



Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos

Challenges in a Curriculum Building for Adults

Paula Andrea Echeverri-Sucerquia¹
Mabel Cristina Quinchia Monroy²

Citation/ Para citar este artículo: Echeverri P. & Quinchia M. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 131-148.

Received: 26-May-2015 / **Accepted:** 27-Jan-2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.8700>

Resumen

Se describe el proceso participativo de renovación curricular de un programa de inglés para adultos, el cual apuntó a la construcción de un currículo más pertinente. Para este efecto, los diseñadores de la propuesta se apoyaron en algunos principios de un currículo práctico, currículo crítico y de un currículo participativo. Los resultados del proceso de construcción curricular sugieren, primero que, para que un programa de lenguas para adultos sea efectivo, la propuesta curricular debe estar articulada a las necesidades e intereses de los estudiantes adultos. Segundo, la propuesta debe tener una clara conceptualización teórica y metodológica que sustente los procesos que se desarrollan al interior del programa. Tercero, la propuesta curricular debe plantear actividades que se asemejen a aquellas que los adultos deben desarrollar en su vida diaria. Cuarto, la implementación de la propuesta curricular debe estar apoyada por un programa de acompañamiento y desarrollo profesional docente. Finalmente, se sugiere que para lograr un currículo pertinente es indispensable contar con el apoyo financiero y logístico de la administración del programa, así como con el compromiso y actitud positiva de los docentes frente al cambio.

Palabras clave: currículo de inglés, currículo pertinente, diseño curricular, programas de literacidad para adultos.

Abstract

In this article we describe the experience of a group of English teachers in charge of the curriculum renewal of an English program for adults. With the purpose of creating a relevant curriculum, the designers drew on principles for, a practical curriculum, the critical curriculum, and the participatory curriculum. Results from this experience suggest that in order for a language program to be effective, its curriculum should be relevant; that is, the curriculum should take into account the needs and interests of adult students. Second, the curriculum proposal should have a clear theoretical and methodological conceptualization that supports the processes that take place within the program. Third, the curriculum proposal should put forth tasks that resemble activities that adults carry out in their daily lives. Fourth, the implementation of the curriculum proposal should be supported by a teacher development and mentoring program. Lastly, we argue that in order to achieve a relevant curriculum, it is necessary to have the financial and logistics support from the program administration, as well as the teachers' commitment and positive attitude towards change.

Keywords: adult literacy programs, curriculum design, english curriculum, relevant curriculum.

1 Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia. paula.echeverri@udea.edu.co

2 Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia. programainglesprofesionales@udea.edu.co

Introducción

La revisión permanente y renovación de los programas de lenguas son actividades indispensables en el panorama mundial actual. Por un lado, dichos programas han sido llamados a atender diversas necesidades y expectativas, lo cual incluye nuevas políticas lingüísticas y educativas, que intentan responder a un contexto globalizado y a la preponderancia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Por otro lado, si se espera que los programas de lenguas sean coherentes con sus contextos particulares, se hace necesario analizar las características y necesidades reales de sus participantes y construir currículos que respondan a esos contextos. Lo anterior en coherencia con los argumentos planteados por autores como Kumaravadivelu (2007), que defienden una enseñanza contextualizada de las lenguas. Así las cosas, será importante para estos programas evaluar su pertinencia y hacer las modificaciones que corresponden.

En atención a las anteriores consideraciones, un equipo de docentes adelantó un proyecto de renovación curricular de un programa de inglés para adultos, el cual se describe en este artículo. Nos referiremos específicamente al proceso colaborativo de análisis de características, necesidades e intereses de estudiantes y profesores de conceptualización de la propuesta curricular y, posteriormente, de renovación curricular utilizando algunos elementos de una perspectiva crítica (Reagan & Osborn, 2001), de una perspectiva práctica del currículo y de una perspectiva de currículo participativo. Además de describir este proceso, pretendemos dar cuenta brevemente sobre las oportunidades y retos que este implica, así como de los logros obtenidos.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: para comenzar, presentaremos algunos referentes teóricos que orientaron la construcción de la propuesta curricular. Posteriormente, describiremos el contexto en el que se dio este proceso, así como la metodología que se siguió. Luego continuaremos con los elementos que destacamos como fundamentales para la construcción de una propuesta curricular pertinente, así como las posibilidades y retos que

su construcción y desarrollo implican. Concluimos presentando algunas recomendaciones para el diseño curricular de programas de lenguas.

Referentes teóricos

El diseño curricular ha sido un tema poco desarrollado en el campo de las lenguas extranjeras, aunque más recientemente allí se han retomado algunos elementos de la teoría curricular en el campo educativo. A fin de comprender las diferentes perspectivas de currículo, es necesario referirse a la historia, donde se reflejan las tradiciones que han generado una diversidad de nociones de currículo, así como de enfoques para su diseño, implementación y evaluación. En este apartado presentamos las tradiciones más relevantes para la experiencia que aquí reportamos; igualmente, nos referimos brevemente al enfoque de renovación curricular que utilizamos y, finalmente, a los elementos que retomamos de la literatura sobre el desarrollo de literacidad en adultos, teniendo en cuenta nuestra intención de construir un currículo relevante.

Tradiciones en el diseño curricular

Las diferentes tradiciones que se pueden identificar en la teoría curricular obedecen a momentos sociales, históricos y políticos particulares. Para los propósitos de este artículo, mencionamos tres tradiciones siguiendo la caracterización que hace Kemmis (1993). La primera tradición, muy popular especialmente durante los años 60 y vigente hoy día en algunos contextos, ha sido aquella que aquí se denominará una teoría técnica del currículo. Dicha teoría ha sido afectada, según Schwab (1969, en Kemmis, 1993), por “los pensamientos técnicos y prácticos” (p. 19), en los que se utilizan instrumentos para alcanzar fines predeterminados. Esta construcción técnica del currículo es más evidente en la propuesta de Ralph Tyler (1949) en su libro *Basic principles of curriculum and instruction*. Allí Tyler propone una idea racional del currículo, definido como “la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (Kemmis, 1993, p.11). Desde esta perspectiva, el currículo consiste en los siguientes componentes:

- Objetivos de aprendizaje.
- Experiencias educativas necesarias para alcanzar los objetivos.
- Organización de dichas experiencias.
- Descripción de procedimientos de evaluación.

Se puede decir que, desde esta perspectiva, el diseño curricular es un proceso en el que, primero que todo, se consulta con los estudiantes cuáles son sus necesidades y a partir de esto se formulan una serie de objetivos de aprendizaje. En coherencia con lo anterior, la organización del currículo se presenta en un documento donde se especifica la ruta que el docente debe seguir con el propósito de alcanzar dichos objetivos. La crítica que Schwab (1969; Kemmis, 1993) hace al modelo de construcción curricular tyleriano es que, al dársele al docente un estatus técnico (es decir, de poner en práctica unos objetivos y unos contenidos predeterminados), la educación termina siendo un proceso de domesticación (p.21).

En contraste con una teoría técnica del currículo, encontramos una teoría *práctica* del currículo propuesta por Stenhouse (1975, citado en Kemmis, 1993). Según este autor, la propuesta curricular “queda abierta al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente a la práctica” (p.28), ya que para Stenhouse hay una brecha entre nuestras ideas y la práctica curricular. Bajo esta perspectiva, será la práctica curricular por parte del docente la que informe las teorías que se escriben sobre el currículo (Kemmis, 1993, p.78).

A partir de una perspectiva práctica del currículo, autores como Kemmis (1993) sustentan una teoría crítica del currículo, en la cual se pone en cuestión la presencia de intereses y valores educativos específicos que hacen que la escolarización termine por servir a los intereses del Estado (p.79). Desde esta perspectiva, se plantea no solamente una idea práctica del currículo sino también “formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en las escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación...” (p.79).

La teoría crítica del currículo apunta hacia la transformación de la educación mediante procesos que

favorecen la emancipación de las personas de prácticas escolares que han sido tradicionalmente injustas (Kemmis, 1993). En este sentido, el currículo ya no se limita a la organización de unos contenidos, sino que se entiende como “la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto.” (Kemmis, 1993, p.11). Desde esta perspectiva, el currículo es “intensamente histórico, político, racial, de género, fenomenológico, auto-biográfico, estético, teológico e internacional” (Pinar *et al.*, 1995, p. 3).

La perspectiva crítica del currículo ha sido cuestionada por algunos en el campo educativo porque consideran que no es clara la puesta en práctica de esta visión ya que, a diferencia de una perspectiva técnica, no hay una explicación de los pasos a seguir. Sin embargo, esta propuesta aporta elementos importantes a la construcción de currículos orientados a la formación integral de los estudiantes y a la promoción de la transformación individual y social, más allá del aprendizaje de unos contenidos limitantes, prescritos que podrían tener algo o nada que ver con la realidad de los estudiantes. A continuación, discutiremos brevemente cómo estas tradiciones se ven reflejadas en los desarrollos en materia de currículo en la enseñanza de lenguas.

El currículo en los programas de inglés como lengua extranjera o segunda lengua

Como se mencionó anteriormente, se podría decir que, en general, los desarrollos teóricos en materia de diseño curricular en el área de la formación en lenguas extranjeras han sido pocos. Sin embargo, es evidente, como sugiere Pennycook (1990), que estos desarrollos coinciden en su mayoría con una visión técnica del currículo, la cual se ve reflejada en propuestas curriculares que apuntan al desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas que se evalúan en el desempeño observable de los estudiantes.

Tal visión técnica del currículo también se hace evidente en un marcado énfasis que se hace en el diseño de planes de estudio o programas de idiomas, o lo que comúnmente se ha designado *syllabus design* (Nation & Macalister, 2010). Tal y como se plantea en el diseño curricular desde una perspectiva

técnica, los diseñadores de curso derivan objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación a partir de un análisis de necesidades (Nation & Macalister, 2010; Richards, 2001; Ur, 1999). En el caso de los currículos de lenguas, los programas se pueden organizar alrededor de estructuras gramaticales (sílabus gramatical o estructural); vocabulario (sílabus lexical); funciones comunicativas (sílabus funcional); situaciones comunicativas (sílabus situacional); temas o contenidos (sílabus topical). También podemos encontrar sílabus basados en competencias, habilidades, tareas, o en una integración de cualquiera de las anteriores propuestas (sílabus integrado) (Richards, 2001).

Es evidente que un currículo técnico es una propuesta coherente cuando se entiende la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como un proceso en el que se desarrollan competencias y conocimientos sobre la estructura de la lengua. Sin embargo, como lo plantean Nation y Macalister (2010), en este sentido se hace necesario ampliar el concepto de diseño de programas de curso o sílabus a desarrollo curricular, ya que un currículo técnico ofrece una noción limitada al diseño e implementación de unos objetivos, contenidos y actividades. Los autores sugieren que esta perspectiva no tiene en cuenta elementos tan importantes en el diseño curricular como son el análisis del contexto de enseñanza de lenguas, la influencia de políticas educativas y lingüísticas, los usos reales de la lengua en contextos particulares y las características de los profesores. Esto es lo que Ur (1999) denomina un análisis de la situación o *situational analysis*.

Por otro lado, Auerbach (1992) ha sido crítica de la visión técnica del currículo y plantea una propuesta que se fundamenta en el trabajo del brasileño Paulo Freire (2000), a partir de la cual los estudiantes no solo aprenden la lengua, sino que también la utilizan como una herramienta para cambiar sus vidas. En coherencia con este planteamiento y desde su experiencia en la construcción de programas de literacidad para adultos, Auerbach (1992) propone un currículo participativo “que le da al docente un proceso estructurado para desarrollar currículos particulares a sus contextos que involucren a los estudiantes en cada paso” (p.13). Para lograr esto, propone las siguientes estrategias:

1. Una clara conceptualización del enfoque de la propuesta.
2. Una descripción general del proceso.
3. Un conjunto de herramientas y procedimientos “para encontrar y desarrollar los temas de los estudiantes en el trabajo de literacidad” (p. 13).
4. Un conjunto de recursos y materiales.

En general podríamos decir que autores como Auerbach (1992) y Ur (1999) recomiendan prestar especial atención al *contexto* de formación en lenguas. No obstante, este no ha sido un elemento esencial en el diseño de cursos de idiomas tradicional. Por ejemplo, es claro que, en la última década, un gran número de programas de idiomas de nuestro país se han enfocado en la organización de unos contenidos lingüísticos definidos por políticas nacionales que se alinean con estándares internacionales, como el Marco Común de Referencia Europeo (Usma, 2009a; Usma, 2009b). En este sentido, los contextos en los que tales programas se ofrecen no son tenidos en cuenta.

La centralidad del contexto en el diseño de programas para adultos también ha estado presente en la literatura sobre la literacidad de adultos. Según Soifer *et al.* (1990), los programas de literacidad para adultos deben tener en cuenta las metas, historias personales, intereses y deseos de los adultos, de manera que tales programas se correspondan con sus vidas reales. Los autores plantean además que los currículos deberían estar orientados a ayudar a los adultos a desarrollar algo más que una literacidad funcional (es decir, que no se limiten a aprender a leer y escribir). En este sentido, Hunter y Harman (1979, en Soifer *et al.*, 1990) explican que no es suficiente con enfocar la escritura y la lectura en el desarrollo de habilidades, ya que tal perspectiva no se relaciona con los propósitos de aprender a “funcionar más efectivamente en la vida diaria y en situaciones laborales” (p. 3). Desde esta visión, si bien el desarrollo de habilidades es importante, hay que tener en cuenta que estas son un medio para un fin. Es decir, son el prerrequisito para futuras aplicaciones en la vida real. De igual manera, Reagan y Osborn (2002) plantean que los currículos deben celebrar los contextos sociales y culturales del proceso educativo (p.71).

En consecuencia, si se espera construir un currículo de inglés para adultos *pertinente*, es necesario que este se articule a la vida real de los estudiantes para promover aprendizajes significativos. En otras palabras, los temas, las actividades y los materiales de clase deberían reflejar, dentro de lo posible, las actividades que los estudiantes desarrollan en su vida diaria, lo cual no se logra necesariamente con métodos o materiales de enseñanza creados en contextos foráneos (Reagan y Osborn, 2002; Soifer *et al.*, 1990). A fin de lograrlo, vale la pena tener en cuenta las “manifestaciones” que Reagan y Osborn (2002) identifican en un currículo de lenguas crítico:

- Está construido alrededor de la problematización, es decir, sigue una pedagogía dialógica alrededor de preguntas, problemáticas, etc., relacionadas con el lenguaje en general. Esto implica un análisis crítico de los diversos textos que los estudiantes encuentran en su vida diaria.
- Está construido holísticamente, involucrando diferentes disciplinas del mundo académico, lo cual facilita que los estudiantes establezcan relaciones entre diferentes asuntos de interés, a nivel global y local. De igual manera, se facilita que la información cultural que se aborda en clase no sea ni reduccionista ni tergiversada.
- Requiere una evaluación que no es simplemente una medida de la habilidad lingüística, sino una expresión de conciencia lingüística. Es decir, esta evaluación busca ayudar a comprender las formas en las que el estudiante “construye, deconstruye y reconstruye el mundo” (p.79) al utilizar la lengua en actividades significativas, respetando la diversidad lingüística. Teniendo en cuenta los referentes teóricos planteados y convencidos de la importancia de diseñar un currículo pertinente, un grupo de profesores se dio a la tarea de renovar el currículo de un programa de inglés para adultos profesionales. El proceso se realizó de manera colaborativa, atendiendo a las recomendaciones planteadas por Auerbach (1992) para el diseño curricular. Además, el grupo encargado de esta tarea hace una apuesta por la promoción de una literacidad en la que los estudiantes no solo se *aproximan* a la realidad a través de una lengua extranjera, sino que además lo hacen de una

manera crítica, como una propuesta por “una educación para la vida democrática” (Tejada y Vargas, 2007, p. 213). A continuación pasaremos a describir el contexto de esta experiencia y posteriormente discutir las oportunidades y los retos que encontramos en el camino.

Antecedentes

Descripción del contexto

El Programa de Inglés para Adultos Profesionales (IAP³) en el que se desarrolla esta renovación, es uno de los programas de extensión ofrecidos por una universidad pública de Medellín (Colombia). Fue creado a finales de la década de los ochenta con el fin de preparar profesionales para desarrollar habilidades comunicativas en inglés.

En la actualidad el programa tiene alrededor de 160 estudiantes, quienes acreditan títulos en diversas disciplinas como del área de la salud, la educación, economía y las ingenierías. La gran mayoría de estos estudiantes se inscriben en este programa ya sea porque tienen intenciones de viajar al extranjero, adelantar estudios de posgrado o porque necesitan demostrar competencia en inglés en su trabajo.⁴

El IAP ofrece cinco niveles con una intensidad de 100 horas semestrales y seis horas semanales. La base metodológica del programa se constituyó a partir del proyecto de investigación “Efectividad en el empleo de los materiales auténticos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera” (Arias, Duque y Mitchell, 1997). El proyecto planteó una propuesta para aprender inglés por medio de la solución de problemas de comunicación. Para lograrlo, se propuso un currículo que podría llamarse *temático*, por cuanto cada nivel abordaba un tema de actualidad y de interés general utilizando material auténtico que incluía segmentos de programas de televisión, de películas, canciones, publicaciones en revistas, etc.

Basándose en este material auténtico, un grupo de profesores diseñó las tareas comunicativas que se presentaban a los estudiantes en un folleto que

3 Seudónimo.

4 Según cuestionario aplicado a los estudiantes en octubre de 2012.

constituía el material de enseñanza y por esta razón no se seguía un libro de texto. Al final de cada nivel, se esperaba que el estudiante preparara y presentara una exposición en la que abordara el tema tratado en el nivel, demostrando apropiación del vocabulario y las expresiones lingüísticas que se habían enseñado. En tal sentido, el programa estaba orientado a un enfoque comunicativo en el que se propende por el aprender la lengua a través de la misma, sin la enseñanza directa de estructuras lingüísticas.

Esta propuesta inicial planteaba una combinación de evaluación sumativa de las tareas llevadas a cabo por los estudiantes y la realimentación continua de los profesores. También se realizaba una entrevista con un docente diferente al titular y un examen final. La actividad de evaluación final para todo el programa, es decir, en el nivel cinco, consistía en un panel en el que los estudiantes discutían un tema previamente escogido por ellos y se presentaba al final del semestre ante los estudiantes de otros niveles.

En la actualidad el grupo de docentes del programa está conformado por aproximadamente diez profesores, entre licenciados en Lenguas Extranjeras, profesionales en idiomas y otras áreas y traductores. La mayoría de estos profesores ha trabajado en el IAP desde sus inicios, los que ingresaron más recientemente lo hicieron hace cuatro años. Su permanencia y su activa participación en las actividades de desarrollo profesional que allí se ofrecen⁵ reflejan un alto sentido de compromiso. Además de este grupo de profesores, el programa cuenta cada semestre con el apoyo de un visitante de un país angloparlante, para guiar conversatorios con los estudiantes.

Evaluación del programa

Después de casi veinte años de funcionamiento, la coordinación de turno del programa determinó que evidentemente era necesario hacerle una revisión. Aun cuando el nivel de satisfacción de los estudiantes y de los profesores era en general

⁵ Cada semestre el Centro de Extensión donde se aloja el IAP ofrece jornadas pedagógicas en las que se desarrollan talleres con temas pedagógicos y didácticos relacionados con los programas del centro.

positivo,⁶ ya algunos de ellos habían expresado la necesidad de actualizar algunos de los contenidos y de los materiales. Así fue como en el año 2010-2011 se conformó un grupo para hacer la evaluación del programa. El grupo estaba integrado por la coordinadora, un representante de la administración, un profesor interno y cuatro externos al IAP.

En la evaluación se identificaron tanto fortalezas como aspectos a mejorar del programa. Entre las fortalezas se encontró que los estudiantes estaban muy satisfechos con la metodología, ya que sentían que verdaderamente les ayudaba a aprender. Los estudiantes además reconocieron que el grupo de docentes, la organización de los contenidos y el contenido de los materiales auténticos efectivamente facilitaban su aprendizaje.

Entre los aspectos a mejorar, encontramos algunos relacionados con aspectos curriculares que vale la pena resaltar en este espacio. Por ejemplo, muchos de los estudiantes manifestaron su necesidad de que en el programa se hiciera explícita la enseñanza de las estructuras del lenguaje. Por otro lado, se recomendó revisar y mejorar la calidad y actualidad de algunos materiales y equipos. Tanto estudiantes como docentes solicitaron la elaboración de criterios de evaluación y promoción más claros.

La renovación curricular

Teniendo en cuenta tanto la evaluación del programa, los resultados de evaluaciones semestrales de docentes y cursos, como la antigüedad del programa, la administración del IAP decidió iniciar un proceso de renovación curricular. La coordinación consideró necesario mantener las fortalezas del programa (como la metodología, la mayoría de los contenidos, la utilización de materiales auténticos, etc.). Igualmente, se esperaba resolver las áreas problemáticas (como el abordar la estructura de la lengua sin dejar de promover aprendizaje significativo o la autenticidad de las tareas comunicativas) de manera coherente con las características del contexto, de los estudiantes y docentes y con los adelantos teóricos en la formación en lenguas.

⁶ Según constaba en los resultados de las evaluaciones de curso aplicadas al final de cada semestre.

Para este efecto, se conformó un grupo integrado por la coordinadora del programa, dos profesores del mismo, una asesora en temas de evaluación de los aprendizajes y una asesora en temas curriculares. El equipo de renovación curricular se propuso entonces construir unos lineamientos flexibles, es decir, abiertos a ser modificados por las diferentes audiencias del programa de acuerdo a sus necesidades, según se pudiera apreciar durante la implementación del programa. Como se propone desde una perspectiva práctica del currículo, la propuesta curricular debería estar abierta para que pueda ser traducida a la práctica de manera efectiva (Kemmis, 1993).

Igualmente, era propósito del equipo construir un currículo más relevante y significativo para la vida de los estudiantes y no simplemente un currículo limitado a la enseñanza de estructuras específicas y al desarrollo de una competencia lingüística. Como se explicó anteriormente, los programas de lenguas para adultos deberían articularse a la vida diaria de los estudiantes, lo cual se refleja en contenidos y actividades que se asemejan con la realidad de los adultos (Soifer *et al.*, 1990).

El equipo de renovación también esperaba que, a diferencia de muchos programas de inglés para adultos, la propuesta curricular no se limitara a promover el desarrollo de competencias necesarias para el trabajo. Por el contrario, siguiendo los referentes teóricos presentados previamente, proyectamos una nueva propuesta curricular organizada alrededor de preguntas problematizadoras relacionadas, no solamente con los intereses y necesidades de los estudiantes, sino también con diferentes disciplinas (Reagan & Osborn, 2002). Con este precepto esperábamos construir una propuesta en la que los estudiantes conocieran el mundo en el proceso de aprender la lengua.

Metodología de renovación curricular

El proceso de renovación curricular se desarrolló entre 2011-2013.⁷ En este periodo el equipo de trabajo se reunió semanalmente para

⁷ El proceso de renovación curricular del IAP contó con el apoyo financiero de la Dirección de la Escuela de Idiomas de nuestra universidad.

realizar actividades de planeación, diseño, revisión y evaluación de la propuesta. La metodología que seguimos fue la formulada por Auerbach (1992) para la construcción de un currículo participativo; recordemos que su propuesta incluye una conceptualización del enfoque de esta, una descripción general del proceso, la identificación de herramientas y procedimientos, además de la identificación de materiales y recursos. A continuación, describimos este proceso.

Conceptualización del enfoque de la propuesta

En esta etapa, estudiamos de forma colaborativa temas pertinentes para la propuesta curricular, por ejemplo, teorías curriculares, tendencias en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y las tendencias en la educación de adultos. Luego, evaluamos la pertinencia de estas tendencias para la nueva propuesta curricular.

Adicionalmente hicimos un análisis documental que nos permitiera ampliar la visión que nos daba la evaluación que se le hizo al programa sobre los aspectos a mejorar. Por ejemplo, analizamos los documentos donde se hace una presentación general del programa; las listas de indicadores de logro y los resultados de las evaluaciones de los estudiantes al programa, aplicadas en los dos últimos semestres. Igualmente, diseñamos y aplicamos una encuesta a 142 estudiantes y a docentes (Anexos). El propósito de la encuesta a estudiantes (Anexo 1) era identificar los intereses, preferencias y necesidades en su aprendizaje del inglés. De allí se derivarían los contenidos y algunas estrategias metodológicas y evaluativas. Con esto apuntábamos al desarrollo de un currículo articulado con la vida de los estudiantes como lo propone Auerbach (1992). Por otro lado, con la encuesta a docentes (Anexo 2 y 3) buscábamos complementar la información dada por los estudiantes en cuanto a los contenidos. En reuniones con los profesores validamos y realimentamos la metodología y evaluación sugeridas dentro de la nueva propuesta curricular.

Las discusiones sobre tendencias actuales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el análisis documental y los resultados de las encuestas, al igual que las reuniones con los profesores contribuyeron a

una mayor claridad conceptual de la propuesta. Esto nos permitió evaluar la pertinencia de la propuesta anterior en tanto pudimos reflexionar sobre el estatus del inglés en el contexto local e identificar los usos reales que los estudiantes hacen de la lengua en la actualidad. Es evidente, por ejemplo, que la necesidad del uso de la lengua que tenían los estudiantes veinte años atrás era significativamente diferente a lo que nuestros estudiantes necesitan hoy en día. Gracias, entre otros factores, a los avances en los medios de comunicación y de la información, los requisitos para acceder a estudios de posgrado, etc. Esta reflexión, a su vez, nos llevó a pensar sobre las variedades de inglés que se habían privilegiado en el programa y lo que esto implicaba para la renovación curricular y el diseño de materiales.

Descripción del proceso

Una vez se había logrado una más clara conceptualización de la propuesta, concluimos que era necesario construir un documento que diera cuenta de tal conceptualización y que además sirviera de base teórica para la identificación de objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación y diseño de materiales de enseñanza y aprendizaje.⁸ Este documento reflejaría, además, un propósito de formación en inglés que no solamente se enfocara en el desarrollo de competencia comunicativa para el mundo laboral, sino también en el desarrollo de posiciones críticas frente a los materiales de enseñanza, frente al estatus del inglés en el mundo y frente a las culturas foráneas y locales. Para ello, retomamos elementos teóricos propuestos por Soifer *et al.* (1990), de Auerbach y Burgess (1985) en sus proyectos de literacidad con adultos inmigrantes y la propuesta de Freire (2000) de literacidad crítica en su trabajo con campesinos de Brasil.

Periódicamente, se reunía todo el equipo para evaluar y realimentar la redacción del documento, tratando de mantener una mirada holística y articulada de los lineamientos. El documento fue socializado, realimentado y validado por diferentes participantes de la comunidad de la institución,

⁸ Dado que en el IAP se utiliza material prediseñado para el programa en vez de libro de texto, se contrató un equipo de profesores del IAP para este fin, atendiendo las características de la nueva propuesta curricular.

incluyendo los profesores y colegas expertos en temas pertinentes a la propuesta. En este sentido, este es un documento abierto al escrutinio de la comunidad del programa, flexible a ser modificado según lo sustentan las prácticas que se den en el aula (Kemmis, 1993).

Identificación de herramientas y procedimientos

Ya definidos los lineamientos que orientarían la propuesta curricular, el equipo comenzó el proceso de construcción de la estructura curricular y de sus planes de estudio. Para este efecto, hicimos un análisis exhaustivo de los elementos del currículo que debíamos conservar, como la orientación temática del programa, el diseño de materiales usando un enfoque basado en tareas (*task-based approach*) y centrados en material auténtico. Con el fin de que esta propuesta curricular fuera pertinente al contexto, tuvimos en cuenta los resultados de las encuestas. Allí identificamos temas de interés y actividades que los estudiantes desarrollan en su vida diaria, de manera que las tareas propuestas en el material de clase se articulen con su realidad.

Asimismo, en la construcción de un currículo más pertinente, vimos necesario incluir otros elementos que identificamos en nuestra revisión de la literatura. Por ejemplo, incluimos unas preguntas problematizadoras (Freire, 2000) que orientan la exploración de los contenidos y la generación de otras preguntas por parte de los estudiantes. Esta exploración se hace a través del desarrollo de proyectos de aula (*projectwork*). También se formularon competencias (discursivas, pragmáticas, estratégicas y gramaticales), así como unos indicadores de desempeño que dieran criterios claros de evaluación y promoción para el nivel siguiente.

Mientras que los temas que se abordan en cada nivel son predeterminados, los proyectos que los estudiantes desarrollan cada semestre son de su propia iniciativa, con la orientación del docente y apoyados en el material de clase. En consecuencia, tanto las preguntas problematizadoras como los indicadores de evaluación han quedado abiertos a modificaciones que los docentes conciertan con la coordinación a partir de su experiencia en el aula.

Recursos y materiales

Diseñados los planes de estudio, otro equipo de docentes se encargó de diseñar materiales de enseñanza y aprendizaje que acompañarían la propuesta curricular. Como se explicó anteriormente, el material diseñado en el programa sigue un enfoque basado en tareas (*task-based approach*), las cuales se asemejan a actividades que muchos estudiantes deben desarrollar en su vida profesional y personal. Las tareas parten de una variedad de textos de audio, video y lectura auténticos que a su vez representan variedades de inglés de diferentes contextos del mundo. Además, en coherencia con lo propuesto en el documento de lineamientos, los materiales del programa se caracterizan por plantear preguntas y actividades que motiven un análisis crítico de los materiales o de las situaciones e información allí presentada.

Hasta este punto hemos descrito el proceso colaborativo de revisión y renovación de una propuesta curricular, en la que intentamos tener en cuenta las características, necesidades e intereses de los estudiantes. Pasamos ahora a reportar los logros, oportunidades y retos que este proceso implica para los diseñadores, administradores y docentes.

Logros, retos y oportunidades en la construcción de un currículo pertinente

En el contexto mundial actual, los profesionales se ven enfrentados a nuevos retos laborales, culturales, académicos etc., que han igualmente generado necesidades, como el desarrollo de literacidad en una lengua extranjera (o internacional) y de una literacidad digital, entre otros. En tal sentido, los programas de formación de adultos y, en este caso, programas de lenguas para adultos, deben ofrecer propuestas curriculares que tengan en cuenta las características de sus contextos y sus participantes. Además, estas propuestas deben favorecer experiencias de aprendizaje significativas, relacionadas con las vidas de los estudiantes: sus necesidades, intereses y expectativas. De esta forma, a un currículo que se articule con su contexto es a lo que aquí llamamos un currículo pertinente.

La importancia de construir un currículo pertinente radica en que, al ofrecer experiencias

de aprendizaje significativas, la motivación de los estudiantes por aprender la lengua puede potencialmente crecer. A su vez, este puede contribuir a la formación de profesionales que participan de manera informada en las interacciones en inglés con otras personas o con diversos textos.

En virtud de estos planteamientos, el equipo de profesores encargados de la renovación curricular hizo una apuesta por un currículo pertinente. Si bien se pueden identificar en tal sentido algunos logros, se evidencian también una serie de retos que deben tenerse en cuenta en un proceso de diseño curricular similar. En esta sección detallamos tales logros, retos y algunas oportunidades en relación con las diferentes etapas del diseño y el tipo de currículo que nos habíamos propuesto construir. Por tanto, abarcamos dos temas principales: primero, la conceptualización del enfoque de la propuesta y la elaboración de un documento maestro del programa (descripción del proceso); segundo, la identificación de herramientas, procedimientos y materiales.

La conceptualización del enfoque de la propuesta y la elaboración de un documento maestro del programa

Con el propósito de lograr una mayor claridad teórica de la propuesta se hizo necesario que el equipo de renovación curricular operara con la dinámica de un grupo de estudio. Por tanto, este se convirtió en un espacio de formación profesional, en el cual los docentes participantes no solamente aprendieron sobre diseño curricular, sino que también se actualizaron sobre temas del área. Lo anterior facilitó la participación activa de todos los docentes del equipo en la toma de decisiones y en la generación de propuestas.

La formación de los docentes del equipo no fue el único logro del colectivo; la identificación de unos lineamientos teóricos que sustenten la propuesta, constituyen igualmente un logro importante. Dicho logro implicó, por un lado, un proceso de diálogo y negociación entre los docentes del equipo; por otro lado, trajo como consecuencia un documento maestro donde se esbozan algunos principios teóricos mínimos para la implementación de la

propuesta. Este documento cobra gran valor por cuanto fue construido por docentes del programa y su coordinadora y fue validado por los demás docentes. Además, el documento sirve de referencia para la revisión periódica del programa, la formación docente, la inducción de docentes nuevos, etc. Tenerlo facilita la evaluación de la coherencia de las actividades del programa con los principios que lo fundamentan.

En este punto nos encontramos con dos retos importantes. El primero tiene que ver con el tiempo que un proceso como este requiere. La lectura y discusión de documentos, sumado a los acuerdos a los que se debía llegar, son procesos que requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo considerable. El segundo reto tiene que ver con la vigencia del documento "maestro" que se elaboró. Dado que es un documento que se encuentra sujeto a los cambios que la implementación de la propuesta requiera, es necesario velar por su actualización, de modo que sí refleje la naturaleza del programa. Lo cual se sumaría a las múltiples tareas que un director o coordinador de programa debería realizar.

Identificación de herramientas, procedimientos, y materiales

En estas etapas del diseño curricular, procuramos proponer contenidos, actividades, formas de evaluación y materiales que sean coherentes con un currículo pertinente; lo anterior teniendo en cuenta algunos elementos del currículo crítico (Reagan & Osborn, 2001), así como la propuesta de Auerbach (1992) de un currículo participativo.

En primera instancia, un logro que resaltamos es la formulación de unos contenidos relacionados con las vidas de los estudiantes. A partir de los intereses y necesidades expresados por los estudiantes en la encuesta, ellos informaron de manera indirecta la selección de contenidos. Los temas sugeridos para cada nivel abarcan diferentes áreas del conocimiento, con lo cual no solo se espera que los estudiantes aprendan sobre una amplia diversidad de temas a través de la lengua, sino que ellos aporten significativamente a las discusiones desde sus áreas de formación.

Sumado a los temas derivados de los intereses y necesidades de los estudiantes, consideramos un logro la formulación de tales temas en torno a preguntas problematizadoras, las cuales sirven de referencia para la generación de otras preguntas y temas que los estudiantes quieran abordar en su proyecto de clase, permitiendo que el estudiante explore de manera creativa los temas, además de enriquecer las discusiones y los materiales que se abordan en clase.

De igual manera, las tareas de aprendizaje presentadas en el material de clase fueron inspiradas en su mayoría por actividades que muchos adultos llevan a cabo en su vida profesional y en sus momentos de esparcimiento. En este sentido, consideramos también un logro el diseño de tareas que propenden por un análisis crítico de los materiales (de video, audio, impreso, etc. auténticos). También es un avance importante que estas tareas generen preguntas orientadas, primero, a la conciencia, análisis y discusión crítica sobre temas de actualidad social, cultural y política; segundo, preguntas que lleven al estudiante a reflexionar sobre su propia relación con el mundo y consigo mismo en el marco de estos temas.

Tales logros conllevan, igualmente, algunos retos que vale la pena enunciar. Si bien la propuesta curricular parte de los intereses y necesidades de los estudiantes, esta finalmente mantiene algunas de las características de una estructura curricular lineal, o como sugeriría Auerbach (1992), un *ends-means approach*, además de incluir una serie de contenidos e indicadores de logro predeterminados. Lo anterior se dio en respuesta a la solicitud de estudiantes y docentes de asegurar la consistencia de los temas en los diferentes grupos y niveles para así facilitar su movilidad, ya que esta es recurrente entre estudiantes trabajadores. Además, la existencia de unos contenidos predeterminados, expresados en un documento, daría a los estudiantes orientación sobre los temas que podría avanzar por fuera de clase, teniendo así mayor control sobre las competencias que se deben desarrollar en cada nivel.

Para contrarrestar los efectos de un currículo prescriptivo, se propuso el desarrollo de proyectos

de clase. El enfoque por proyectos permite la negociación de contenidos y actividades, por cuanto allí los estudiantes indagan sobre temas de su interés relacionados con los temas centrales del curso. En este sentido, optamos por mantener un balance entre un currículo prescriptivo y un currículo participativo al facilitar cierta autonomía a los docentes para decidir la forma de abordar el material prediseñado según las características particulares de sus grupos. Igualmente, los estudiantes mantendrían su autonomía al formular una pregunta problematizadora relacionada con el tema central del curso, sobre la cual le gustaría investigar y desarrollar su proyecto de clase.

Las anteriores consideraciones nos llevan a un último reto, tal vez el más significativo por su impacto en la implementación de la propuesta: la formación docente. Cualquier proceso de renovación curricular y particularmente, uno donde se intente construir un currículo pertinente, requiere un proceso de acompañamiento a los docentes que les prepare para desarrollar con asertividad, creatividad y coherencia la propuesta. En nuestro caso, los docentes han reclamado espacios de formación que los prepare para desarrollar prácticas pedagógicas problematizadoras, negociar temas con los estudiantes, así como para crear materiales que les ayude a los estudiantes a abordar los temas de manera crítica. Para este efecto, se requieren no solamente espacios de capacitación, sino también de socialización, de manera que los docentes puedan compartir sus experiencias e inquietudes y como resultado, aprender colaborativamente.

Conclusiones

En la experiencia de diseño curricular que aquí presentamos, el equipo de trabajo de docentes hizo una apuesta por trascender el desarrollo de una literacidad funcional. Más allá del aprendizaje de estructuras lingüísticas que los estudiantes requieren para sobrevivir en un contexto de intercambio en inglés, intentamos promover la formación de profesionales que no solamente actúan en el mundo, sino que pueden participar de manera informada y proactiva en su transformación.

Es así que esta apuesta fue por la construcción de un currículo pertinente; que requiere la participación de las diferentes audiencias del programa, ya que son ellos quienes pueden dar cuenta de las características del contexto, así como las necesidades e intereses que deben ser atendidos. Para dar lugar a una mayor participación se pueden aprovechar diferentes estrategias, como la aplicación de encuestas, los espacios de socialización y el trabajo colaborativo. Pero esta construcción no termina con el diseño, ya que es apenas la etapa inicial. Después del diseño es importante recopilar, de manera sistemática, las experiencias de quienes implementaron la propuesta para su revisión.

En cuanto a la conceptualización de la propuesta curricular, coincidimos con Auerbach (1992) en considerar que “cada enfoque de desarrollo curricular refleja cierta perspectiva de los estudiantes y el aprendizaje” (p. 6). Por tanto, consideramos que cualquiera que sea la perspectiva seleccionada por los diseñadores, esta debe verse proyectada en toda la estructura curricular y en los fundamentos teóricos que la apoyan. Por tanto, la conceptualización de la propuesta debe quedar expresada a modo de documento maestro, donde deben recogerse los acuerdos mínimos sobre la propuesta curricular en cuanto a lo que significa aprender y enseñar inglés en nuestro contexto particular. Los lineamientos pueden ofrecer, además de unos principios teóricos, una orientación sobre el papel del docente y los estudiantes, las estrategias metodológicas y evaluativas y el diseño e implementación de los materiales.

Entre los hallazgos más relevantes durante la elaboración de la propuesta curricular, está la importancia y la necesidad de que la administración apoye el desarrollo de programas como el IAP, ya que estos requieren posiblemente de una mayor inversión, no solo financiera, sino también en cuanto al desarrollo profesional de los docentes y el diseño y utilización de materiales pertinentes. Consideramos además que es responsabilidad de la administración del programa el proveer espacios de formación a los docentes que les den la oportunidad de desarrollar el conocimiento y las habilidades necesarias para desarrollar la propuesta curricular. Igualmente, se

debe brindar a los docentes el acompañamiento necesario para ayudarles a desarrollar su confianza en la propuesta y en sí mismos en la implementación. Es de aclarar que este acompañamiento no solo debe buscar capacitar a los docentes sobre cómo implementar la propuesta curricular, sino que también los prepare para re-alimentarla y fortalecerla. Finalmente, vale la pena mencionar que el éxito de propuestas curriculares como esta depende en gran medida de una actitud abierta y flexible por parte de la administración para afrontar los retos que se requieren en materia de recursos humanos, físicos y financieros. Igualmente, es importante el liderazgo de la coordinación del programa para promover los cambios propuestos entre profesores, estudiantes y personal logístico, así como el compromiso de los profesores en cuyas manos finalmente está la implementación de la propuesta.

Referencias

- Arias, R., Duque, A. y Mitchell, Y. (1997). Efectividad en el empleo de los materiales auténticos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 2, 1-2.
- Auerbach, E. & Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly*, 19(3), 475-495.
- Auerbach, E. (1992). What is a Participatory approach to Curriculum Development? In *Making Meaning, Making Change. Participatory Curriculum Development in for Adult ESL Literacy*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Kumaravadivelu, B. (2007). *Cultural Globalization and Language Education*. Yale: Yale University Press.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Nation, I & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- Reagan, T. & Osborn, T. (2002). Critical Curriculum Development in the Foreign Language Classroom. In *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy* (pp. 70-81). New York, NY: Routledge.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soifer, R., Irwin, M., Crumrine, B., Honzaki, E., Simons B. & Young, D. (1990). *The Complete Theory-to-practice. Handbook of Adult Literacy: Curriculum Teaching Approaches*. New York, NY: Teachers College Columbia University.
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219.
- The Natural Approach (nd). *Alternative Methods*. From http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/natural_approach.htm
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago press.
- Ur, P. (1996). The syllabus. In *A course in language teaching. Practice and Theory* (pp. 176-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Usma, J. (2009a). 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(1), 123-141.
- Usma, J. (2009b). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42. From http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322009000200002&lng=en&tlng=en

Anexos

Anexo 1

Proyecto de reestructuración del IAP Encuesta a estudiantes

Estimado estudiante,

En el IAP se ha terminado el proceso de evaluación. Teniendo en cuenta las necesidades que allí se detectaron se conformó un equipo integrado por la coordinadora y un grupo de profesores con el fin de desarrollar un proyecto de reestructuración del programa en el que se lleven a cabo acciones mejoradoras a nivel temático y metodológico. En esta etapa también es indispensable la participación de los estudiantes y, por lo tanto, queremos conocer su opinión sobre sus necesidades en el uso y el aprendizaje del inglés. De antemano mil gracias por su colaboración con este proceso.

Atentamente,

Grupo encargado de la reestructuración curricular del IAP.

1. Necesito aprender inglés para: * Marque con una "X" la(s) opción(es) que mejor se ajuste(n) a su opinión.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Enseñarlo. | <input type="checkbox"/> Comunicarme con amigos y/o colegas- |
| <input type="checkbox"/> Hacer negocios. | <input type="checkbox"/> Visitar e interactuar en contextos donde se hable inglés. |
| <input type="checkbox"/> Interactuar y participar en funciones de la vida diaria. | <input type="checkbox"/> Conseguir un empleo. |
| <input type="checkbox"/> Participar en eventos académicos. | <input type="checkbox"/> Acceder a diferentes formas de entretenimiento (cine, videojuegos, televisión). |
| <input type="checkbox"/> Acceder a y/o hacer un posgrado. | <input type="checkbox"/> Expandir mi bagaje cultural. |
| <input type="checkbox"/> Acceder a estudios en el exterior. | <input type="checkbox"/> Mantener o mejorar mi nivel de desempeño. |
| <input type="checkbox"/> Homologar competencia en lengua Extranjera. | <input type="checkbox"/> Mejorar mi perfil profesional. |
| <input type="checkbox"/> Pasar un examen de suficiencia en inglés (TOEFL, MET, IELTS, etc.). | <input type="checkbox"/> Cumplir con un requisito laboral. |
| | Otro(s). ¿Cuáles? _____ |
-

2. Los 10 temas que prefiero estudiar en el programa son: * Marque con una "X" la(s) opción(es) que mejor se ajuste(n) a su opinión.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Animales | <input type="checkbox"/> Comportamiento animal vs. comportamiento Humano. |
| <input type="checkbox"/> Turismo | <input type="checkbox"/> Tecnología |
| <input type="checkbox"/> Salud y nutrición | <input type="checkbox"/> Globalización |
| <input type="checkbox"/> Civilizaciones | <input type="checkbox"/> Tendencias en economía |
| <input type="checkbox"/> Encuentros sociales | <input type="checkbox"/> Arte y diseño |
| <input type="checkbox"/> Costumbres de otras culturas | <input type="checkbox"/> La familia |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Problemas sociales actuales |
| <input type="checkbox"/> Desafíos personales | <input type="checkbox"/> Problemas ambientales |
| <input type="checkbox"/> Cine | <input type="checkbox"/> Deportes y actividad física |
| <input type="checkbox"/> Medicina tradicional y medicina alternativa | <input type="checkbox"/> Educación |
| <input type="checkbox"/> Ritos y rituales | Otro(s). ¿Cuál(es)? _____ |
-

3. Las actividades que más me ayudan a aprender inglés son: * Marque con una "X" la(s) opción(es) que mejor se ajuste(n) a su opinión.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Hablar sobre temas de actualidad | <input type="checkbox"/> Hablar con extranjeros y/o angloparlantes |
| <input type="checkbox"/> Escribir sobre temas de actualidad | <input type="checkbox"/> Escuchar canciones en inglés |
| <input type="checkbox"/> Hacer ejercicios de gramática | <input type="checkbox"/> Traducir canciones del inglés al español |
| <input type="checkbox"/> Leer textos relacionados con mi área de especialidad | <input type="checkbox"/> Leer revistas de entretenimiento y/o Informativas. |
| <input type="checkbox"/> Escuchar diálogos grabados o la radio en inglés | <input type="checkbox"/> Hacer listas de palabras desconocidas |
| <input type="checkbox"/> Ver películas en inglés | <input type="checkbox"/> Memorizar y repetir palabras y/o frases/oraciones. |
| <input type="checkbox"/> Navegar en internet | <input type="checkbox"/> Participar en actividades lúdicas |
| <input type="checkbox"/> Chatear con amigos y/o familiares | |
- Otro(s). ¿Cuál(es)? _____
-

4. ¿De cuánto tiempo dispone usted para practicar inglés por fuera de clase semanalmente? Marque con una "X" la(s) opción(es) que mejor se ajuste(n) a su opinión.

- 1 hora.
 2 horas
 3 horas
 4 horas
 Otro(s). ¿Más de 4 horas? Especifique el número de horas. _____
-

T1 Anexo 2

Proyecto de reestructuración del IAP Encuesta a docentes del programa

Estimado docente,

Queremos conocer su opinión sobre las temáticas para ser trabajadas en el aula que usted considera que pueden ser de mayor aceptación entre los estudiantes y profesores de acuerdo a la experiencia que ha tenido en el programa. De antemano mil gracias por su colaboración con este proceso.

Atentamente,

Grupo encargado de la reestructuración curricular del IAP.

Los diez temas con los que mejor me siento orientando las clases y que considero que pueden tener buena recepción entre los estudiantes del programa son:

Marque con una "X" la(s) opción(es) que mejor se ajuste(n) a su opinión.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Animales | <input type="checkbox"/> Comportamiento animal vs. comportamiento Humano. |
| <input type="checkbox"/> Turismo | <input type="checkbox"/> Tecnología |
| <input type="checkbox"/> Salud y nutrición | <input type="checkbox"/> Globalización |
| <input type="checkbox"/> Civilizaciones | <input type="checkbox"/> Tendencias en economía |
| <input type="checkbox"/> Encuentros sociales | <input type="checkbox"/> Arte y diseño |
| <input type="checkbox"/> Costumbres de otras culturas | <input type="checkbox"/> La familia |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Problemas sociales actuales |
| <input type="checkbox"/> Desafíos personales | <input type="checkbox"/> Problemas ambientales |
| <input type="checkbox"/> Cine | <input type="checkbox"/> Deportes y actividad física |
| <input type="checkbox"/> Medicina tradicional y medicina alternativa | <input type="checkbox"/> Educación |
| <input type="checkbox"/> Ritos y rituales | |
- Otro(s). ¿Cuál(es)? _____
-

T1 Anexo 3

**Proyecto de reestructuración del IAP
Encuesta a docentes del programa**

Estimado docente,

Como es de su conocimiento, estamos trabajando en una propuesta de transformación curricular del programa. En esta etapa es indispensable la participación de los docentes y, por lo tanto, queremos conocer su opinión acerca de sus creencias e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el contexto de este programa. Cordialmente les solicitamos enviar sus respuestas el ____ (día) ____ (mes). De antemano mil gracias por su colaboración con este proceso.

Atentamente,

Grupo encargado de la reestructuración curricular del IAP.

Nota: Lea con detenimiento cada uno de los siguientes enunciados y seleccione la respuesta que mejor corresponda a su opinión. Puede agregar comentarios adicionales que sustenten o expandan su opinión sobre cada aspecto.

1. Una lengua extranjera se aprende en contextos y actividades significativas, es decir, que se relacionan con las vidas de nuestros estudiantes.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

2. Es importante crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes interactúen con otros, ya que el aprendizaje de una lengua se construye en la interacción con el otro.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

3. Es importante crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sienten seguros y motivados a aprender la lengua y a expresar lo que piensan y sienten.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

4. Un estudiante dispuesto a buscar y recibir input, adquiere más confianza para usar la lengua que aprende.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

5. En el programa se favorece que los estudiantes estén expuestos a material audiovisual y escrito con el fin de permitirles recoger información para luego transformarla y producir su propia información a nivel oral y escrito.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

6. Aprender el inglés a través del inglés (por ejemplo, aprender sobre otros temas a través del inglés) es más efectivo y significativo para los estudiantes

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

7. Para que el aprendizaje del inglés sea significativo, el estudiante debe exponerse a una serie de materiales y actividades donde se utiliza la lengua en situaciones reales.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

8. La lengua es el medio para acceder al conocimiento de otras áreas a través de la exploración de temáticas en diferentes áreas del conocimiento.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

9. Los procesos de aprender la lengua, a través de la lengua (aprender sobre otros temas a través del inglés) y sobre la lengua (vocabulario, estructuras, sintaxis, etc.) se dan simultáneamente.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

10. La negociación de significados (el uso de estrategias para hacerse entender) es un elemento que favorece el aprendizaje de la lengua.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

11. Los contenidos de enseñanza se deben graduar teniendo en cuenta la complejidad de los temas y el conocimiento de los estudiantes (tanto de los temas como del idioma).

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

12. El uso de un lenguaje sencillo (en inglés) en las explicaciones de clase contribuye a que los estudiantes comprendan mejor el material.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

13. Es importante abordar con los estudiantes el uso correcto de la lengua de manera que puedan comunicarse efectiva y eficientemente.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

14. Para promover entre los estudiantes el uso del inglés con propiedad y corrección, es necesario desarrollar ejercicios de vocabulario, pronunciación y gramática relacionados con los temas y las necesidades comunicativas de los estudiantes.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

15. Con el fin de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario utilizar una combinación de materiales impresos y multimediales.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

16. Para favorecer un aprendizaje significativo de la lengua, es importante abordar materiales diseñados y producidos por los medios de comunicación dirigido al público en general.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

17. El uso de materiales multimediales facilita tanto el desarrollo de las actividades de la clase como el trabajo independiente de los estudiantes.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

18. El PIP brinda a los estudiantes herramientas necesarias para desempeñarse efectivamente en inglés (interactuar con otras personas, acceder a información) tanto en el campo personal como laboral.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

19. El programa brinda a los estudiantes herramientas necesarias para tener una mirada comparativa entre su cultura y demás.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

20. El programa brinda a los estudiantes herramientas y oportunidades para abordar los temas de una manera crítica.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

21. La mejor forma de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes es ofreciéndoles realimentación constante y con prontitud sobre su desempeño.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

22. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes se debe determinar en algunos momentos concretos por ejemplo en la mitad del semestre y al final con el fin de tomar decisiones sobre los logros alcanzados en el curso.

- De acuerdo
 En desacuerdo
 No estoy seguro(a)

Comentarios adicionales: _____

