaron el desarrollo de las habilidades leer y escribir, sobre las de escuchar y hablar, por ser habilidades que permiten su desarrollo con actividades más fáciles de planificar y representan menor exigencia en los procedimientos didácticos. Evidencia de ello son las actividades propuestas en las guías de aprendizajes y las desarrolladas en las clases observadas, actividades que no fomentaron las habilidades priorizadas para cada grado, sea por desconocimiento o complejidad en la ejecución de las mismas.
- 7) Se confirmó que el desarrollo de actividades centradas en la adquisición de habilidades orales (escucha y habla) resulta de difícil ejecución en las aulas en donde imparten clases los docentes participantes, debido a que no dictan las clases en inglés, porque su nivel de habla es deficiente y no se sienten cómodos expresándose en esta lengua.
- 8) Se establecieron los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA)*, como indicadores de las metas a alcanzar en dieciséis de las treinta y seis guías analizadas, lo que demuestra que la aplicación de esta norma pedagógica sobre bilingüismo no es prioridad en la planificación de la muestra analizada. En algunos casos se percibió inconsistencia en el uso de los DBA, ya que estos no coincidían con los sugeridos en el documento *Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés para el grado en el que se utilizaron*, además se plantearon otros que no existen.
- 9) El uso de la estrategia metodológica *aprendizaje basado en tareas* se evidenció tanto en el análisis de las guías como en la observación de clases. Dicha estrategia contempla 3 etapas (pre-tarea, ciclo de tarea y post-tarea), las cuales se desarrollaron en las clases de forma parcial. La mayoría de docentes solo ejecutaron las dos primeras etapas, dejando los procesos de refuerzo y evaluación del aprendizaje sin culminar (post tarea).

10) La evaluación de los aprendizajes no se planearon en las guías, ni ejecutaron en las clases observadas; la etapa de la post tarea contempla este proceso, y como se dijo en el párrafo anterior, los docentes no planifican los tres momento que se deben desarrollar en las clases basadas en la estrategia *aprendizaje basado en tareas*.

CONCLUSIONES

En el presente documento se sintetizan las conclusiones del estudio realizado en las instituciones educativas del suroriente de Barranquilla para determinar la incidencia de la planificación curricular en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, de los estudiantes de educación básica primaria. Una vez culminado el análisis de los datos de una encuesta aplicada a los docentes, de las observaciones de clases y la confrontación de las guías de aprendizaje elaboradas por los docentes participantes con las *Mallas de Aprendizaje de Inglés*, emergieron los resultados, los cuales a la luz de los objetivos específicos de este estudio dan lugar a la formulación de las conclusiones que siguen a continuación.

Se confirma que la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria del suroriente de Barranquilla, en la asignatura de inglés, no concuerda con las normas pedagógicas sobre bilingüismo, establecidas en los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*, *Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera* y el *Currículo Sugerido de Inglés*. Los DBA son aplicados con mayor frecuencia por los docentes para establecer las metas u objetivos de aprendizaje en cada planeación, porque “describen los saberes y habilidades básicas que los estudiantes deben aprender y desarrollar en cada uno de los grados en el área de inglés” (MEN, 2016a, p. 39); lo anterior muestra el desplazamiento progresivo de los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera* como referentes del desarrollo de las habilidades comunicativas.

Al aplicar un DBA como meta a lograr, el docente evade los *Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera* que delimitan los tipos de habilidades a trabajar; se confirmó en el análisis de las guías de aprendizaje y la observaciones de clases, que solo se limitan a plantear qué aprendizaje debe lograr el estudiante a corto plazo apoyándose en un DBA y no que habilidad comunicativa debe adquirir a largo plazo, referenciada en los Estándares.

Una vez realizada la contrastación de las *Mallas de Aprendizaje de Inglés* con las planificaciones desarrolladas por los docentes participante, además de las observaciones de clases realizadas a los maestros voluntarios, se puede determinar que los contenidos temáticos utilizados son elegidos sin tener en cuenta los sugeridos en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés*, situación que conlleva un estancamiento del aprendizaje de la lengua extranjera en la educación básica primaria, porque no se mantiene la secuencialidad y el proceso en espiral como lo propone el *Currículo Sugerido de Inglés*: “Es en esta sección donde se observa la progresión de los contenidos y el elemento espiral de la estructura. Se propone, además, el reciclaje o revisión de contenidos vistos en grados anteriores y su progresión grado a grado.” (MEN, 2016a, p.16).

La evaluación de los aprendizajes es uno de los puntos críticos en la mayoría de las planeaciones analizadas, debido a que no se corrobora un proceso que la sustente. Las planificaciones y las clases observadas solo desarrollan las etapas Pre – tarea y Ciclo de tarea (aprendizaje basado en tareas), prescindiendo de la etapa de la Post – tarea, en la cual se consideran las actividades evaluativas y de refuerzos.

La planificación curricular desarrollada por los docentes, muestra la incidencia negativa en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes, puesto que todas las actividades son encaminadas a suplir necesidades de aprendizajes momentáneos, para alcanzar metas inmediatas de adquisición de contenidos gramaticales. No se trabaja de forma continua y secuencial como lo sugiere el documento *Mallas de Aprendizajes de Inglés*, que busca alcanzar los objetivos del *Plan Nacional de Bilingüismo* (PNB).

Por lo anterior se puede decir que la planeación de las clases es un eje primordial a tener en cuenta, ya que incide directamente en el aprendizaje del inglés como lengua

extranjera. Las habilidades comunicativas solo se incrementan promoviendo planeaciones que contemplen el trabajo centrado en su desarrollo, mediante actividades comunicativas encaminadas a perfeccionarlas, manteniendo la secuencia en su adquisición y desarrollo.

De acuerdo con los objetivos específicos del presente estudio, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- *Características de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas del suroriente del Distrito de Barranquilla.* El estudio demostró que las planeaciones analizadas mediante las técnicas de *análisis documental y observación no participante*, no tienen en cuenta en la estructuración de las actividades los *Estándares Básicos de Competencias - inglés*, como referentes de aprendizaje, lo que implica la insuficiencia metodológica de las actividades que se proponen ejecutar.

Las actividades no reúnen los requerimientos mínimos para estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para cada grado; se profundiza en unas habilidades más que otras, sin determinar la importancia que cada una tiene para el alcance del nivel determinado para cada grado, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* para los grados de 1° a 5°.

- *Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de educación básica primaria para estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.* Las estrategias didácticas empleadas por los docentes participantes en este estudio, no guardan relación con lo propuesto en la norma, en especial en los grados 4° y 5°, porque se sigue trabajando la estrategia *Aprendizajes por tareas* y no la de *Aprendizaje por proyectos* como se plantea en las *Mallas de Aprendizaje de Inglés*. La razón puede ser desconocimiento o poco manejo de las estrategias.

- *Estado actual de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria, en referencia con las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidas en la legislación nacional.* Alrededor de un 40% de los docentes participantes del estudio ratifican el desconocimiento de las normas pedagógicas sobre bilingüismo, situación que confirma la interrupción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La no aplicación de las normas pedagógicas en las planificaciones de clases produce la pérdida de secuencialidad en la adquisición de los aprendizajes mínimos establecidos y la interrupción de la apropiación del inglés como lengua extranjera grado a grado.

Los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras* no se aplican para definir en las planificaciones los aprendizajes dirigidos al desarrollo de las habilidades comunicativas; los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*, se usan de forma incorrecta, puesto que no coinciden con los sugeridos en la norma para cada grado y se detectaron en las planeaciones que algunos son inventiva del docente.

- *Propuesta de un formato de planeación curricular que condense las normas pedagógicas sobre bilingüismo de manera articulada, sistemática y secuencial.*

Teniendo en cuenta los hallazgos del presente estudio, se propone un formato de planeación de clases, en donde se detalla el paso a paso a seguir para lograr una planeación exitosa. Este documento esquematiza cada uno de los componentes a tener en cuenta al momento de planificar las clases de inglés. Este formato mejora el proceso de planeación, haciéndolo más sistemático y secuencial, porque cada elemento que forma parte de este proceso, es evidente al docente mediante las listas desplegables, las cuales contienen cada una de las normas sobre bilingüismo requeridas para la planeación curricular.

Contar con este sistema de planeación, facilita el direccionamiento al contenido de cada norma sobre bilingüismo, sin tener que remitirse al documento original, lo que

ayuda reducir el tiempo utilizado por los docentes para la elaboración de las planificaciones de clases. La aplicación de los elementos constitutivos de cada norma sobre bilingüismo, permite centrar cada actividad en la apropiación de las competencias y habilidades comunicativas.

RECOMENDACIONES

Tomando como punto de partida los hallazgos de este estudio, más su fundamentación teórica, es pertinente hacer algunas recomendaciones que podrían mejorar de manera significativa la planificación curricular de los docentes, con la finalidad de que sus estudiantes alcancen mediante actividades apropiadas un buen desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés - lengua extranjera.

Planificación de clases. Al docente le corresponde analizar y reflexionar si las planificaciones de sus clases están dirigidas a la adquisición de los conocimientos mínimos para cada grado, establecidos en las normas pedagógicas sobre bilingüismo y si realmente está ayudando a estimular la adquisición de las habilidades comunicativas de los estudiantes en cada clase. Algunos aspectos a tener en cuenta al planificar las lecciones deben ser: 1) incluir en el proceso cada elemento sugerido en las *Mallas de Aprendizaje de inglés* para básica primaria, 2) determinar las habilidades comunicativas priorizadas para cada grado, así se construirán planeaciones dirigidas a su desarrollo específicamente, 3) apropiarse de las estrategias metodológicas que aportan al proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés, específicamente las sugeridas en las *Mallas de Aprendizaje de inglés*. Todo lo anterior contemplado en el *formato de planeación curricular*, que se propone basado en el diagnóstico obtenido mediante este estudio (anexo 12).

El formato está configurado en Word, el cual permite usar la información de los textos, que hacen referencia a cada una de las normas pedagógicas sobre bilingüismo, establecidas para la planificación curricular en la asignatura de inglés para básica primaria. Está organizado en una tabla distribuida en filas y columnas, que determinan cada una de las etapas de la planificación de clases, según las metodologías de aprendizaje basadas en tareas o proyectos, definida para cada grado. Las listas desplegables permiten al docente seleccionar datos de una lista predefinida, fundamentada en la información de cada norma pedagógica sobre bilingüismo, de esta manera se mantiene la organización de la información y se reduce el margen de error en la utilización de cada norma.

Al finalizar el diligenciamiento del formato, el docente contará con una planificación que podrá desarrollar en el aula, la cual estará direccionada al desarrollo de las competencias y habilidades comunicativas priorizadas para cada grado, con cada uno de los requerimientos establecidos por las normas pedagógicas sobre bilingüismo, factor que mejorara sustancialmente el quehacer docente y con ello el proceso del desarrollo de cada competencia y habilidad comunicativa, logrando así, mejorar los niveles de adquisición del inglés en cada grado con el nivel requerido.

Actividades comunicativas. Proporcionar suficientes actividades en clases que originen la comunicación, estructuradas en la presentación de muestras reales de la lengua inglesa en contextos específicos. Actividades que deben ser adaptadas al nivel que poseen los alumnos en cada grado, asegurándose de no estar por encima de la *interlingua* de los estudiantes, para que logren avanzar en el desarrollo de las competencias comunicativas, establecidas para cada grado en los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*.

Incremento del uso de Lengua Extranjera (LE) en el salón de clases. El estudio demostró que este es uno de los puntos álgidos en la enseñanza del inglés, debido a que los docentes no usan esta lengua para desarrollar sus clases, sin embargo resulta indispensable comenzar a usarla de manera frecuente, para que no se siga afectando el desarrollo de las habilidades verbales (escucha y habla) por la escasa interacción con la lengua.

Se debe iniciar con la preparación de docentes en este campo, si bien el programa *Soy Bilingüe* está desarrollando la estrategia **English 4 teachers**, con un curso dirigido a docentes de primaria para lograr la adquisición del inglés, además de **English without borders**, estrategia de formación docente en alianza con el British Council y la Embajada Británica. Iniciaron en la mayoría de las instituciones educativas de la ciudad, pero aún no se visionan avances sobre las mismas. Mientras esto sucede, se sugiere a los docentes iniciar con explicaciones básicas haciendo usos del inglés, parafraseando, usando lenguaje sencillo y familiar para ellos y sus estudiantes, apropiándose de recursos tecnológicos como grabaciones y videos que le ayuden a impartir clases inmersas en la lengua para desarrollar actividades comunicativas más eficientes y significativas para los estudiantes.

Paridad entre enseñanza de la gramática y la pragmática de la lengua en contexto. Implementar métodos de enseñanza del inglés equivalentes en cuanto al acceso a la gramática y a la pragmática, en los que se haga énfasis no solo en los contenidos lingüísticos, es decir en el uso gramatical, sino que además, se brinde en la misma proporción la práctica de la lengua en contextos reales, esto es, el uso funcional; para fomentar una participación más activa por parte del estudiante, en el desarrollo de la gramática pedagógica del inglés como lengua extranjera.

Capacitación constante. Es de suma importancia que los docentes conozcan y utilicen las normas pedagógicas sobre bilingüismos, que orientan la enseñanza del inglés en Colombia. La capacitación constante sobre estos temas debe ser una de las prioridades en los programas de formación docente. El conocimiento de las normas pedagógicas sobre bilingüismos, permitirá acabar con la interrupción de la secuencialidad de la enseñanza – aprendizaje del inglés y fomentar la adquisición del idioma de forma equitativa, en cuanto a la actualización docente, usos de recursos, avances en los niveles de aprendizaje en cada institución donde sea impartida. Las propuestas de formación docente no deben ser concebidas solamente como cursos de capacitación, se deben estructurar de tal forma que contribuyan al desarrollo profesional del docente para que pueda cumplir con su quehacer en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abasolo, K. C. (2009). Bilingüismo, monolingüismo y sesquilingüismo en la Comunidad Autónoma Vasca. Universidad Complutense de Madrid. *Revista de filología románica*, 26, 229-242.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/download/RFRM0909110229A/9239>
- Acuerdo 0028, 5 de Diciembre de 2022. Concejo Distrital de Barranquilla. Por medio del cual se crea la política pública de bilingüismo del distrito de Barranquilla 'Barranquilla Bilingüe 2023-2030'. <https://www.concejodebarranquilla.gov.co/wp-content/uploads/2022/12/Acuerdo-N-0028-2022.pdf>
- Alarcón, L. J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*. 29, 139-165.
http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5768/1/el_fenomeno_del_bilinguismo.htm
- Alcaldía de Barranquilla. (26 de agosto de 2009). *Programa: 'Formador de Formadores'*. Recuperado el 9 de septiembre de 2021, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/programa-formador-de-formadores>
- Alcaldía de Barranquilla. (2011). Informe de Gestión 2008 - 2011.
<http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/documents/InformeGestion2011.pdf>
- Alcaldía de Barranquilla. (11 de septiembre de 2012). *Programa ABC ENGLISH para la enseñanza del idioma inglés en Básica Primaria*. Recuperado el 7 de junio de 2021, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/programa-abc-english-para-la-ensenanza-del-idioma-ingles-en-basica-primaria>

Alcaldía de Barranquilla. (2 de febrero de 2015). *Barranquilla será la ciudad bilingüe de Colombia*. Recuperado el 15 de febrero de 2020, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/barranquilla-sera-la-ciudad-bilingue-de-colombia>

Alcaldía de Barranquilla. (22 de septiembre de 2019). *Listado de Colegios Oficiales de Barranquilla*. Secretaria de educación de Barranquilla. Recuperado el 8 de marzo de 2020, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/instituciones-educativas/colegios-oficiales/listado-de-colegios-oficiales-de-barranquilla-2>

Alcaldía de Barranquilla. (30 de noviembre de 2020a). *Localidades de Barranquilla*. Recuperado el 8 de agosto de 2022, de <https://www.barranquilla.gov.co/descubre/conoce-a-barranquilla/territorio>

Alcaldía de Barranquilla. (10 de junio de 2020b). *Plan de desarrollo 2020-2023: “Soy Barranquilla”*. Recuperado el 5 de mayo de 2021, de <https://www.barranquilla.gov.co/planeacion/plan-de-desarrollo-barranquilla/2020-2023>

Alcaldía de Barranquilla. (2020c). *Soy Bilingüe*. Recuperado el 10 octubre 2022, de <http://200.24.48.52/educa/index.php/soy-bilinguee>

Alcaldía de Barranquilla. (11 de julio de 2021a). *Boletines Estadístico – Análisis del Sector Educativo*. Boletín Estadístico 2021. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/publicaciones/informes/boletines-estadisticos-analisis-del-sector-educativo>

Alcaldía de Barranquilla. (7 de junio de 2021b). '*Soy Bilingüe*', la estrategia que hará de los niños barranquilleros ciudadanos globales. Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/barranquilla-sera-ciudad-lider-en-bilinguismo>

Alcaldía de Barranquilla. (18 de noviembre de 2022). '*Soy Bilingüe*' apostó a la formación de 95.000 estudiantes y 2.000 maestros en el 2022. Recuperado el 30 de noviembre de 2022, de <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/soy-bilingue-aposto-a-la-formacion-de-95-000-estudiantes-y-2-000-maestros-en-el-2022>

Ambadiang Omengele, T. & García Parejo, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, 61-92. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22881/20055-20095-1-PB.pdf?sequence=1>

Appel, R. & Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel S.A.

Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, Narcea.

Asamblea del Departamento del Atlántico. (1981). *Ordenanza 028 del 11 de diciembre de 1981. Por medio del cual se dispone el funcionamiento del área metropolitana de Barranquilla*. <https://www.ambq.gov.co/wp-content/uploads/2016/09/ordenanza-028-del-11-de-diciembre-de-1981.pdf>

Ayora Esteban, M. D. C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, (25), pp. 31-49. <https://rodin.uca.es/handle/10498/20139>

- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid, Edelsa.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (1ª ed.). USA, Multilingual matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (2ª ed.). USA, Multilingual matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5ª ed.). USA, Multilingual matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. York University. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in Development Language, Literacy, and Cognition*. York University. Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Bixio C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Colombia, Homosapiens.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. The University of Chicago Press. New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Breuvart, J. M. & Danvers F. (1998). *Migration, interculturalité et démocratie*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Buitrago Rey, J. (2012). Antecedentes de Barranquilla (Colombia), caracterización de su metropolización. *Iustitia* (10), 149 -187.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/iust.v0i10.881>

- Calvet, J. L. (1996). *Las políticas lingüísticas*. France, Edicial S.A.
- Calvet, J. L. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Hachette Littératures.
- Camacho, G. Z. & Aristizábal, S. A. S. (2011). Autoevaluación del currículo de inglés de tres instituciones educativas de la ciudad de Neiva. *Revista Entornos (24)*, 209 - 220.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798844>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1 - 47.
http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf
- Canale, M. (1983a). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy en J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.2 - 27). London, Longman (traducido al español en Llobera, M. et al. (1995), pp.63 - 81).
- Canale, M. (1983b). *On some dimensions of language proficiency*. Centre de recherches en Éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Candlin, C. N. (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres, Longman.
- Cano, M. (2009). Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ele editados en Francia. *Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades*. Universidad de Alcalá.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. España, Editorial Graó.

Castillo Lluch, M. & Sáez Rivera, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid.

Lengua y migración / Language and Migration, 3(1), pp.73 - 88.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=519551811004>

Castrillón, M. L. V. (2015). El bilingüismo y la edad como factor de desarrollo bilingüe.

Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento, pp. 29- 52.

<https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/557/4/557.pdf#page=29>

Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de

grupos multilingües en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del*

XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como

Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002, pp. 217-227.

<file:///C:/Users/FAMILIAR%202021/Downloads/Dialnet->

<EnsenanzaYAprendizajeDeLaCompetenciaInterculturalE-2800188.pdf>

Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de español como lengua*

extranjera. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Cepeda, J. M. (2013). *Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje por Competencias*.

México, Editorial Digital UNID.

Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de*

idiomas. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Cinar, D. (1998). *¿Idiomas equivalentes? Enseñanza del idioma materno para los niños de los*

migrantes. Reporte de investigación del Ministerio de la Federación para la Educación y

Desarrollo Cultural. Innsbruck, Studienverlag.

Cohen, R. A. (1969). Conceptual styles, culture conflict and nonverbal tests of intelligence.

American Anthropologist 71(5), pp. 828 - 856.

<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1969.71.5.02a00040>

Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá, Editorial Lesi.

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 2. Asamblea Nacional Constituyente. 6 de julio de 1991. Bogotá. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 7. Asamblea Nacional Constituyente. 6 de julio de 1991. Bogotá. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 10. Asamblea Nacional Constituyente. 6 de julio de 1991. Bogotá. Recuperado de

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>

Contacto Maestro (31 de enero de 2022). *Buena práctica Programa “Soy Bilingüe”*. Recuperado el 3 de diciembre de 2022, de

<https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/buena-practica-programa-soy-bilingue>

Cooper, R. (1996). *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid, Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, pp. 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Correa, D., Usma, J. & Montoya, J. (2014). El Programa nacional de bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), pp. 101-116. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v19n1/v19n1a7.pdf>
- Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H. & Arias, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. Costa Rica. *Revista e-Ciencias de la Información vol. 9 (1)*, pp. 3-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476862662003>
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997a). *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997b). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 2nd edición. Hamers.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56, pp. 18-36. <https://doi.org/10.17763/haer.56.1.b327234461607787>

Curtiss, S. (1988). Abnormal Language Acquisition and the Modularity of Language. En Newmeyer, F.J. (ed.). *Linguistics: Te Cambridge Survey, II, Linguistic Teory: Extensions and Implications* (pp.96-115). Cambridge, Cambridge University Press.

DANE (23 de febrero de 2020). *Censo General 2018. Proyecciones de Población*. Recuperado el 3 de abril de 2020, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>

De Acedo Lizarraga, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior (Vol. 25)*. Madrid, Narcea Ediciones.

Decreto 0230 de febrero 11 de 2002. Presidencia de la República de Colombia. *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Recuperado el 13 de abril de 2020, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684>

Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Presidencia de la República de Colombia. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado el día 3 de mayo de 2021 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 1851 de 2015. Presidencia de la República de Colombia. *Por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas y se subroga un capítulo del Decreto 1075 de 2015*. Diario Oficial 49637 de septiembre 16 de 2015. Recuperado el 7 de julio de 2020, de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30020017>

Delmastro, A. L. (2002). Estrategias constructivistas para la enseñanza del inglés con fines específicos. *Informe de Investigación Libre II. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados. FHHE, LUZ*.

Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación". En La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid España, Santillana/UNESCO.

Díaz Sánchez I., Jiménez San Román A. & Suárez Ceijas A. (2013). Enseñanza de la gramática del idioma inglés y el enfoque comunicativo. *Gestiopolis*.
<https://www.gestiopolis.com/ensenanza-de-la-gramatica-del-idioma-ingles-y-el-enfoque-comunicativo/>

Díaz, C. C., Reyes, M. P. & Bustamante, K. G. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), pp. 87-95.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

Díez Hochleitner, R. (1996). Aprender para el futuro mejor: Educación y desarrollo. *Documentos de un debate. X Semana Monográfica*. Madrid, Fundación Santillana.

Ducrot, O. & Schaeffer, J. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Francia, Éditions du Seuil.

El Heraldo (27 de octubre de 2021). *El turismo de eventos y negocios se consolida en Barranquilla*. Recuperado el 17 de noviembre de 20221, de
<https://www.elheraldo.co/informes-comerciales/el-turismo-de-eventos-y-negocios-se-consolida-en-barranquilla-860955>

Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), pp. 215-236.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000200001

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *En Word*, 15 (2), pp. 325-340.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>

Ferguson, C. A., Houghton, C. & Wells, M. H. (1977). Bilingual education: An international perspective. En Spolsky, B. & Cooper, R. (eds.). *Frontiers of bilingual education* (pp. 154-179). Rowley, MA, Newbury House.

Fernández de Oviedo, G. (1853). *Historia general y natural de las Indias: islas y tierra firme del mar océano* (Vol. 3). Imprenta de la Real Academia de la Historia. Recuperada de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc668b5>

Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3 (4), pp. 7-25. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6282>

Fernández, S. (2005). Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas. *Carabela* 57, pp. 103-122.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_103.pdf

Fishman, J. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (2), pp. 74-81.

<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>

Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10(2), pp. 7-16.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n2/10_02_Franco.pdf

Gallo, B. (2020). *Análisis de los contenidos culturales, socioculturales e interculturales en tres manuales de ELE*. Faculté de Philosophie et Lettres. Liège university.

<https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/11305/4/T.F.E%20Bryan%20Gallo%2A%2A.pdf>

García, X., & Marín, J. (2015). *Política Lingüística Nacional en Contextos Rurales: Vivencias de Maestros y Maestras de Inglés*. Maestría en educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Gómez, L. F. (1992). La enseñanza gramatical del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía*, (8-9), pp. 71-84.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17057/14773>

Gómez Ruiz, M.I. (2010). Fe de errores de «Bilingüismo y cerebro: mito y realidad». *Neurología*, 25(7), pp. 443-452.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213485310001234>

Gómez, R. P. (2018). Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: estrategias de aprendizaje. En *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 207-236). Ediciones del Orto.

González Flechas, S. H. (2014). *Fundamentos para el diseño de un currículo de inglés como lengua extranjera en el ámbito colombiano: revisión bibliográfica y análisis de tres currículos específicos*. Maestría en lingüística. Universidad nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

González, M. (1991). El Aprendizaje de Segundas Lenguas en La Adolescencia. *Signos Teoría y Práctica de La Educación*, 1 (Enero – Marzo), pp. 14-25.

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_32/a_543/543.html

Grande, M. L. (2021). La definición de bilingüismo: el aporte de la Lingüística de la Lengua de Señas. *Síntesis*, (10), pp. 376–393.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/34481>

Grosjean, F. (1982). *Life with two language. An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Grosjean, F., (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.

Guilherme, M. (2000). “Intercultural competence” en Byram M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). London and New York, Routledge.

Gynan, S. N., & Almada, E. L. L. (2014). *Metodología de Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica*. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Universidad Nacional de Itapúa. Encarnación, Paraguay.

Hagège, C. (2005). En Grosjean, F. (2015) *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingües* (p.14). Paris, Albin Michel.

Halliday, M.A.K & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. England, Pearson Education Limited.

Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas, Pierre Mardaga.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). Social psychological aspects of bilinguality: Culture and identity. En *Bilinguality and Bilingualism* (pp. 198-240). Cambridge, Cambridge University Press.

Harding, E. & Riley, P. (1998). *La familia bilingüe*. España, Cambridge University Press.

- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford CA, Stanford University Press.
- Hernández Jaime, M. (2008). *Estado de la implementación de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, inglés en Sogamoso, Boyacá*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Herrera Martínez, T. (2019). *Challenges English for Specific Purposes (ESP) Teachers Face in a Vocational Institution: A case study*. Instituto de Idiomas. Universidad del Norte Barranquilla. Colombia.
- Hinnenkamp, V. (2005). "Semilingualism, Double monolingualism and blurred genres. On (not) speaking a legitimate language". *JSSE-Journal of Social Science Education* 4 (1), pp. 57-90. <https://www.semanticscholar.org/paper/Semilingualism%2C-Double-Monolingualism-and-Blurred-a-Hinnenkamp/3b367fd314bbe948135415212eef694fd5cf6388>
- Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York, The Macmillan Company.
Traducción al castellano: Curso de lingüística moderna. Buenos Aires, Eudeba.
- Hockett, C. F. (1971). Curso de lingüística moderna. En *Curso de lingüística moderna* (pp. 623-623). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Hornberger, N. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. En Ricento, T. *An introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford, Blackwell Publishing.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Language acquisition: Models and methods*. New York, Huxley and E. Ingram.

- Idiazabal, I., & Larringan, L. M. (2002). La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. En *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism* (pp. 611-628). Universidad del país vasco.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes.
- Instituto de Crédito Territorial (1976). *Inventario de zonas subnormales de vivienda y proyectos de desarrollo progresivo*. Bogotá, ICT.
- Jantscher, E., & Landsiedler, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (13-28). University of Queensland - UQ Library.
- Jaramillo Guapacha, J. M. (2020). *Apropiación del currículo sugerido de inglés en seis instituciones educativas focalizadas del Municipio de Envigado*. Facultad de educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon England, Multilingual Matters.
- Kogan, N. (1971). Implicaciones educativas de los estilos cognitivos. En Lesser G. S. (dir.). *Psicología y práctica educativa*. (pp. 242-292). Glenview, Scott-Foresman.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning development*. . FT press.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

Ku, H., & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75(2), pp. 250-260.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167268110000508>

LaFromboise, T., Coleman, H.L.K. & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, Vol. 114, pp.395–412.

<https://psycnet.apa.org/buy/1994-09239-001>

Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY Wiley.

Ley 115 de 1994. El congreso de Colombia. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*.

8 Febrero, 1994. Diario Oficial No. 41.214. Recuperado el 24 de abril de 2020, de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1294 de 3 abril de 2009. Congreso de la república de Colombia. *Por la cual se modifica el*

artículo 30 de la ley 1176 de 2007. Diario oficial no. 47.311. Recuperado el 14 de octubre de 2020, de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1294_2009.html

Ley 1381 de 25 enero de 2010. *Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la*

Constitución Política. Publicada en el Diario Oficial 47.603. Recuperado el 20 de marzo de 2020,de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras.>

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology* 22, pp. 140 - 155. <https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001>

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Llorián, S. & Rodrigo, C. (2004). Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 57, pp. 49-80.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_049.pdf

López-García, J., Gómez-Araujo, E., & González-Arana, R. (2020). Constitución y consolidación del Mercado Público de Barranquilla (1880-1930). *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* 12 (23) pp. 14-50 <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v12n23.79471>.

Lorenzo-Herrera, L. (2015). El bilingüismo individual: enfoques sobre un concepto. En Gordejuela A., Izquierdo, D., Jiménez, F., de Lucas, A. & Casado, M. *Lenguas, lenguaje y lingüística contribuciones desde la lingüística general* (pp. 325-332). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues* 23, pp.58-77. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>

Malson, L. (1973). Los niños selváticos. *Jean Itard: informe sobre Victor de Laveyron* (1801-1806). Madrid, Alianza.

Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), pp. 367-380. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524158023.pdf>

Martín, C. R. R., Cortés, M. D. C. M., Morón, M. T. P., Góngora, D. P. & Martínez, F. M. (2008).

La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 177-183.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>

McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood Vol. 1. Preschool Children*.

Londres, Hillsdale.

Medina Betancourt, A. R. (2006). Principios metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Luz (Holguín)* 5, 1-13.

<https://repositorio.uho.edu.cu/bitstream/handle/uho/8350/alberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. En Messick (Ed.)

Individuality in learning: implications of cognitive styles and creativity for human development (pp. 4-22). San Francisco, Jossey-Bass.

Messick, S. (1980). La medida de los estilos cognoscitivos y de las reacciones afectivas. En R.

A. Weisgerber (Ed.). *Perspectivas de la individualización didáctica*. Madrid, Anaya.

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos curriculares idiomas extranjeros: inglés*.

Bogotá, MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-*

2019. Bogotá, MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (Altablero No. 37. octubre - diciembre 2005a). Bilingüismo. *Altablero*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>

Ministerio de Educación Nacional (2005b). *Plan nacional de bilingüismo. 2004 – 2019*. Bogotá, MEN. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE) 2010 – 2014*. Bogotá, MEN. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. 2022*. Bogotá, MEN. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-244742.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015a). *Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) inglés*. Bogotá, Santillana Plus +. Recuperado de <https://santillanaplus.com.co/dba.php>

Ministerio de Educación Nacional (2015b). *Programa Nacional de inglés. Colombia 2015–2025*. Bogotá, MEN. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*. Bogotá, MEN. Recuperado de https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Mallas-de-Aprendizaje_VF-1-1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación grados transición a 5o de primaria*. Bogotá, MEN. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Orientaciones-IE-y-SE_RevMEN_VF.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016c). *Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés: grados transición a 5° de primaria cartilla para docentes*. Bogotá, MEN. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Orientaciones-Docentes_RevMEN_VF.pdf

Ministerio de Educación Nacional (07 de febrero de 2017). *Proyecto educativo institucional - PEI*. MEN. Disponible en:
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79361:PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL>
[PEI#:~:text=Es%20la%20carta%20de%20navegaci%C3%B3n,y%20el%20sistema%20de%20gesti%C3%B3n](https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79361:PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL)

Minski, S. & Samper, A. S. (2009). *Barranquilla: Historia, crónicas y datos esenciales*. Barranquilla, Colombia, Editorial La Iguana Ciega.

Moreno Cabrera, J. C. (2009). Bilingüismo e língua común. En Mosquera, Carregal, X. & Pino Ramos, S. (coords.). *Lingua e docencia universitaria: V Xornadas sobre Lingua e Usos*. (pp. 163-177). Coruña, Universidad de Coruña.

- Moreno, F. (2005). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez, J. & Santos, I. *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 287-303) Madrid, SGEL.
- Moreno, H. (2004). *Diseño Curricular (Compendio)*. Bogotá, Ediciones Servicios Educativos del Magisterio Ltda.
- Moreno, M. C. (2009). *Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá* (tesis inédita de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative- Quantitative Methodological Triangulation. *Methodology Corner. Revista Nursing Research; 40(1)*.pp. 120-123.
https://journals.lww.com/nursingresearchonline/Citation/1991/03000/Approaches_to_Quantitative_Quantitative.14.aspx
- Moseley, D.; Baumfield, V.; Higgins, S.; Lin, M.; Miller, J.; Newton, D.; Robson, S.; Elliott, J. & Gregson, M. (2004). *Thinking Skills Frameworks for Post-16 Learners: An evaluation. A Research Report for the Learning and Skills Research Centre*. Trowbridge, Wiltshire, Cromwell Press Ltd.
- Murga, B. C. C., Niama, M. P. C., Quinde, S. P. C., y Tixi, D. L. D. (2018). Desarrollo del currículo de inglés como lengua extranjera en el Ecuador. *Revista Boletín Redipe, 7(9)*, pp. 125-139. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/568>
- Níkleva, D. (2016). Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera. En Balmaseda Maestu (ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de la ASELE. Granada: Olga Cruz (755-772)*. Nueva York, Prentice Hall.

Noticias Barranquilla (22 de enero de 2020). *Distrito de Barranquilla le da la bienvenida a los docentes para el nuevo año escolar*. Recuperado el 14 de mayo de 2021, de <https://notibarranquilla.com/2020/01/22/distrito-de-barranquilla-le-da-la-bienvenida-a-los-docentes-para-el-nuevo-ano-escolar/>

Nunan, D. (2010). A task-based approach to materials development. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(2), pp. 135-160.
<http://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/32/29>

Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. En Husén, T. & Opper, S. (Eds.). *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp. 17-36). Oxford, New York, Pergamon Press.

Ospino Contreras, P. (2003). El desarrollo urbano de Barranquilla y su dinámica regional 1777-1993. En Sánchez Bonett, L. *Barranquilla: lecturas urbanas* (pp. 3-43). Bogotá, Observatorio del Caribe - Universidad del Atlántico.

Oxford University Press, (s.f.). *Definition of glocal adjective*. En el Oxford Learner's Dictionary. Consultado el 18 de marzo 22. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Palacios Martínez, I., Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y. & Varela Pérez, J. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/gramatica-pedagogica>

Palacios, J. (1982). Reflexividad-impulsividad. *Infancia y Aprendizaje*, 5 (17), pp. 29-69.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1982.10821925>

- Paradis, M. (1987). Bilinguisme. En Rondal, J.A. &, Thibaut, J-P (Eds.). *Problemes de Psycholinguistique* (pp. 422-89). Mardaga, Editeur Bruxelles.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, John Benjamins.
- Peñas, C. (2016). Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnicas curriculares. *Sistema Integral de Gestión Educativa* (1), pp. 1-6.
<https://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf>
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Londres y New York, Routledge.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), pp. 13-54.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1981.10821902?journalCode=riya20>
- Polo, B. K. (2014). *Teacher's methodology and Student's Language Learning Process*. Licenciatura en idiomas.Fundación Universitaria Universidad del Norte. Barranquilla.
- Puerto de Barranquilla (17 septiembre de 2021). *Barranquilla se reactiva y busca más inversión: Esta es su estrategia*. Puerto de Barranquilla. Recuperado de
<https://www.puertodebarranquilla.com/index.php/barranquilla-se-reactiva-y-busca-mas-inversion-esta-es-su-estrategia/>
- Ramírez, Arnulfo (1985). *Bilingualism through schooling: Cross-cultural education for minority and majority students*. New York, State University of New York Press.
- Real Academia de la Lengua Española (2017). *Cooficial*. Diccionario panhispánico del español jurídico. Consultado el 18 de octubre de 2022) <https://dpej.rae.es/lema/cooficial>

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea].
<<https://dle.rae.es>> [16/07/2022].

Reyes Cruz, M. D. R., Murrieta Loyo, G., & Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), pp.167-197.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152011000200006

Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad nacional de Colombia en relación con la Escritura académica en situaciones de bilingüismo e Interculturalidad* (tesis). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Richards J.C. & Rodgers T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ríos, C. Á. (2022). *Mapa localidades de Barranquilla*. Fuente de Información: <https://barranquilla.maps.arcgis.com/>. Base cartográfica: IGAC- Instituto Geográfico Agustín Codazzi Software: ArcGIS - Licenced

Rodrigo-Alsina, M., & Medina-Bravo, P. (2013). Identidad monolítica e identificaciones plurales: del paradigma monocultural al transcultural. En Soriano Ayala, E. (ed), *Interculturalidad y Neocomunicación* (pp.63-87). Madrid, Editorial La Muralla.

Rodrigué, L. & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* Vol. 16, pp. 23-49.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261927X970161002?journalCode=jlsa>

Roldán,  . M., & Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), pp. 121-139.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322017000100121

Roméu, A. (2003). *Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Roth, A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Salgado-Robles, F. (2018). *Desarrollo de la competencia socioling stica por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero*. Bern, Switzerland, Peter Lang.

Sampietro, A. (2011). *Aproximación neuroling stica al estudio del bilingüismo*. (Tesis de maestría). Universidad de Valencia, España. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35485/TFM_Sampietro.pdf?sequence=1

Sánchez Bonett, L. (2003). *Barranquilla: lecturas urbanas*. Bogotá, Observatorio del Caribe Colombiano y Universidad del Atlántico.

Sánchez-Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicoling stica al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En de Vega, M. & Cuetos, F. (Eds.). *Psicoling stica del español*. Valladolid, Trotta.

Santana, J. (2014). *El lenguaje*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros, S/L.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting language teaching*. London, Yale University Press.
- Secretaria Distrital de Planeación. (21 de febrero de 2022). *Caracterización socioeconómica de la población vulnerable en Barranquilla. Informe 1*. Alcaldía de Barranquilla. Recuperado de <https://www.barranquilla.gov.co/planeacion/caracterizacion-socioeconomica-de-la-poblacion-vulnerable-en-barranquilla>
- Selinker, L. (1972). Interlingua. *Revista Diadorim*, 22(1), pp. 275-295.
<https://revistas.ufri.br/index.php/diadorim/article/download/30523/20937>
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), pp. 61-74.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310208666633>
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, Routledge.
- Siguán, M. & Mackey W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), pp. 38-62. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/17/1/38/159436?login=false>
- Solano, S. P. (2008). Barranquilla a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. *Revista de Estudios Sociales*, 31, pp. 34-47. Universidad de los Andes.
https://issuu.com/publicacionesfaciso/docs/revista_estudios_sociales_n_31

- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. New York, Cambridge University Press,
- Stufflebeam, D.L. (1983). The CIPP model for evaluation. En Madaus, G.F, Scriven, M. & Stufflebeam, D.L. (eds.). *Evaluation Models* (pp.117–141). Norwell, M.A, Kluwer.
Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ev.3>
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y Educación*. Barcelona, Editorial Fontanella.
- Torres-Melo, J. & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y Ciudadanía*. Bogotá, IEMP Ediciones.
- Trillos Amaya, M. (2014). *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. Modelo didáctico*. Convenio CELIKUD - Universidad del Atlántico - Colciencias.
Barranquilla: en edición.
- Trillos Amaya, M. (2015a). Síntesis historia de la Universidad del Atlántico. Textos exposición Universidad del Atlántico presente. A partir de Consuegra Carlos (2014). *Historia de la Universidad del Atlántico*. Textos para la exposición Universidad del Atlántico presente!. Museo de Antropología.
- Trillos Amaya, M. (2015b). *Uniatlantico, Presente en sus 75 años*. El Heraldo, Barranquilla.
- Trillos-Amaya, M. (2018). Español-L2 en el contexto multicultural y plurilingüe de la región caribe. *Lingüística y Literatura*, vol. 73, pp. 72-95.
<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n73a04>
- Trillos-Amaya, M. (2020). *Recomendaciones para una política Lingüística en la Universidad del Atlántico* (no publicado).

UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Paris. Ediciones UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE Issues in teachers professional development*, 11, pp. 123-141.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902009000100009&script=sci_arttext&tlng=en

Villalón Donoso, J. (2005). Barranquilla en la historia. *Foro: Barranquilla, memoria arqueológica, histórica y ambiental en el macro de los encuentros ambientales 2005*. Barranquilla, Universidad del Norte.

Villalón Donoso, J. & Ferro Bayona, J. (2000). *Historia de Barranquilla*. Barranquilla, Ediciones Uninorte, 26.

Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Paris y New York, Mouton Publishers. The Hague.

Weiss, A. (1959). *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg, Carl Winter.

Witkin H.A. & Goodenough D.R. (1981). Cognitive Styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. *Psychological issues*, (51), pp. 1-141.
<https://europepmc.org/article/med/7012884>

Yepes Correa, G. I., & Rodríguez Gómez, H. M. (1997). *Competencia cognitiva y comprensión de lectura: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la autonomía formativa en educación a distancia*. (Trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación). Departamento de Educación Avanzada. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Zambrano, F. (1979). La navegación a vapor en el río Magdalena. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*. V. 9, pp. 63 - 75. Bogotá.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/36242>

Zhizhko, E. & Koudrjajtseva-Hentschel, E. (2011). Bilingüismo natural como fenómeno cultural y su impacto en la educación terciaria transfronteriza. *Innovación Educativa*, 11(56), pp. 50-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421438005>

GLOSARIO

Aprendizaje Significativo: tipo de aprendizaje mediante el cual, el aprendiz relaciona nuevos conocimientos adquiridos con los que ya posee, para mejorar la comunicación usando otro idioma.

Educación Básica Primaria: “Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria” (Ley 115 de 1994, art. 21, p. 6)

Ejes Temáticos: conjunto de temáticas esenciales y similares agrupadas en la misma categoría, para trabajar de manera transversal. Son usados para organizar los programas de estudio en módulos, con el fin de evaluar los logros académicos de los estudiantes.

Estudiantes Glocales: Estudiantes que tienen la capacidad de pensar de manera global y actuar de manera local, logrando la combinación de los contextos de la cultura extranjera y la propia. De acuerdo con el diccionario de Oxford, el anglicismo *glocal* se define como “having features or relating to factors that are both local and global” [que tiene características o se relaciona con factores que son tanto locales como globales] (Oxford University Press, s.f., p.1).

Guías de Aprendizaje: La guía de aprendizaje es un recurso didáctico elaborado por el docente para los estudiantes. Es un documento orientador donde se estructura y describe una secuencia didáctica, mediante actividades que permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje esperado en los alumnos.

Lengua Cooficial: “Dicho de una lengua: Que es de uso oficial en un lugar junto con otra” (Real Academia de la Lengua Española, 2017).

Lengua Franca: Lengua que se emplea como medio de comunicación en comunidades en donde coexisten más de una lengua materna, es decir, “es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos” (Centro Virtual Cervantes, 2008). Para el caso del idioma inglés hace referencia al uso de este, entre hablantes de diferentes lenguas a nivel mundial.

Lengua Meta: Lengua que se constituye como el objeto de aprendizaje, sea de manera formal en un contexto de aprendizaje o informal con adquisición natural. En el contexto del español, se usa con frecuencia para referirse a la Lengua Extranjera.

Lenguas Nativas: “Se entiende por lenguas nativas las actualmente en uso habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”. (Ley 1381 de 2010).

Normas Pedagógicas sobre Bilingüismo: todas aquellas orientaciones, proyectos, decretos o leyes en donde se establecen los criterios en materia del currículo de lengua extranjera - inglés, con el fin de promover el cumplimiento de los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la educación bilingüe, en los niveles educativos.

Portafolio de Idiomas: recopilación de trabajos del estudiante, que sirven de evidencia para demostrar el avance y logro en la asignatura de inglés. Contiene "una selección de los trabajos realizados por los alumnos a lo largo del curso que son utilizados para tratar de evaluar el desempeño estudiantil en términos de progresos logrados en relación con el trabajo inicial" (Delmastro, 2002, p. 18).

Quehacer Docente: función "... de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos" (Decreto 1278 de 2002, Art. 4, p. 1).

Syllabus de Inglés: programa de estudios de la asignatura de inglés, que contiene una lista de temáticas a estudiar durante un periodo académico. Establece los objetivos del curso, las metas de enseñanza - aprendizaje y las acciones para lograr un aprendizaje efectivo, además del proceso de evaluación.

Tipologías Culturales: forma de organización de la diversidad cultural, clasificación de las distintas culturas como producto de la actuación social en cada territorio.

ANEXOS

Anexo 1.

Consentimiento Informado Encuesta

20/1/23, 8:54

Consentimiento Informado Encuesta

Consentimiento Informado Encuesta

Correo *

lisrubio19@hotmail.com

20/1/23, 8:54

Consentimiento Informado Encuesta

Consentimiento Informado Encuesta

Yo _____, identificado(a) con C.C. _____ de _____, declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Incidencia de la Planificación Curricular en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas en Lengua Inglesa" éste es un proyecto de investigación que cuenta con el respaldo y financiamiento de Colciencias, Gobernación del Atlántico y la Universidad del Atlántico.

Entiendo que este estudio busca determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional y sé que mi participación se llevará a cabo mediante una encuesta a través de un formulario de Google.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio; sé que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la comunidad educativa dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con

<https://docs.google.com/forms/d/1EZsm8xQKvNZR1tH5Y3gZz-mDOaJhs8rkYULF-WAptMled1#response=ACYDBNg18E036WuF3EVP4718N4K7b...>

20/1/23, 8:54

Consentimiento Informado Encuesta

Nazly Zambrano Barrios. nazlyzambrano@mail.uniatlantico.edu.co

Celular: 3107299239

-

-

-

ACEPTO

Este formulario se creó en Universidad del Atlántico.

Google Formulario

https://docs.google.com/forms/d/1EZmSvQKvNZRbH5Y3gZz-mDQa_HsSkYULF-WAqfMEdI#response=ACYDBNg18ED35WuF3EVP471SN4kI7b... 3/3

Anexo 2.

Consentimiento Informado Observación de Clases

Consentimiento Informado Observación de Clases

La recolección de datos para el presente estudio está a cargo de Nazly Zambrano Barrios, estudiante de la maestría en lingüística de la Universidad del Atlántico. Tiene como finalidad determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que permita la observación de una de sus clases de inglés. Lo que se observe durante esta sesión se registrará por escrito, de modo que la maestra pueda conservar las ideas de lo que vio y escucho.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Las observaciones serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este procedimiento, puede plantear sus inquietudes en cualquier momento. De igual manera, puede retirarse del proyecto en el momento en que así lo desee sin que esto lo llegue a perjudicar de ningún modo. Si en algún momento del desarrollo de la observación de clases se siente incómodo (a), tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora en formación o no continuar.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar de manera voluntaria en el estudio que viene realizando, Nazly Zambrano Barrios, estudiante de la maestría en lingüística de la Universidad del Atlántico. Se me ha informado que la finalidad de este estudio es determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidas en la legislación nacional.

Me han indicado también que seré observado durante el desarrollo de una de mis clases de inglés, lo cual tomará aproximadamente cuarenta y cinco minutos.

Entiendo que la información que yo provea en el transcurso de este estudio será estrictamente confidencial y no será utilizada sin mi consentimiento para ningún otro propósito ajeno a este estudio. Se me ha informado que puedo plantear mis inquietudes sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme si así lo decido, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Nazly Zambrano Barrios al teléfono 3107299239 o al correo electrónico nazlyzambrano@mail.uniatlantico.edu.co


Nombre del Participante


Firma del Participante

27-09-22
Fecha

Anexo 3.

Formato Observación de Clases.

FICHA DE OBSERVACIÓN				
Nombre de la maestrante: Nazly Zambrano Barrios				
Título de la Investigación: Incidencia de la Planificación Curricular en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas en Lengua Inglesa				
Objetivo: Determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.				
Docente # 2		grado 3°		
Fecha: 4 de Octubre de 2022				
N°	Aspectos a observar	Si	No	Descripción
1	¿Presenta temas acordes con el nivel del grado en el que enseña?		X	La temática propuesta (number 1 - 20) no es un tema planteado en los contenidos sugeridos para el grado 3°, es un tema propuesto para el grado 1° según la malla de aprendizaje de inglés.
2	¿Los temas guardan relación con los que planteó en su Planificación?	X		Desarrollo la temática propuesta en la planificación.
3	¿Los temas se relacionan con los planteados en la normativa vigente de bilingüismo para este nivel educativo?		X	La temática desarrollada resulta estar atrasada para el nivel de este grado. Es un tema propuesto para un grado inferior.
4	¿Explica de manera clara las actividades planeadas para la clase?	X		Explica con claridad los contenidos temáticos y las instrucciones para el desarrollo de las actividades.
5	¿Desarrolla actividades para promover las habilidades comunicativas de la lengua inglesa?		X	Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades comunicativas para este grado (escucha, conversación, escritura y lectura), se enfocaron más al desarrollo de la lectura y la escritura.
6	¿Propone actividades de aprendizaje basadas en tareas o proyectos como lo plantea el currículo sugerido de inglés?	X		En la planeación se evidencio el desarrollo del aprendizaje basado en tareas: pre tarea, ciclo de tareas y post tarea.
7	¿Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas y ponen en práctica las habilidades comunicativas de la lengua inglesa?	X		Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la lectura y la escritura solamente, omitiendo la escucha y la conversación.
8	¿Usa estrategias didácticas para la evaluación del desempeño de sus estudiantes?		X	No se evidencio en planeación ni en el desarrollo de la clase estrategias evaluativas.

Anexo 4.

Formularios Encuestas Google Form

ENCUESTA DOCENTES

Encuesta Docente sobre La Incidencia de La Planificación Curricular en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas en Lengua Inglesa.

La siguiente encuesta tiene como finalidad determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria, a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.

Correo *

leonmulet2009@hotmail.com

1. ¿Sabe usted que son las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés? *

- SI
 NO

2. ¿Tiene en cuenta las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés en la planeación de sus clases? *

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Casi nunca
 Nunca

3. ¿Conoce los elementos propuestos en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés para planear las actividades de sus clases? *

- SI
 NO

4. ¿Conoce las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo para implementarlas en la planificación de sus clases? *

- SI
 NO

5. ¿Cuenta con un formato o una directriz que guíe la planeación de sus clases? *

- SI
- NO

6. ¿Las actividades y los momentos de sus clases de inglés están planeados de acuerdo * con lo sugerido en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

7. ¿Implementa actividades didácticas que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

8. ¿Promueve la lectura, la escritura, el habla y la escucha en sus estudiantes? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

9. ¿Usa la lengua inglesa para comunicarse con sus estudiantes durante el desarrollo de la clase? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

10. ¿Planifica e implementa actividades para desarrollar unas habilidades más que otras * de acuerdo con las estrategias metodológicas propuestas en el currículo sugerido de inglés?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Este formulario se creó en Universidad del Atlántico.

Google Formularios

ENCUESTA DOCENTES

Encuesta Docente sobre La Incidencia de La Planificación Curricular en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas en Lengua Inglesa.

La siguiente encuesta tiene como finalidad determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria, a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.

Correo *

vilmagonzalezf.lasmercedes@gmail.com

1. ¿Sabe usted que son las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés? *

- SI
- NO

2. ¿Tiene en cuenta las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés en la planeación de sus clases? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

3. ¿Conoce los elementos propuestos en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés para planear las actividades de sus clases? *

- SI
- NO

4. ¿Conoce las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo para implementarlas en la planificación de sus clases? *

- SI
- NO

5. ¿Cuenta con un formato o una directriz que guíe la planeación de sus clases? *

- SI
- NO

6. ¿Las actividades y los momentos de sus clases de inglés están planeados de acuerdo con lo sugerido en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

7. ¿Implementa actividades didácticas que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca

8. ¿Promueve la lectura, la escritura, el habla y la escucha en sus estudiantes? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

9. ¿Usa la lengua inglesa para comunicarse con sus estudiantes durante el desarrollo de la clase? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

10. ¿Planifica e implementa actividades para desarrollar unas habilidades más que otras de acuerdo con las estrategias metodológicas propuestas en el currículo sugerido de inglés? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Este formulario se creó en Universidad del Atlántico.

Google Formulario

ENCUESTA DOCENTES

Encuesta Docente sobre La Incidencia de La Planificación Curricular en el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas en Lengua Inglesa.

La siguiente encuesta tiene como finalidad determinar la pertinencia de la planeación curricular de los docentes de educación básica primaria, a partir de las normas pedagógicas sobre bilingüismo definidos en la legislación nacional.

Correo *

rodecamusa@hotmail.com

1. ¿Sabe usted que son las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés? *

- SI
- NO

2. ¿Tiene en cuenta las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés en la planeación de sus clases? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

3. ¿Conoce los elementos propuestos en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés para planear las actividades de sus clases? *

- SI
- NO

4. ¿Conoce las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo para implementarlas en la planeación de sus clases? *

- SI
- NO

5. ¿Cuenta con un formato o una directriz que guíe la planeación de sus clases? *

- SI
- NO

6. ¿Las actividades y los momentos de sus clases de inglés están planeados de acuerdo * con lo sugerido en las Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

7. ¿Implementa actividades didácticas que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

8. ¿Promueve la lectura, la escritura, el habla y la escucha en sus estudiantes? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

9. ¿Usa la lengua inglesa para comunicarse con sus estudiantes durante el desarrollo de la clase? *

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

10. ¿Planifica e implementa actividades para desarrollar unas habilidades más que otras * de acuerdo con las estrategias metodológicas propuestas en el currículo sugerido de inglés?

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Este formulario se creó en Universidad del Atlántico.

Google Formularios

Anexo 5.

Matriz Revisión Documental Guías de Aprendizaje

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES							
	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
CATEGORÍA PLANEACIÓN CURRICULAR	La planificación curricular elaborada por los docentes, es pertinente teniendo en cuenta los elementos sugeridos en la malla de aprendizaje del currículo sugerido de inglés.	<p>No se evidenció en ninguna de las guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático sugerido para este grado.</p> <p>No se evidenció el desarrollo de las tres competencias comunicativas a través de los contenidos sugeridos: lingüística, pragmática y sociolingüística (6 de la 7 se enfocan en el contenido lingüístico, restándole importancia a la pragmática y</p>	<p>No se evidenció en ninguna de las guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático sugerido para este grado.</p> <p>No se evidenció el desarrollo de las tres competencias sugeridas (5 de la 7 se enfocan en el contenido lingüístico y pragmático) solo 1 desarrolla las 3 competencias.</p>	<p>No se evidenció en 6 de las 7 guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático sugerido para este grado.</p> <p>No se evidenció el desarrollo de las tres competencias sugeridas (6 de la 7 guías se enfocan en el contenido lingüístico y pragmático, solo 1 desarrolla las 3 competencias).</p>	<p>No se evidenció en 7 de las 7 guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático sugerido para este grado.</p> <p>No se evidenció el desarrollo de las tres competencias sugeridas (5 de la 7 guías se enfocan en el contenido lingüístico y pragmático, solo 1 las desarrolla completas).</p>	<p>No se evidenció en 8 de las 8 guías la delimitación del contenido en relación con el eje temático sugerido para este grado.</p> <p>No se evidenció el desarrollo de las tres competencias sugeridas (6 de la 8 se enfocan en el contenido lingüístico y pragmático, solo 2 la desarrollan completas.)</p>	<p>La planificación curricular no es pertinente, debido a que no se encuentra organizada de acuerdo con los requerimientos establecidos en la malla de aprendizaje de inglés; en 35 de las 36 guías analizadas, ninguna delimitó el contenido (tema) basado en el eje temático sugerido para cada grado;</p> <p>Se planearon contenidos enfocados en el desarrollo de la competencia lingüística solamente en 31 de las 36 guías, solo 5 guías sugirieron trabajar las 3 competencias requeridas (Lingüística, pragmática y sociolingüística).</p>

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES

	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
		sociolingüística).					
		No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas orales: escuchar y hablar. Se da mayor importancia al desarrollo de las habilidades de alfabetización (leer y escribir, no contempladas como habilidades fundamentales a desarrollar en este grado).	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente escuchar y hablar. Solo 1 de las 7 guías propone 5 estándares, de los cuales solo 3 coinciden con los sugeridos para este grado. Se da mayor importancia al desarrollo de las habilidades de alfabetización (leer y escribir, no contempladas como habilidades fundamentales a desarrollar en este grado) solo 5 de las 7 guías desarrollan algunas actividades de	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente el escuchar y hablar. Solo 2 de 7 guías usaron los estándares, de los cuales solo 3 van acorde con los sugeridos para el grado. Se da mayor importancia al desarrollo de las habilidades de alfabetización (leer y escribir) solo 2 de las 7 guías proponen actividades para desarrollar las 4 habilidades.	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas. Solo 1 de 7 guías usaron los estándares. Se da mayor importancia al desarrollo de las habilidades de alfabetización (leer y escribir) solo 1 de las 7 guías desarrollan las cuatros habilidades.	No se evidenció el uso de estándares para definir el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se da mayor importancia al desarrollo de las habilidades de alfabetización (leer y escribir,), ninguna de las guías evidencio el desarrollo de las 4 habilidades.	<p>La planificación no está alineada a las normas pedagógicas vigentes sobre bilingüismo, presentes en las rutas metodológicas propuestas en la malla de aprendizaje de inglés, por lo siguiente:</p> <p>-Se evidenció que no se hace uso de los estándares para definir los aprendizaje, dirigidos a alcanzar el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se evidenció que solo 4 de las 36 guías sugieren algunos estándares en su planificación, de los cuales algunos no están establecidos para ese grado según <i>Estándares de Competencia en Lengua Extranjera</i> y otros fueron inventados por los docentes. - Se evidenció que en todas las guías de aprendizaje, se le dio prioridad al desarrollo de las habilidades de alfabetización (leer y escribir), sobre las</p>

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES

	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
	La planificación curricular está alineada a las normas	<p>No se evidenció la formulación de una meta alcanzar, en los casos en donde se encontró un DBA, este no coincide con los sugeridos es la norma y algunos son inexistentes.</p> <p>No se evidenció en la formulación de los desempeños el desarrollo de los 4 saberes sugeridos. Solo 1 de las 7 guías analizadas propone los 4 saberes.</p>	<p>conversación.</p> <p>No se evidenció la formulación de una meta alcanzar, en los casos en donde se encontró un DBA, este no coincide con los sugeridos es la norma. Solo 2 guías usan los adecuados (5 Y 6)</p> <p>No se evidenció en la formulación de los desempeños el desarrollo de los 4 saberes sugeridos. Solo 1 de las 7 guías analizadas propone los 4</p>	<p>Se evidenció el uso de un DBA en 5 de las 7 guías analizadas, usándolo para determinar la meta alcanzar en el desarrollo de las actividades.</p> <p>No se evidenció en la formulación de los desempeños el desarrollo de los 4 saberes sugeridos. Solo 1 de las 7 guías analizadas propone 3 saberes.</p>	<p>No se evidenció la formulación de una meta alcanzar o uso de un DBA en 4 de la 7 guías.</p> <p>No se evidenció en la formulación de los desempeños el desarrollo de los 4 saberes sugeridos.</p>	<p>Se evidenció el uso de un DBA en 5 de las 7 guías analizadas, usándolo para determinar la meta alcanzar en el desarrollo de las actividades.</p> <p>No se evidenció en la formulación de los desempeños el desarrollo de los 4 saberes sugeridos. Solo 2 de las 7 guías analizadas propone los 4 saberes.</p>	<p>orales.</p> <p>La formulación de la meta u objetivo de aprendizaje no se evidenció en 20 de las 36 guías analizadas; las 16 guías que sugirieron un DBA, presentaron inconsistencia en el uso, ya que estos no coincide con los sugeridos es la norma (<i>los derechos básicos de aprendizaje</i>) y otros son inexistentes.</p> <p>No se evidenció en la formulación de los desempeños el desarrollo de los 4 saberes establecidos en la malla de aprendizaje de inglés. Solo 3 de las 36 guías</p>

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES

	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
	pedagógicas vigentes sobre bilingüismo, presente en las rutas metodológicas, propuestas en la malla de aprendizaje del currículo sugerido de inglés.	No se evidenció el desarrollo de todas las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en tareas (solo 3 de las 7 cumplen con el proceso completamente).	saberes. No se evidenció el desarrollo de las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en tareas (solo 2 de las 7 cumplen con el proceso).	No se evidenció el desarrollo de las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en tareas (solo 3 de las 7 cumplen con el proceso). La guía 6 propone el desarrollo de aprendizaje basado en proyectos, sugerencia metodológica propuesta solo para los grado 4 y 5.	No se evidenció el desarrollo de las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en proyecto. Ninguna de las guías analizadas utilizó esta sugerencia metodológica. Se aplicó en la planificación del aprendizaje basado en tareas y solo 1 de las 7 cumplen con el proceso completamente.	No se evidenció el desarrollo de las etapas sugeridas para el aprendizaje basado en proyecto. Solo una de las guías analizadas utilizó esta sugerencia metodológica. La planificación se enfocó en el aprendizaje basado en tareas y solo 2 de las 8 cumplen con el proceso completamente.	analizadas propusieron los 4 saberes dentro de su indicador de desempeño. Se evidenció que solo 11 de las 36 guías analizadas utilizaron una sugerencia metodológica propuesta en la malla de aprendizaje. Las guías que trabajaron con aprendizaje basado en tareas no revelaron el desarrollo de todas las etapas que contempla esta estrategia y en los grados 4 y 5 solo 2 guías usaron el aprendizaje basado en proyecto sugerido para estos grados.
	La planificación de la evaluación se desarrolla de acuerdo con las rutas evaluativas sugeridas en la malla de	Se evidenció en 5 de las 7 guías la planificación de alguna actividad evaluativa, centradas en el desarrollo de	No se evidenció en 5 de las 7 guías ninguna actividad que promueva algún tipo de	Se evidenció en 4 de las 7 guías la planificación de alguna actividad evaluativa, centradas en el desarrollo de	Se evidenció en 5 de las 7 guías la planificación de alguna actividad evaluativa, centradas en el desarrollo de	No se evidenció en 6 de las 8 guías ninguna actividad que promueva algún tipo de	La planificación de la evaluación no se desarrolla de acuerdo con las rutas evaluativas sugeridas en la malla de aprendizaje de inglés, debido a que no se proponen actividades que promuevan

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES

	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
	aprendizaje de inglés.	contenidos lingüísticos. No se evidencia una evaluación integral, formativa y sumativa.	evaluación.	contenidos lingüísticos. No se evidencia una evaluación integral, formativa y sumativa.	contenidos lingüísticos. No se evidencia una evaluación integral, formativa y sumativa.	evaluación.	una evaluación para el aprendizaje o del aprendizaje según lo plantea la malla. Solo 18 de las 36 guías analizadas, contemplaron actividades evaluativa de contenidos, no se evidenció una evaluación integral, formativa y sumativa.
CATEGORÍA COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Implementa los contenidos sugeridos en la malla de aprendizaje de inglés que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas. Lingüística (vocabulario y gramática), pragmática (uso funcional de la lengua) y sociolingüística (condiciones sociales y culturales implícitas en el uso	No se evidenció en la planeación el desarrollo del total de las competencias comunicativas teniendo en cuenta los contenidos sugeridos, debido a la no implementación de temáticas acordes al nivel y grado estipulado. Solo 2 de las 7 guías analizadas, se enfocan en contenidos lingüísticos y pragmáticos. Las restantes solo en contenidos	No se evidenció en la planeación el desarrollo del total de las competencias comunicativas teniendo en cuenta los contenidos sugeridos, debido a la no implementación de temáticas acordes al nivel y grado estipulado. Solo 1 de las 7 guías analizadas, se enfocan en contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos, 4 de ellas en	No se evidenció en la planeación el desarrollo del total de las competencias comunicativas teniendo en cuenta los contenidos sugeridos, debido a la no implementación de temáticas acordes al nivel y grado estipulado. Solo 3 de las 7 guías analizadas, se enfocan en los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Las restantes solo	No se evidenció en la planeación el desarrollo del total de las competencias comunicativas teniendo en cuenta los contenidos sugeridos, debido a la no implementación de temáticas acordes al nivel y grado estipulado. Solo 1 de las 7 guías analizadas propone contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Las 6 restantes se	No se evidenció en la planeación el desarrollo del total de las competencias comunicativas teniendo en cuenta los contenidos sugeridos, debido a la no implementación de temáticas acordes al nivel y grado estipulado. Solo 2 de las 8 guías analizadas, se enfocan en los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Las 6 restantes	No se evidenció la implementación de los contenidos sugeridos en la malla de aprendizaje de inglés en la planeación curricular, lo que lleva al no desarrollo del total de las competencias comunicativas. No se tuvieron en cuenta las temáticas acordes al nivel y grado estipulado. Los contenidos propuestos se enfocaron al desarrollo de la competencia lingüística y pragmática, quedando relegada en todas las planeaciones la sociolingüística.

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES

	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
	de la lengua).	lingüísticos.	contenidos lingüísticos y pragmáticos y 2 de ellas en lingüísticos.	en contenidos lingüísticos y pragmáticos.	enfocan en los contenidos lingüísticos y pragmáticos.	solo en contenidos lingüísticos y pragmáticos.	
	Promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas: la lectura, la escritura, el lenguaje y la escucha en sus estudiantes en lengua inglesa.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 1°, escucha y conversación; por el contrario 7 de las 7 guías analizadas planificaron actividades enfocadas en la lectura y la escritura. Solo 3 de las 7 guías propusieron una actividad de escucha y conversación.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 2°, escucha, conversación y pre - lectura; 7 de las 7 guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la lectura y a escritura, solo 5 guías contemplaron realizar una actividad de escucha. Ninguna de las planificaciones sugirió el desarrollo de la habilidad de	Se evidenció parcialmente en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 3°, escucha, conversación, pre - lectura y escritura; en 3 de las 7 guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la 4 habilidades, 3 guías contemplaron realizar una actividad de escritura y lectura.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 4°, escucha, conversación, lectura y escritura; en 7 de las 7 guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la lectura y la escritura, solo 3 guías sugirieron actividades de escucha.	No se evidenció en la planificación el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para el grado 5°, escucha, conversación, lectura y escritura; en 7 de las 7 guías analizadas se planificaron actividades enfocadas en la lectura y la escritura, solo 1 guía sugirió el desarrollo de las 4 habilidades.	Se evidenció que dentro de la planeación curricular no se promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas para cada grado en su totalidad, esto debido a que solo se enfocan en la lectura y la escritura, por ser las habilidades que menos exigen en su planificación a los docentes. 25 de las 36 guías analizadas centraron su planeación en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

REVISIÓN DOCUMENTAL GUÍAS PEDAGÓGICAS 1° A 5° DE PRIMARIA A LA LUZ DE LAS MALLAS DE APRENDIZAJES DE INGLES

	Indicador	Hallazgos					Análisis e Interpretación
		Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°	
			conversación.				
	Planifica actividades para desarrollar las habilidades comunicativas priorizadas de acuerdo al grado, haciendo uso de las estrategias metodológicas propuestas en el currículo sugerido de inglés.	No se evidenció en ninguna de las guías, el uso del estándar correspondiente a cada habilidad comunicativa, en especial en las habilidades de escucha, conversación y pre lectura propuestas en la matriz para el grado 1°.	No se evidenció el uso del estándar correspondiente a cada habilidad comunicativa, en especial en las habilidades de escucha, conversación y pre lectura propuestas en la matriz para el grado 2°. Solo en 1 de las 7 guías se hizo uso de los estándares para determinar las habilidades a desarrollar.	No se evidenció en ninguna de las guías, el uso del estándar correspondiente a cada habilidad comunicativa propuestas en la matriz para el grado 3°.	No se evidenció el uso de los estándares correspondientes a cada habilidad comunicativa propuestos en la matriz para el grado 4°. Solo en 1 de las 7 guías se hizo uso de los estándares para determinar las habilidades a desarrollar.	No se evidenció el uso de los estándares correspondientes a cada habilidad comunicativa propuestos en la matriz para el grado 5°. Solo en 1 de las 8 guías se hizo uso de los estándares para determinar las habilidades a desarrollar.	No se evidenció en la planificación curricular actividades que promovieran el desarrollo de las habilidades comunicativas priorizadas por grados. Solo 3 de las 36 guías analizadas, definieron un estándar que guardaba relación con alguna de las habilidades comunicativas. En los casos de 1 y 2 solo se propusieron actividades de lectura y escritura, dejando de lado las habilidades priorizadas para estos grados que son la escucha y la conversación. En los grados 3 4 y 5 se trabajaron actividades dirigidas al desarrollo de las competencias de lectura y escritura, hubo pocos casos en los que se promovía la escucha y la conversación.

Anexo 6.

Matriz Análisis Observación de Clases

Categoría	INDICADOR	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
		Grado 1	Grado 3	Grado 2	Grado 5
Planeación curricular	¿Presenta temas acordes con el nivel del grado en el que enseña?	NO La temática propuesta (fruit) no es un tema planteado en los contenidos sugeridos para el grado 1°, es un tema propuesto para el grado 2° según la malla de aprendizaje de inglés.	NO La temática propuesta (number 1 - 20) no es un tema planteado en los contenidos sugeridos para el grado 3°, es un tema propuesto para el grado 1° según la malla de aprendizaje de inglés.	NO La temática propuesta (the toys) no es un tema planteado en los contenidos sugeridos para el grado 2°, es un tema propuesto para el grado 3° según la malla de aprendizaje de inglés.	SI La temática propuesta (the days of the week) es un tema planteado en los contenidos sugeridos para el grado 5°, según la malla de aprendizaje de inglés.
	¿Los temas guardan relación con los que planteó en su Planificación?	NO En la planificación se propone trabajar las frutas, pero en el desarrollo de la clase se observó que se explicó también vocabulario de los vegetales y colores.	SI Desarrolló la temática propuesta en la planificación.	SI Desarrollo la temática propuesta en la planificación.	SI Desarrollo la temática propuesta en la planificación.
	¿Los temas se relacionan con los planteados en la normativa vigente de	NO La temática desarrollada resulta ser avanzada para este grado. Es un tema	NO La temática desarrollada resulta estar atrasada para el nivel de este grado. Es un	NO La temática desarrollada resulta ser avanzada para el nivel de este grado. Es un	SI La temática desarrollada resulta ser adecuada para el

Categoría	INDICADOR	DOCENTE 1 Grado 1	DOCENTE 2 Grado 3	DOCENTE 3 Grado 2	DOCENTE 4 Grado 5
	bilingüismo para este nivel educativo?	propuesto para un grado superior.	tema propuesto para un grado inferior.	tema propuesto para un grado superior.	nivel de este grado.
	¿Explica de manera clara las actividades planeadas para la clase?	SI Explica con claridad los contenidos temáticos y las instrucciones para el desarrollo de las actividades.	SI Explica con claridad los contenidos temáticos y las instrucciones para el desarrollo de las actividades.	SI Explica con claridad los contenidos temáticos y las instrucciones para el desarrollo de las actividades.	SI Explica con claridad los contenidos temáticos y las instrucciones para el desarrollo de las actividades.
Competencias comunicativas	¿Desarrolla actividades para promover las habilidades comunicativas de la lengua inglesa?	NO Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades priorizadas para este grado (escucha y conversación), se enfocaron más al desarrollo de la lectura y la escritura.	NO Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades comunicativas para este grado (escucha, conversación, escritura y lectura), se enfocaron más al desarrollo de la lectura y la escritura.	NO Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades comunicativas para este grado (escucha, conversación, escritura y lectura), se enfocaron en el desarrollo de la escritura y la escucha.	NO Las actividades propuestas no contemplan el desarrollo de todas las habilidades comunicativas para este grado (escucha, conversación, escritura y lectura), se enfocaron en el desarrollo de la conversación y la escucha.
	¿Propone actividades de aprendizaje basadas en tareas o proyectos como lo	SI En la planeación se evidenció el desarrollo del aprendizaje basado en tareas de forma	SI En la planeación se evidencio el desarrollo del aprendizaje basado en tareas: pre tarea,	SI En la planeación se evidencio el desarrollo del aprendizaje basado en tareas de forma	NO Para este nivel se propone el aprendizaje basado en proyecto y dentro de la

Categoría	INDICADOR	DOCENTE 1 Grado 1	DOCENTE 2 Grado 3	DOCENTE 3 Grado 2	DOCENTE 4 Grado 5
	plantea el currículo sugerido de inglés?	incompleta, ya que solo sugirió la etapa de pre tarea y ciclo de tareas, se omitió la etapa de la post tarea.	ciclo de tareas y post tarea.	incompleta, ya que solo sugirió la etapa de pre tarea y ciclo de tareas, se omitió la etapa de la post tarea.	planificación se sugirió un aprendizaje basado en tareas que no se desarrolló en todas sus etapas, solo pre – tarea y ciclo de tarea.
	¿Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas y ponen en práctica las habilidades comunicativas de la lengua inglesa?	SI Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la lectura y la escritura solamente, omitiendo la escucha y la conversación, habilidades priorizadas para este grado.	SI Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la lectura y la escritura solamente, omitiendo la escucha y la conversación.	SI Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la escritura y la escucha, omitiendo la lectura y la conversación.	SI Se desarrollaron las actividades propuestas, pero estas se enfocaron en el uso de la conversación y la escucha omitiendo la lectura y la escritura
	¿Usa estrategias didácticas para la evaluación del desempeño de sus estudiantes?	NO No se evidencio en la planeación ni en el desarrollo de la clase estrategias evaluativas.	NO No se evidencio en la planeación ni en el desarrollo de la clase estrategias evaluativas.	NO No se evidencio en planeación ni en el desarrollo de la clase estrategias evaluativas.	NO No se evidencio en planeación ni en el desarrollo de la clase estrategias evaluativas.

Anexo 7.

Guía 004_5



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NIÑO JESÚS (ANI. CEB 101)
 Pre- escolar - Básica - Media - Metodologías Flexibles - Nocturna
 Resolución 000147 de mayo 15 de 1995 - Nit. 802002580-9 Código Dane. 108001074542
 Calle 28 # 35C - 40 - San Roque - Tel 3130078 - email: ied.ninojesus@sedbarranquilla.edu.co
 Barranquilla - Atlántico



BAC
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 BARRANQUILLA

GUÍA DIDÁCTICA

IDENTIFICACIÓN																											
AREA: INGLÉS	GRADO :5	GUÍA Nº: 1	PERIODO: 2																								
ESTUDIANTE EMISIVO:		DOCENTE: MILDRE SUÁREZ																									
EJE(S) TEMÁTICO(S): VOCABULARIO- SUBSTANTIVOS-ADJETIVOS- USO DEL DICCIONARIO.																											
REFERENTES CURRICULARES - DBA		¿QUE VOY A APRENDER?																									
1. Manejar un vocabulario que le permita desarrollar de forma fácil las actividades sugeridas en clases. 2. Realizar pequeñas traducciones del inglés al español haciendo uso de una herramienta como es el diccionario.		Reconocer el significado de palabras del inglés. Realizar pequeñas traducciones del inglés al español, de textos cortos y oraciones. Identificar lugares y momentos de su cotidianidad.																									
ACTIVIDADES SEMANA 1																											
1. Actividad de Autoformación buscamos en el diccionario de inglés la traducción de las siguientes palabras y tendremos una guía para las actividades realizar. Vocabulario en inglés sobre la playa y el mar: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 25%;">bathers –</td> <td style="width: 25%;">shore</td> <td style="width: 25%;">shovel</td> <td style="width: 25%;">snail</td> </tr> <tr> <td>starfish</td> <td>sunglasses</td> <td>surfboard</td> <td>surfers</td> </tr> <tr> <td>swimmer</td> <td>swimming pool</td> <td>swimming trunks</td> <td>swimsuit</td> </tr> <tr> <td>tide</td> <td>towel</td> <td>umbrella</td> <td>wave</td> </tr> <tr> <td>beach ball</td> <td>cooler</td> <td>coral</td> <td>crab</td> </tr> <tr> <td>folding chair</td> <td>pail</td> <td>sand</td> <td>sandals sea</td> </tr> </table>				bathers –	shore	shovel	snail	starfish	sunglasses	surfboard	surfers	swimmer	swimming pool	swimming trunks	swimsuit	tide	towel	umbrella	wave	beach ball	cooler	coral	crab	folding chair	pail	sand	sandals sea
bathers –	shore	shovel	snail																								
starfish	sunglasses	surfboard	surfers																								
swimmer	swimming pool	swimming trunks	swimsuit																								
tide	towel	umbrella	wave																								
beach ball	cooler	coral	crab																								
folding chair	pail	sand	sandals sea																								
																											
2. Actividad de trabajo cooperativo con ayuda de tus padres crea tu playa de ensueño con el material reciclable que quieras usar. 3. Aprendizaje abierto (opcional). De un periódico o una revista, Utiliza la imagen de un paisaje o un lugar de pégala y descríbela detalladamente en tu cuaderno de inglés. Utiliza un diccionario. Primero la escribes en español y luego la traduces al inglés. ¿Te gustan los animales? Lee y adivina de que animal marino estoy hablando, dibújala en el cuadrado.																											

I have clamps, and I walk back.

I live in rivers

and in the sea.

And my pincers I can pinch you.



ACTIVIDADES SEMANA 2

Los sustantivos son palabras que nos permiten NOMBRAR personas, animales, lugares o cosas. Hay sustantivos propios y comunes. Los adjetivos son palabras que nos permiten describir personas, animales, cosas o lugares. Hay adjetivos concretos y abstractos.

1. **Actividad de Automejoramiento**: observa la imagen, arma un vocabulario de todos los lugares que conoces luego busca su traducción al inglés, usa el diccionario.



2. **Actividad de trabajo cooperativo**: Trabajo con la familia, pídeles a tus papas o hermanos que te ayuden a crear una cartelera con los lugares que más te gusten. Respondiendo las siguientes preguntas.

¿Qué título le pondrías? _____

¿Cómo sería la visita a estos sitios? _____

¿Qué emociones te hacen sentir? _____

ACTIVIDADES SEMANA 3

Actividad de Automejoramiento: Me divierto aprendiendo encontrando lugares en inglés. Escribo y recuerdo sus nombres. Recuerdo el plano cartesiano.

Build a City Practice Marking Location

Help to build the city plan by first drawing pictures on the map according to the key below.

5
4
3
2
1

A B C D E

it we you they
am are is
he you she I
I we
you you
he they
she
it

2. **Actividad de trabajo cooperativo**

Completa el cuadro jugando con tu familia, cada uno en una hoja va a dibujar un tablero de stop (tú en la guía), dibujen una tabla de 5 columnas y 3 filas. (como en la imagen) (Utiliza lápiz).

NOMBRE	FRUTA	ANIMAL	LUGAR/ CIUDAD.	TOTAL.

Reglas del juego de: pídele a alguien que diga una letra, todos deben escribir nombres que comiencen con la letra que mencionaron, al final puedes sumar 100 puntos por cada palabra completada, 50 por las que estén repetidas.

ACTIVIDADES SEMANA 4

1. **Actividad cooperativa** realizo ayudado por mis padres un mapa mental como el ejemplo, pero teniendo como referencia mi escuela (*school*)



- Realizo una ilustración de mi ciudad Barranquilla de forma creativa.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

- SEGUNDO PERIODO
- ✓ SEMANA 1.
 - ✓ SEMANA 2.
 - ✓ SEMANA 3.
 - ✓ SEMANA 4.

Anexo 8.

Guía 001_5

 Institución Educativa Distrital La Unión Sede 1 Calle 35B # 14 - 10 Tel: 3620913; Sede 2 Carrera 18 # 36B - 05 Tel: 3633169. Correo: iedunion@gmail.com. Registro DANE 108001003459. NIT 900131774-9. Resolución 04269 de julio 14 de 2016 Jornada Única. Niveles de Educación Preescolar, Básica (Ciclos Primaria y Secundaria) y Educación Media Técnica Comercial					
GUIA DIDACTICA					
NIVEL: PREESCOLAR		PRIMARI A	X	SECUNDARIA	METODOLOGÍAS FLEXIBLES
GRADO: 5		CURSO: A – B – C		FECHA DE EJECUCIÓN PARA LOS QUE NO CUENTAN CON WI-FI NI HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS : 27 de Abril al 31 de Mayo. FECHA DE EJECUCION PARA LOS QUE CUENTAN CON HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS E INTERNET: 27 de Abril al 27 de Mayo. (Horario de atención 2:00 – 5:00 pm)	
TEACHER:				ASIGNATURA: English	
STANDARS:					
<p>Listening: Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos.</p> <p>Reading: Sigo la secuencia de una historia sencilla a partir de imágenes y palabras conocidas.</p> <p>Writing: Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración.</p> <p>Monologue: Recito y canto rimas, poemas y canciones que comprendo con ritmo y entonación adecuada.</p> <p>Speaking: Respondo a preguntas sencillas sobre mí y mi entorno de manera verbal y no verbal.</p>					
<p>APRENDIZAJE</p> <p>Saber Identifica la estructura del presente del verbo to-be Reconoce vocabulario en inglés relacionado con las actividades cotidianas Identifica palabras y expresiones en inglés relacionadas con la sana alimentación.</p> <p>Hacer Describe en inglés su rutina diaria y sus pasatiempos. Expresa en inglés lo que le gusta y lo que no le gusta.</p> <p>Ser Respeta las decisiones y opiniones de sus semejantes. Asiste con puntualidad a sus clases, presentando sus trabajos, tareas y/o evaluaciones</p>					
<p>COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menciona las partes del cuerpo en inglés • Realiza una exposición con los números en inglés • Habla de sus semejantes a través de posesivos en inglés • Conjuga el verbo to be en forma positiva y negativa • Identifica las rutinas en inglés • Dice la hora en inglés • Selecciona las wh-question para conocer información • Habla de los miembros de su familia en clase • Realiza preguntas usando el verbo to be. • Saluda y se despide en inglés <p>Lee y comprende textos sencillos en inglés</p>					

<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las rutinas en inglés • Dice la hora en inglés • Selecciona las <u>wh-questions</u> para conocer información • Habla de los miembros de su familia en clase • Realiza <u>preguntas</u> usando el verbo to be. • Saluda y se despide en inglés <p>Lee y comprende textos sencillos en inglés</p>	
<p>METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN. E. P. C</p> <p>META DE COMPRESION1: <i>los estudiantes</i> reconocerán el vocabulario relacionado con saludos, partes de cuerpo y los números del 1 al 100</p> <p>ACOMPANIAMIENTO DOCENTE: 3 horas semanales por grupo.</p>	
<p>CONTENIDO :</p> <p>MODULO 1. SALUD Y VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Parts of the body</u> • <u>Numbers 1-100</u> 	
<p>CRITERIOS DE EVALUACION: La evaluación será continua y formativa mediante la verificación de las guías.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valorará el aprendizaje y la pronunciación correcta. • Se valorará el nivel de comprensión y la correcta escritura de las palabras s usadas en las actividades Y la puntualidad en la entrega de las mismas. 	



Institución Educativa Distrital La Unión

Sede 1 Calle 35B # 14 - 10 Tel: 3620913; Sede 2 Carrera 18 # 36B - 05 Tel: 3633169. Correo: iedunion@gmail.com.

Registro DANE 108001003459. NIT 900131774-9. Resolución 04269 de julio 14 de 2016 Jornada Única.

Niveles de Educación Preescolar, Básica (Ciclos Primaria y Secundaria) y Educación Media Técnica Comercial

<ul style="list-style-type: none"> • Se valorará el aprendizaje guiado de las diversas estructuras en inglés. 	
<p>ACTIVIDADES: MODULE 1.</p> <p>UNIT 1.</p> <p>LESSON 1: PARTS OF THE BODY</p>	

Anexo 9.

Guía
002_1

		IED NUESTRA SEÑORA DE LAS NIEVES
Docentes:		
Curso	1° A – B - C	Asunto para el envío: GUÍA N°2 inglés.
Fecha de Entrega Online: 24 de febrero de 2021		Fecha de envío Online: 15 de marzo de 2021

EJES TEMÁTICOS.

- ¿Cuál es mi nombre?

DESEMPEÑO:

- Diferencia los saludos formales de los informales.
- Comprende las órdenes que se le dan.
- Pronuncia el alfabeto en inglés.

METODOLOGÍA: Para el desarrollo del trabajo pedagógico del docente en el aula con los estudiantes, dentro del proyecto educativo institucional, de la IED NUESTRA SEÑORA DE LAS NIEVES “, se implementaron 4 momentos, para desarrollar las actividades por parte de los estudiantes en el aula, los cuales buscan colocar en práctica el modelo pedagógico institucional, a través del desarrollo de las competencias del estudiante. Los 4 momentos, son el proceso pedagógico que se desarrolla en el aula y que aparece en la malla curricular, como estrategia metodológica. Estos momentos son: **MOMENTO PARA DESPERTAR, MOMENTO PARA CONSTRUIR, MOMENTO PARA COMPARTIR Y MOMENTO PARA EVALUAR.**

EVALUACIÓN: En nuestro SIEE aplicamos los tres tipos de evaluación: **AUTO-CO Y HETEROEVALUACIÓN.** Debido a que la guía se va a desarrollar en la modalidad virtual, aplicaremos la auto evaluación, donde el estudiante será auto crítico respecto a su trabajo y la Heteroevaluación donde el docente valorará el trabajo realizado por el estudiante y procederá a hacer la retroalimentación de los contenidos manteniendo una interacción con el estudiante vía e-mail y por [WhatsApp](#).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Presentación de guías y talleres, participación en actividades programadas, motivación e interés en el desarrollo de las guías.

**PARA HACER REALIDAD LOS SUEÑOS HAY QUE PERDER EL
MIEDO A EQUIVOCARSE.**

ACTIVIDAD #1

¿CUÁL ES MI NOMBRE?

1. MOMENTO PARA DESPERTAR

Con ayuda de tu acudiente observa el video del siguiente link: <https://youtu.be/OHwIGBxeSDU>
Responde las preguntas.

¿Qué le pasó a Kevin en la escuela? _____

¿Por qué todos se rieron de Kevin? _____

¿Quién le enseñó a Kevin a decir su nombre en inglés?

2. MOMENTO PARA CONSTRUIR.

Con ayuda de tu acudiente traduce lo que los niños están diciendo. Observa las palabras que están al lado y llena el espacio en blanco con la palabra indicada. Cuando sepas qué están diciendo los niños, escríbelo en el cuadro.

Nombre: _____

Completa las frases.

Hi! What's your name?

Hello, my _____ is Sofia.

Nice to meet you Sofia.



© 2014 mundo primaria

Name

Hello

Hi

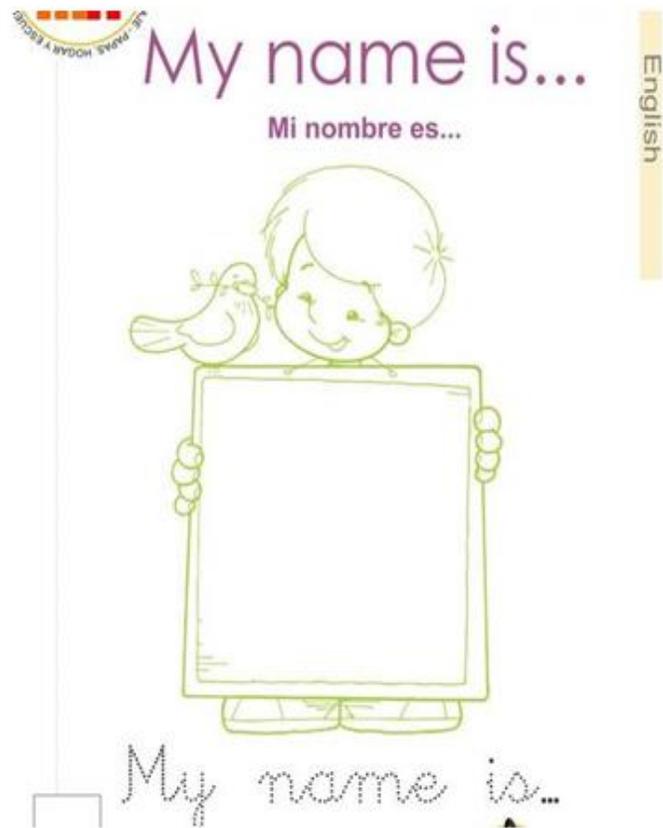
3. MOMENTO PARA COMPARTIR

Realiza el ejercicio de presentación con tu acudiente.

Escribe tu presentación siguiendo el ejemplo anterior y practícala con tu acudiente.

4. MOMENTO PARA EVALUAR

Escribe tu nombre en el recuadro. Deletrea las letras de tu abecedario en inglés.



Anexo 10.

Guía 006_3

IED Bachillerato del Barrio Simón Bolívar



NIVEL: 3°	PRIMARI A	X	SECUNDARIA	METODOLOGÍAS FLEXIBLES	
GRADO: 3	CURSO: A-B		FECHA DE EJECUCIÓN: 08 de Junio al 03 de Julio		
TEACHER:			ASIGNATURA: English		
STANDARS:					
<p>Listening: Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal cuando me saludan y se despiden de mí.</p> <p>Reading: Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares.</p> <p>Writing: Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase.</p> <p>Monologue: Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor.</p> <p>Speaking: Participo activamente en juegos de palabras y rondas</p>					
<p>DBA</p> <p>Comprende y describe algunos detalles en textos cortos y sencillos sobre temas familiares, a partir de imágenes y frases conocidas.</p> <p>Responde, de manera oral o escrita, preguntas sencillas sobre textos descriptivos cortos y alusivos a temas conocidos y de clase.</p> <p>Intercambia ideas y opiniones sencillas con compañeros y profesores, siguiendo modelos o a través de imágenes.</p> <p>Describe, de manera oral y escrita, objetos, lugares, personas y comunidades, usando oraciones simples.</p>					
<p>OBJETIVO</p> <p>Pronunciar y aprender el verb to be y los adjetivos Describo cosas y personas que están a mi alrededor</p>					



<p>METODOLOGÍA: ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN. E. P. C</p> <p>META DE COMPRESION1: <i>los estudiantes comprenderán el uso correcto del verb to be acompañado de los adjetivos calificativos.</i></p> <p>ESTRATEGIA DE TRABAJO: Trabajo virtual con supervisión y acompañamiento, individual y entre pares.</p>
<p>CONTENIDO :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verb to be • <u>Adjectives Appearance and personality</u>
<p>CRITERIOS DE EVALUACION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación será continua y formativa mediante la verificación de los aprendizajes en casa • Se realizara acompañamiento a las actividades propuestas en la guía • autonomía y el acompañamiento familiar

BUENAS TARDES TESORO MIO! EL DÍA DE HOY ME ENCUENTRO MUY FELIZ PORQUE NUEVAMENTE PUEDO ACOMPAÑARTE EN ESTA HERMOSA TRAVESÍA, RECUERDA SONREÍR MUCHO Y TENER LA MEJOR ACTITUD!

SEMANA 1: 8 DE JUNIO AL 12 DE JUNIO

1. ¿ SABES CUALES SON LOS PRONOMBRES?
2. DIME UN PRONOMBRE QUE SEPAS



VERB TO BE

I	AM	YO ESTOY / YO SOY
YOU	ARE	TU ERES /TU ESTAS
HE	IS	EL ES / EL ESTA
SHE	IS	ELLA ES / ELLA ESTA
IT	IS	ESO ES /ESO ESTA
WE	ARE	NOSOTROS SOMOS / NOSOTROS ESTAMOS
YOU	ARE	USTEDES ESTAN /USTEDES SON
THEY	ARE	ELLOS ESTAN /ELLOS SON

Puedes ingresar al siguiente enlace y reforzar aun mas este magnifico tema!

<https://www.youtube.com/watch?v=Zai6rcqsSug>

Anexo 11.

Guía 003_5

IDENTIFICACION			
AREA: ingles	GRADO: 5	GUIA N.º: 3	PERIODO: 3
ESTUDIANTE		DOCENTE:	
EJE(S) TEMATICO(S): Intercambia información sobre hábitos, gustos y preferencias acerca de temas conocidos, siguiendo modelos provistos por el profesor.			
REFERENTES CURRICULARES - DBA		¿QUE VOY A APRENDER?	
<ul style="list-style-type: none"> - Intercambia información sobre hábitos, gustos y preferencias acerca de temas conocidos, siguiendo modelos provistos por el profesor. - Comprende información general y específica en un texto narrativo corto sobre temas conocidos y de interés. - Explica causas y consecuencias de una situación a través de oraciones simples de manera oral y escrita siguiendo un modelo establecido. 		<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar conocimientos ya previos sobre temas como la escritura de los números en inglés, los colores, los días y meses - Implementar el diccionario de inglés como mecanismo de ayuda para buscar palabras que no conozco - Aprender a pronunciar y escribir nuevos temas como las parte de mi cuerpo - Desarrollar textos donde se especifica una conversación en inglés. 	
ACTIVIDADES SEMANA 1 DEL 13 AL 17 DE JULIO			
<p>1) Investiga como se escriben los números en inglés y completa el siguiente :</p>			
<p>2) Con los números ya investigados realiza el siguiente ejercicio con más números escritos en inglés:</p>			

Anexo 12.

Formato de Planeación de Clases

FORMATO DE PLANEACION DE CLASES DE INGLÉS

IDENTIFICACIÓN	
Institución	XXXXXX
Grado 1°	
Periodo	PRIMER PERIODO
Docente	XXXXXX
Fecha	
Tiempo total de la lección	2 HORAS

EJE TEMÁTICO

Salud y vida (cuido mi cuerpo)

META

Identifica las partes de su cuerpo y las pronuncia en ingles

DBA (derechos básicos de aprendizaje)

5. Menciona algunas cualidades físicas propias y de las personas que le rodean a través de palabras y frases previamente estudiadas.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

SABER	SABER HACER	SABER SER	SABER APRENDER
1. Identifica vocabulario en inglés relacionado con las partes del cuerpo	3. Elabora en inglés un listado de las actividades requeridas para el cuidado y aseo personal.	2. Se preocupa por su aseo y cuidado personal.	Estrategias de aprendizaje Establece relaciones entre lo que ya conoce y las nuevas cosas por conocer.
Módulo 1	Módulo 1	Módulo 1	Módulo 1
Módulo 2			
Módulo 3			
Módulo 4			

CONTENIDOS SUGERIDOS

Módulo 1	Partes del cuerpo (Repaso)	I take a shower in the	Preocupación por mantener la
Módulo 2			
Módulo 3			
Módulo 4			

SECUENCIA DE LA LECCIÓN

Pre-tarea o preparación para la tarea
Se introducirá un vocabulario sobre las partes del cuerpo usando un video en donde se explica cada una de ellas.

Ciclo de la tarea o tareas sugeridas			
Estándares			
ESCUCHA	MONÓLOGO	CONVERSACIÓN	LECTURA
Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal.	Recito y canto rondas infantiles que comprendo, con ritmo y entonación adecuados.	Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sencillas sobre mí y mi entorno. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza.	Sigo la secuencia de una historia sencilla, a partir de imágenes

Actividades o Tareas comunicativas	Actividades o Tareas comunicativas	Actividades o Tareas comunicativas	Actividades o Tareas comunicativas
Se introducirá un vocabulario sobre las partes del cuerpo, trabajando su pronunciación.	Haciendo uso de una canción, se trabajarán las partes del cuerpo para que los estudiantes las identifique.	Se trabajará la escucha en los estudiantes, realizando una actividad en las que se les nombra una parte del cuerpo y ellos deben señalarla en su cuerpo.	Se presentará una historia sobre la rutina diaria, acompañada de imágenes. Luego se harán preguntas sobre esta.

Post-tarea o extensión de la tarea
se asignará una actividad en donde el estudiante debe identificar las partes del cuerpo a través de imágenes, las cuales relacionará con las palabras.

Evaluación	
Para el aprendizaje	Del aprendizaje
Se desarrollarán actividades en las que el estudiante demuestre su conocimiento sobre el vocabulario enseñado, al igual que su uso para identificarlo con su propio cuerpo.	Se realizará una actividad oral en clases, la cual consiste en un taller en donde los estudiantes identificarán las partes del cuerpo por medio de imágenes.

Link para acceder a los formatos de planeación de 1° a 5°

https://drive.google.com/drive/folders/1TP7hIE5Eu189WGSn3LN5k6h_XBx8ex1F?usp=s_haring