

ORIENTACIONES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

GRADOS TRANSICIÓN A 5° DE PRIMARIA
CARTILLA PARA DOCENTES

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN
GRATUITA

Join us...
let's learn
English!



Curriculo
Sugerido
de Inglés

Tr

1

2

Colombia Bilingüe

MINEDUCACIÓN

TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACION

3

4

5

ORIENTACIONES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS

GRADOS TRANSICIÓN A
5° DE PRIMARIA

INGLÉS PARA LA DIVERSIDAD Y LA EQUIDAD

Colombia Bilingüe



JUAN MANUEL SANTOS CALDERÓN
Presidente de la República de Colombia

YANETH GIHA
Ministra de Educación Nacional

VÍCTOR JAVIER SAAVEDRA MERCADO
Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media

PAOLA ANDREA TRUJILLO PULIDO
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

ANA MARÍA NIETO VILLAMIZAR
Directora de Primera Infancia

ANA CAMILA MEDINA PULIDO
Gerente de Currículo

ROSA MARÍA CELY HERRERA
Gerente Programa Colombia Bilingüe

Equipos Técnicos Ministerio de Educación Nacional

Currículo y Primera Infancia
Alba Lucía Núñez Goenaga
Diana Isabel Marroquín

Programa Colombia Bilingüe
Elena Urrutia Sánchez
Fressman Eduth Ávila
Marcela Forero Jiménez

UNIVERSIDAD DEL NORTE
Decana Instituto de Idiomas
Pía Osorio Gómez

Equipo académico
Lourdes Rey Paba
Luzkarime Calle Díaz
Janitza Guerrero Acosta
Breiner Saleth Torres

ILUSTRACIÓN Y DISEÑO GRÁFICO
Team Toon Studio
León Mejía
Beatriz Jiménez
Camila Gómez
Martha Mancilla
María Alejandra Torres
Oscar Reyes

©Ministerio de Educación Nacional (2016)
ISBN 978-958-691-986-9
Calle 43 No. 57-14 Piso 5, Bogotá D.C, Colombia
www.mineducación.gov.co

Citación: Ministerio de Educación Nacional (2016)
Impresión:
Disponible en línea a través de la página:
www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión por cualquier medio de recuperación de información, sin autorización previa del Ministerio de Educación Nacional
Bogotá, D.C. - Colombia

AGRADECIMIENTOS PROCESOS DE PILOTAJE, EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN CURRICULAR

EVALUADORA INTERNACIONAL
Dra. Heather Weger, Universidad de Georgetown
EVALUADOR NACIONAL
Dr. José Herazo Rivera, Universidad de Córdoba
UNIVERSIDAD DEL NORTE
Dra. Mónica Borjas
Valmiro Narváez Goenaga

DOCENTES, INSTITUCIONES Y SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

ACACÍAS, META
Angélica Torné Ramírez - IE Luis Carlos Galán Sarmiento

ARMENIA, QUINDÍO
Luisa Benavides Suarez - IE Santa Teresa de Jesús
Oscar Montoya Gómez - Universidad del Quindío

BARRANQUILLA, ATLÁNTICO
Ángela De Alba Gutiérrez - IED Comunitaria Siete de Abril
Aura Pérez Fortich - IED Comunitaria Siete de Abril
Bertha Contreras Mendoza - IED y Cultural Las Malvinas
Carmen Mazo Múnera - IED Mundo Bolivariano
Juan Miguel Antequera - IED Mundo Bolivariano
Milly Rodelo - IED Mundo Bolivariano
Carmen Jiménez Olmos - IED Nuestra Señora del Rosario
Melina Alzate Ariza - IED Jorge Nicolás Abello
Patricia Barranco - IED Jorge Nicolás Abello
Virginia Mendoza Niebles - IED Nuevo Bosque
Zully Henríquez Balza - IED Pinar del Río, Fe y Alegría
Zuleima Ahumada Angulo - Colegio San José

SED BOGOTÁ D.C.
Fabiola Téllez Álvarez
Katherine Rivera Díaz - IED Garcés Navas
Aurora Luquerna Reyes - IED República de Estados Unidos de América
Anel Araújo Mendoza - IED República de Estados Unidos de América
Vivian Morales - IED República de Estados Unidos de América
Carlos Rico Troncoso - Pontificia Universidad Javeriana
María González Gutiérrez - Universidad de Los Andes

BUCARAMANGA, SANTANDER
Ángela Carvajal Ariza - IE Maiporé Sede B primaria
Zaida Saavedra Cortés - IE Maiporé Sede B primaria

CALI, VALLE DEL CAUCA
Lady Rodríguez Velasco - IE Guillermo Valencia (Sede Presbítero Ángel Piedrahíta)
Jennifer Lenis Ayala - IE Guillermo Valencia (Sede Presbítero Ángel Piedrahíta)

CERETÉ, CÓRDOBA
Eva Lara Cogollo - IE Alfonso Spath Spath
Natividad Bruno Mestre - IE Alfonso Spath Spath

CIÉNAGA, MAGDALENA
Glisela Martínez - IE Liceo Moderno del Sur
Marlene Castañeda Adarraga - IE Liceo Moderno del Sur

DOSQUEBRADAS, RISARALDA
Diana Vallejo Vera - IE Manuel Elkin Patarroyo, sede Manuela Beltrán
Gabriel López Ayala - IE Popular Diocesano
Diana Sánchez Solano - IE Popular Diocesano, sede Jesús Maestro

EL CERRITO, VALLE DEL CAUCA
Eliana Pulido Henao - IE Jorge Isaacs
Jorge Madroñero - IE Jorge Isaacs
Sandra Ávila Vásquez - IE Jorge Isaacs

GALAPA, ATLÁNTICO
Ana Mendoza Morelo - IE Frutos de la Esperanza de Galapa
Cintya Rada Zárate - IE Técnica Antonio Nariño De Paluato

IBAGUÉ, TOLIMA
Paola Urueña Martínez - Universidad de Ibagué

ITSMINA, CHOCÓ
María Sánchez Torres - IE Andrés Bello

MAICAO, LA GUAJIRA
Inés Junco - IE N° 2

MARINILLA, ANTIOQUIA
Eliana Carvajal Gallo - IE Simona Duque
Margarita Orozco - IE Simona Duque

MEDELLÍN, ANTIOQUIA
Claudia Muñoz - IE Finca La Mesa
Javier Navarro González - IE Finca La Mesa
Leonardo Acevedo Agudelo - IE Finca La Mesa
Martha Ofelia Gómez - IE Finca La Mesa
Luz Adriana Lopera - CEIPA
Jaime Usma Wilches - Universidad de Antioquia

MONTERÍA, CÓRDOBA
Diana Petro Corcho - IE Buenos Aires
Nesly Germán - IE Cristóbal Colón
Álvaro Toscano Villalba - IE Liceo La Pradera
Álvaro Vélez Fuentes - IE Tres Palmas
Ana Sagre Barbosa - Universidad de Córdoba

PEREIRA, RISARALDA

Lucero Vargas García - Escuela Normal El Jardín de Risaralda

PLANETA RICA, CÓRDOBA

Sandra Díaz Zapa - IE Simón Bolívar - Sede Miraflores

POLONUEVO, ATLÁNTICO

Gina Solano Algarín - IE Técnica San Pablo de Polonuevo

Tania Orozco Arcón - IE Técnica San Pablo de Polonuevo

PONEDERA, ATLÁNTICO

Olga Lucía Varela Barraza - IE Técnica Comercial De Ponedera

PUERTO COLOMBIA, ATLÁNTICO

Maddy Mercado Mercado - IE San Nicolás de Tolentino

Román Rodríguez Vargas - IE San Nicolás de Tolentino

REPELÓN, ATLÁNTICO

Alison Mendoza Pertuz - IE Jhon F. Kennedy

RIOHACHA, LA GUAJIRA

Dileyny Bermúdez Castro - IE María Doraliza López de Mejía

SAN ANDRÉS, ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS, PROVIDENCIA Y SANTA CATALINA

Reina Newball Grenard - IE De La Sagrada Familia

Briceña Corpus Stephens - IE Flowers Hill Bilingual School

Penny Bryan Downs - IE Flowers Hill Bilingual School

YOPAL, CASANARE

Ana Díaz Díaz - IE Llano Lindo

Rosa Rojas Arias - IE Llano Lindo

Ana Mesa Mesa - IE Policarpa Salavarrieta

Yenny Castro Sotaquirá - IE Policarpa Salavarrieta

YUTO, CHOCÓ

Luis Enrique Zúñiga Nagles - IE Antonio Abad Hinestroza

Mercedes Mena Manjarres - IE Antonio Abad Hinestroza

Ruldys Machado Valencia - IE Antonio Abad Hinestroza

GESTORES DE BILINGÜISMO – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Edwin Ortiz Cardona

Juan Chilito García

Luisa Zapata Londoño

Nathalie Betancourt Rodríguez

Wilson Cardona Peláez

PROGRAMA ENGLISH FOR SCHOOLS, UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adriana Aguado Cochez

Arturo Torres Porto

Basilía Santiago Palma

Diana Tirado Tenorio

Dibia Corrales Narvaez

Diego Benitez Julio

Eliana López Cogollo

Heidy Osorio Plata

Iury Ferrer Solano

Jessica Begambre Pérez

Jesús Galindo Zabaleta

Johanna Baiz Correa

Karina Castro Durán

María Montiel Aruachan

Mariluz Vásquez Cassis

Marisela Restrepo Ruiz

Patricia Barros Herrera

CONTENIDO

Introducción

1. ¿Cuál es el panorama de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia?	12
1.1. Hacia una Colombia bilingüe	12
1.2. Política Bilingüe (español - Inglés) en el contexto colombiano	12
1.3. Herramientas pedagógicas para el aprendizaje del inglés	14
2. ¿Qué realidades tiene en cuenta esta propuesta curricular para la enseñanza del inglés en Transición y Primaria?.....	16
2.1 Marco Legal	17
2.2 Caracterización de los niños y niñas de 5 a 12 años	17
2.3 Retos del maestro y de la maestra	18
2.4 Factores a tener en cuenta para la implementación del Currículo Sugerido de Inglés en Transición y Básica Primaria en el país.....	20
3. ¿Cuáles son los fundamentos de esta propuesta curricular para Transición y Básica Primaria?.....	21
3.1 ¿Por qué un currículo de inglés para Transición y Primaria?.....	21
3.2 ¿Cuáles son los propósitos de esta propuesta curricular?	21
3.3 ¿Qué se entiende por currículo en esta propuesta?	23
3.4 ¿Cuál fue el enfoque curricular adoptado para esta propuesta?	23
3.5 ¿Cuáles son los ejes curriculares que soportan esta propuesta para la enseñanza y aprendizaje del Inglés en Transición y Básica Primaria?.....	27
3.6 ¿Qué características tiene el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria?	30
4. ¿Qué concepciones conforman el marco de referencia para el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria?	35
4.1. ¿Cuál es la visión de educación en la presente propuesta?.....	35
4.2. ¿Cuál es la visión de aprendizaje en la presente propuesta?	36
4.3. ¿Qué competencias se pretenden desarrollar a través de esta propuesta curricular?	38
4.4. ¿De qué manera se desarrollan las habilidades de lengua en el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria?	39

5. ¿Qué principios metodológicos guían el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Básica Primaria?	40
5.1. Aprendizaje basado en tareas	40
5.2. Aprendizaje basado en proyectos	41
5.3. Otras consideraciones	42
5.4. ¿De qué manera se evidencian la articulación y progresión de los principios metodológicos?	44
6. ¿Cuáles son los principios que rigen la evaluación dentro de la presente propuesta curricular?	45
6.1. Evaluación por competencias	45
6.2. Evaluación para el aprendizaje	45
6.3. Evaluación del aprendizaje	46
6.4. Ludoevaluación en el currículo	46
6.5. ¿Cómo se evalúa partir de la metodología propuesta?	46
6.6. ¿Cómo se evidencian la articulación y progresión de la evaluación en el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria?	48
6.7. ¿Cuáles son las alternativas de adaptación de las rutas metodológicas y evaluativas para los diversos contextos nacionales?	49
7. ¿Qué actores juegan un papel fundamental para una óptima implementación de esta propuesta curricular?	50
7.1. Estudiantes	50
7.2. Docentes	50
7.3. Instituciones Educativas	51
7.4. Padres y madres de familia	52
7.5. Secretarías de Educación	52
7.6. Otros aliados estratégicos	53
8. ¿Con qué criterios se pueden seleccionar material de apoyo y textos para la implementación de esta propuesta curricular?	54
9. ¿Cómo pueden los docentes de Transición y Primaria organizar la implementación de este Currículo Sugerido?	56
9.1. FASE 1: Análisis y adaptación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria	57
9.2. FASE 2: Planeación de la implementación	63
9.3. FASE 3: Implementación de la propuesta curricular	63
9.4. FASE 4: Evaluación	65

Referencias



Estimada Comunidad Educativa:

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada. El Ministerio de Educación Nacional se hace partícipe de esta meta a través de programas como “Colombia Bilingüe”, cuyas acciones se enmarcan dentro del propósito de hacer de Colombia la mejor educada de la región para el año 2025.

Hoy tenemos el gusto de presentar al país los **Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés** y el **Currículo Sugerido de Inglés grados Transición a 5º de Primaria**. Estas herramientas buscan que los docentes tengan unos lineamientos curriculares sugeridos y claros, contribuyendo, por un lado, a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de clase y, por el otro, a que los estudiantes alcancen el nivel de inglés esperado en cada grado. Por esta razón, se integran diferentes temáticas esenciales a través de la formación en inglés, tales como la salud, la convivencia, la paz, el medio ambiente y la globalización. A través de la implementación de esta propuesta, los docentes de inglés y las instituciones educativas del sector oficial aportarán cada vez más a la construcción del país bilingüe que deseamos.

Estos dos documentos se construyeron teniendo en cuenta las necesidades y características propias de los docentes de educación básica primaria del sector oficial, lo que permitió establecer ejes transversales adaptables a estos contextos particulares. Se trata de una propuesta dirigida también a las Secretarías de Educación, a las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación del país, debido a que son dichos actores quienes, en su autonomía curricular, podrán analizar, adaptar e implementar cada uno de los elementos dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en sus instituciones educativas.

Los **Derechos Básicos de Aprendizaje** y el **Currículo Sugerido de Inglés** para Transición y Primaria son apuestas que 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.

Agradecemos a la comunidad educativa por sus valiosos aportes, dirigidos a la construcción de un país que busca abrirse cada vez más al mundo globalizado y multicultural en el que vivimos.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

INTRODUCCIÓN

La educación se constituye en una herramienta esencial para el desarrollo social, cultural y económico de nuestro país. Por ello, muchos esfuerzos se han encaminado hacia el mejoramiento de la cobertura y calidad del sistema educativo, con miras a reducir las brechas existentes entre individuos, grupos poblacionales y regiones, generando así las opciones para que Colombia se acerque a altos estándares internacionales y que logre igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y ciudadanas. El diseño de un Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria se convierte en un elemento concreto para alcanzar esa igualdad de oportunidades y mejorar la calidad educativa.

El presente documento busca brindar a la comunidad educativa y a los actores de diversos sectores de la sociedad, una propuesta curricular flexible y abierta que sirva de insumo para la planeación, implementación, evaluación y seguimiento del currículo de inglés en las Instituciones Educativas en el territorio nacional. Ya existe en el país una propuesta curricular dirigida a los grados 6 a 11, de manera que para complementar dicha iniciativa, se presenta en este documento el Currículo Sugerido de Inglés para los grados de **Transición y Primaria** del sistema educativo público colombiano.

Esta propuesta curricular representa una base común para el logro articulado de las metas establecidas por el programa Colombia Bilingüe, así como una guía para la toma de decisiones conducentes a contribuir al mejoramiento de las condiciones en las que se da la enseñanza y

el aprendizaje del inglés, incluyendo de manera prioritaria la realización de proyectos en el área que sean pertinentes con las realidades presentes y deseadas de nuestras instituciones educativas.

Esta propuesta pretende constituirse en una guía para los y las docentes de transición y primaria en la definición de lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, en relación con el inglés, en cada uno de los grados; cómo lo aprenden, y cómo se evalúan estos aprendizajes.

Por otra parte, esta propuesta brinda a los estudiantes, madres y padres de familia la oportunidad de participar activamente en la construcción y seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, en la institución y fuera de ella.

Este documento consta de ocho componentes esenciales que constituyen las orientaciones y principios pedagógicos, curriculares, metodológicos y de evaluación de la propuesta. Estos se organizan desde lo general, en donde se hace un breve recorrido del panorama de la enseñanza y aprendizaje del inglés, y del análisis de las necesidades que dio pie a esta propuesta. Seguidamente, se describen los sustentos teóricos en los que se basan las decisiones relacionadas con el enfoque curricular y los principios metodológicos y de evaluación que subyacen en la propuesta. Finalmente, se describen los actores a quienes va dirigida esta propuesta. De igual manera, se presentan unas orientaciones para la selección de materiales educativos.

1- ¿CUÁL ES EL PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN COLOMBIA?

Este apartado presenta al lector un breve recorrido por las acciones y políticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles de transición y primaria a nivel nacional, con el propósito de establecer el panorama de las instituciones educativas colombianas a la luz de la normatividad vigente. Por lo tanto, se sugiere complementar esta lectura con las publicaciones referenciadas a lo largo del documento, especialmente la “Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés” (Ministerio de Educación [MEN], 2006 a) y “Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales” (MEN, 2014 c); documentos que reflejan el anhelo actual de nuestro país: ofrecer a sus habitantes una educación de calidad, que incluya el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan aumentar su nivel de competitividad a nivel internacional.

1.1. HACIA UNA COLOMBIA BILINGÜE

Inicialmente, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004 - 2019 (PNB) fue lanzado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como una estrategia de largo alcance que incluyó, dentro de sus ejes de acción, el diseño y socialización de los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés”, el diagnóstico de los niveles de lengua de los y las docentes y estudiantes del país, la formación docente tanto a nivel de lengua como de metodología con instituciones aliadas, el acompañamiento a Secretarías de Educación y procesos de acreditación de institutos de idiomas (Documento de socialización PNB, 2004).

En un segundo momento, fue identificado como Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), en el cual fueron

formados en lengua y metodología alrededor de 9.500 docentes (Documento de socialización Colombia very well, 2014b) y se lanzaron las estrategias pedagógicas Bunny Bonita, ECO, English please y My Abc English Kit. De igual manera, se hizo acompañamiento a 65 Secretarías de Educación y se promulgó la ley 1651, conocida también como Ley de Bilingüismo (MEN, 2013).

Finalmente, en el año 2015 es conocido como Programa Colombia Bilingüe y de acuerdo con su carta de presentación, “redimensiona sus componentes con intervenciones a una mayor escala e inversiones más altas e incluye nuevos componentes como la movilización social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia” (2014b, p.4). Dentro de las estrategias diseñadas, se encuentran el diseño de un currículo nacional sugerido; programas de inmersión a estudiantes; acompañamiento a Secretarías e instituciones, a través de gestores de bilingüismo; la implementación del material pedagógico English, please! Fast Track; el programa Formadores Nativos Extranjeros como acompañantes de los y las docentes estatales bajo la modalidad de co-teaching (Co enseñanza); y un fuerte Plan de Incentivos, con el propósito de estimular a los y las docentes de Educación Básica y Media a que participen de planes de inmersión en inglés a nivel nacional e internacional (USA, India).

1.2. POLÍTICA BILINGÜE (ESPAÑOL - INGLÉS) EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

En 1991, la Constitución Política de Colombia, dentro de los principios fundamentales, reconoce a Colombia como una nación pluricultural en el capítulo 1, artículo 7 y en el artículo 10, se confirma por primera

vez su condición de bilingüe al reconocer aquellas comunidades con tradiciones lingüísticas propias. Tres años más tarde, la Ley General de Educación (1994) establece para la educación básica primaria: “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” y en relación con los objetivos específicos de la educación básica secundaria: “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (1994).

Otro de los aportes relevantes de este documento es declarar a idiomas extranjeros como área fundamental y de obligatorio cumplimiento en el currículo y en el proyecto educativo institucional. En 1999, cinco años después, se promulgan los Lineamientos curriculares lenguas extranjeras en los que se consolida “el plurilingüismo como una prioridad educativa” (MEN, 1999 p.1). De igual manera, los lineamientos plantean la enseñanza de la lengua extranjera desde primaria como elemento de acercamiento también a otras culturas. En el año 2006, el MEN lanza los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. El documento propone establecer “criterios claros y públicos” que permitieran clasificar a los estudiantes del país por niveles: A1, A2, B1 (ver tabla 1); niveles adaptados del “Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas” (2002) y que

unifican coherentemente “los propósitos del sistema educativo” (2006) sin importar la región, el estrato o condiciones especiales.

Se planteó así el reto de formar estudiantes que alcancen los niveles A1 y A2 inicial en la primaria, partiendo del presupuesto de “contribuir a la definición de procesos realistas y de metas alcanzables en cada grupo de grados” (2006 p. 11).

La Ley 1651 del 2013, por su lado, plantea transformaciones sustanciales a la Ley General de Educación con miras a fortalecer el proceso de consolidación del país hacia una nación bilingüe. En primer lugar, dentro de los objetivos comunes a todos los niveles de la educación formal se adiciona el desarrollo de las “competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral” (Literal j, 2013). En este mismo sentido, se adiciona al artículo 20, dentro de los objetivos generales de la educación básica (1994), el desarrollo de las habilidades para “leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (2013). En relación con los objetivos específicos de la educación básica en la sección primaria y secundaria,

Niveles MCE		Niveles para Colombia	Grupos de grados
USUARIO INDEPENDIENTE	B1	Pre-intermedio 2	10° - 11°
		Pre-intermedio 1	8° - 9°
USUARIO BÁSICO	A2	Básico 2	6° - 7°
		Básico 1	4° - 5°
		Principiante	1° - 3°

Tabla 1 (Tomado de Guía 22 de Estándares de lengua extranjera inglés, 2006).

contenidos en los artículos 21 y 22 respectivamente, se modifican los literales que plantean el desarrollo de las habilidades de conversación y lectura, así como el desarrollo de la producción textual en lengua extranjera. En cuanto a los objetivos específicos de la educación media académica expresados en el artículo 30, se adiciona simplemente el literal l del artículo 21 que corresponde a los niveles de comprensión y la capacidad de desempeñarse con éxito en por lo menos una lengua extranjera.

Por otra parte, el documento: Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales y en las instituciones educativas, busca “garantizar que los estudiantes colombianos desarrollen mejores competencias comunicativas en una lengua extranjera durante todo el ciclo educativo” (MEN, 2014c). Específicamente, para la sección primaria, se propone el diseño de programas de formación para que logren un nivel A2, talleres metodológicos y talleres para el manejo de los recursos disponibles para estos docentes por parte del MEN. Se propone además una intensificación del horario de primaria, de entre una y tres horas para los tres primeros grados de escolaridad y de tres a cinco para el segundo conjunto de grado (2014c).

1.3. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

A continuación, revisaremos y discutiremos ciertas herramientas pedagógicas desarrolladas por el MEN. En primer lugar, en el año 2012 se presenta la propuesta **Aprendamos inglés con Bunny Bonita**, dirigida a desarrollar las competencias básicas del nivel A1 en los niños y niñas de primaria, de acuerdo con los estándares propuestos. El material incluye un set de 15 videos y las guías de uso para docentes (con los planes de clase propuestos) y estudiantes que narran las aventuras de una simpática conejita y sus amigos.

Esta propuesta incluyó la formación de docentes, sin previa o escasa formación en lengua extranjera y pocas bases metodológicas, en diferentes centros urbanos del país y la dotación de las instituciones con el material para su implementación.

La siguiente estrategia es conocida como **English for Colombia (ECO)** cuyo foco de intervención es la formación de estudiantes de escuelas rurales del país, del primer conjunto de grados de la sección primaria, que eran formados a través de emisiones radiales. El material consta de 90 lecciones de audio, 7 afiches educativos, guía docente con planes de clase propuestos, DVD de auto formación docente, cartilla de estudiante y libro de cuentos. Como herramienta de alto impacto, el programa se apoyó también en el acompañamiento de docentes y alumnos a través de emisiones radiales.

La tercera estrategia enfocada al fortalecimiento del inglés en primaria fue la entrega del material **My ABC English Kit**, dirigida a docentes de primaria sin las competencias lingüísticas y metodológicas necesarias para enseñar inglés en el segundo conjunto de grados propuestos por el MEN (4º y 5º). El material incluye la guía metodológica para la planificación de clases, una cartilla con 50 modelos de actividades de clase, posters temáticos, guías de trabajo para estudiantes, canciones, cuentos, entre otros.

La siguiente herramienta es denominada **English, please!**, desarrollada para fortalecer el aprendizaje del inglés en el país, aunque no dirigida a la básica primaria. Es una colección de libros para las instituciones oficiales del país, destinados a ser utilizados en el grado noveno, diez y once. La serie está orientada al desarrollo de los niveles A1 y A2 hasta alcanzar un nivel final pre intermedio B1. En el año 2016, después de una completa revisión del material, se lanza la versión **English, please! Fast Track**, que presenta una propuesta mucho más ágil, mejorada y contextualizada.

Recientemente, fueron presentados nuevos documentos a través de un kit que incluye: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), principios pedagógicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, la cartilla de los Estándares y el Currículo Sugerido de Inglés: Grados 6º a 11º. Esta herramienta pedagógica garantiza a los y las docentes del país tener un referente curricular que unifique los esfuerzos temáticos y metodológicos, para que nuestros estudiantes alcancen el nivel B1. Los DBA describen los saberes y competencias esenciales que deben ser desarrollados por los estudiantes. Por otro lado, el currículo sugerido plantea a los y las docentes

una propuesta unificada para alcanzar el nivel de lengua propuesto al terminar el último grado escolar.

Es necesario anotar que con el currículo sugerido propuesto, se hace una transformación sustancial a la estructura de niveles inicialmente propuesta en la guía 22. Esta nueva propuesta inicia con el desarrollo de los niveles iniciales A1 en sexto grado (Ver tabla 2).

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

Tabla 2. Tomado del Diseño propuesta Curricular sugerida, 2016 p.32

2- ¿QUÉ REALIDADES TIENE EN CUENTA ESTA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

En esta sección se muestra un retrato de la realidad educativa nacional, particularmente en la enseñanza de inglés en transición y primaria, de aquellos rasgos característicos de esta población y de otros factores externos que tienen influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en estos niveles. Haber realizado un análisis de necesidades integral e informado, a través de múltiples estrategias e interlocutores, permite que esta innovación curricular pueda responder eficazmente a la variedad de contextos nacionales. Para este proceso, se tuvo en cuenta

una variedad de instituciones con características sociales, locativas y culturales diversas, de manera que el panorama pudiera ser lo más heterogéneo y representativo posible de las múltiples realidades de la población nacional.

Esta sección se divide en: marco legal para la educación de niños y niñas, caracterización de la población objetivo, retos para los maestros, y factores que inciden en la enseñanza y aprendizaje del inglés en transición y primaria.



- 16 -

Colombia Bilingüe

MINEDUCACIÓN



2.1. MARCO LEGAL

Para comenzar, se consideró la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) que establece que todo niño o niña tiene derecho a, por lo menos, recibir una educación primaria gratuita; y que esta debe estar “orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya” (artículo 29, p. 22-23). La enseñanza de una lengua extranjera viene a jugar un papel muy importante, en tanto puede contribuir a que los niños y niñas fortalezcan los valores de su identidad cultural, al tiempo que conocen otras diversas del mundo que los rodea.

En el escenario nacional, un documento fundamental para estudio fue la ley 1098 de 2006, por medio de la cual se expidió el **Código de la Infancia y Adolescencia** en el país. En este se presentan disposiciones legales con respecto al cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en Colombia. En cuanto al derecho a la educación, se hace énfasis en el derecho de los niños y niñas a recibir una educación de calidad, que será obligatoria y gratuita por parte del estado en un año de preescolar y nueve de básica (artículo 28). Además, se reconoce la importancia de la primera infancia, etapa que va de los cero a los seis años de edad y “en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (artículo 29, p. 12). Por otro lado, esta ley hace énfasis en el derecho de niñas y niños “al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes” (artículo 20, p. 12). Esto es de vital importancia en estas edades y se constituye en un aspecto inherente del currículo.

En el caso específico de la educación preescolar, el **decreto 2247 de 1997** brinda orientaciones acerca de los principios sobre los que esta debe fundamentarse.

En este documento se establece que el currículo de preescolar debe ser un proyecto de construcción e investigación pedagógica permanente, que se desarrolle a través de proyectos lúdico-pedagógicos, teniendo en cuenta “la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje, las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad” (artículo 12, p. 3). Además, este decreto establece como orientaciones curriculares para preescolar la integralidad, la participación y la lúdica; y visiona la evaluación como un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo. El currículo que se propone para transición integra estas disposiciones curriculares, al tiempo que las toma como base para la construcción del currículo de primaria.

A partir de la importancia que se le ha reconocido a la educación inicial, ha surgido en Colombia la estrategia denominada **De Cero a Siempre** (ver ley 1804 de 2016), la cual apunta a asegurar las condiciones que posibilitan un óptimo desarrollo de las niñas y niños de 0 a seis años. El nombre de la estrategia involucra el reconocimiento de que un desarrollo integral en esta etapa de la vida sentará las bases sobre las cuales se soportará el potenciamiento de las destrezas y habilidades humanas para el resto de la vida. En este sentido, iniciar el aprestamiento para el aprendizaje del inglés en el nivel de preescolar podrá repercutir en el desempeño de los niños y niñas en esta lengua, una vez inicien su educación formal, teniendo en cuenta, sin duda, que el énfasis en estos grados deberá estar en el fortalecimiento de las competencias en su lengua materna.

2.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 12 AÑOS

Rice (1997) propone que el periodo de vida entre los 3 y 5 años corresponde a la *infancia temprana*, momento

- 17 -

Colombia Bilingüe

MINEDUCACIÓN



en que el niño o la niña comienza a desarrollar un autoconcepto, identidad y adquiere roles de género que definen sus juegos, gustos y amistades. Así mismo, Papalia, Wendkos y Duskin (2010) establecen que la infancia temprana representa el periodo de vida en que los niños y niñas incrementan sus niveles de atención, la rapidez y la eficiencia con que procesan la información y empiezan a construir recuerdos de mayor duración.

La infancia temprana tiene como punto de partida el desarrollo del pensamiento por imágenes. Novoselova (1981) afirma que el pensamiento por imágenes conduce al niño hasta el umbral de la lógica, pues le permite comprender representaciones esquemáticas generalizadas, sobre cuya base se estructura la formación de los conceptos. Así mismo, esta autora establece que una vez dominado el pensamiento lógico, el pensamiento por imágenes no pierde valor, ya que, incluso en las actividades más abstractas que requieran de un pensamiento estrictamente lógico, la utilización de imágenes cumple una gran función.

Por otro lado, Rice (1997) plantea la *infancia intermedia* como el periodo de vida correspondiente entre los 6 y 11 años, en donde el niño o niña presenta avances notables en cuanto a su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética. A su vez, el niño o niña logra comprender su mundo y pensar de manera lógica, y su desarrollo psicosocial y moral cobra valor, ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

Apoiando lo anterior, Craig (1997) agrega que durante esta etapa, el niño o niña adquiere mayor flexibilidad en su pensamiento, aprende a rehacer sus pensamientos, corregirse y comenzar de nuevo, además de que aprende a considerar más de una dimensión del problema a la vez y a observar un objeto o problema desde diversas perspectivas.

Por otro lado, Vygotsky (1981) contribuye con planteamientos importantes que se basan en la

influencia del contexto para el desarrollo del niño o la niña. En cuanto a las etapas del desarrollo, Vygotsky (1981) plantea que de los 6 a los 11 años, los niños y niñas se encuentran en una etapa *categorial*, en la cual su pensamiento se vuelve más organizado, a partir de un conocimiento más significativo de su realidad circundante. Esta teoría reconoce además que el ser humano es primero un ser social y luego, un ser individual, y que todo aprendizaje se construye en la colectividad, como un fenómeno social, para luego ser interiorizado y sistematizado por el niño o la niña en un ámbito psicológico. Por tanto, todo proceso de enseñanza y aprendizaje deberá suceder en una situación social y cultural, siendo el lenguaje el elemento mediador más importante de dicha interacción sociocultural. Esta visión es eje central de esta propuesta curricular.

Como puede observarse, intentar comprender quiénes son los niños y las niñas en edad escolar supone una ardua labor. El niño o la niña es cuerpo y mente, el niño se comunica, siente y se expresa, el niño o la niña es espíritu, y como ser humano, se desarrolla como totalidad, de forma permanente e integral, a través de la mediación que los adultos, otros niños y el medio le proporcionan.

2.3. RETOS DEL MAESTRO Y DE LA MAESTRA

Garantizar una educación integral es labor del maestro, así pues, se dice que este debe dedicar sus esfuerzos a convertirse en un agente dinamizador de cambios, en un guía y ante todo, un acompañante mediador. La labor docente permanece en una constante reestructuración, pues las demandas desde el aula aumentan, se modifican y, por ende, los retos del maestro también. Saber crear un ambiente propicio para las experiencias, hacer uso de estrategias que facilitan procesos de aprendizaje y evaluar de forma acertada, son los principales retos que enfrenta el maestro del nuevo milenio y de los cuales nos ocuparemos a continuación.



El ambiente, de acuerdo con lo propuesto por Trilla *et al.* (2011), no sólo se refiere al espacio físico, sino también a los contenidos del mismo y a los diversos materiales que se organizan cuidadosamente y con intención pedagógica a fin de potenciar el auto-aprendizaje y la metacognición. Gestionar un ambiente de aprendizaje hace referencia a preparar los entornos, de tal forma que el niño o niña pueda desarrollarse de manera libre, autónoma y participativa, pues, según Trilla *et al.* (2011), un ambiente que resulta atractivo y motivador para el niño o la niña le permitirá desarrollar al máximo sus potencialidades y capacidades. Gestionar un ambiente de aprendizaje implica tener una intención pedagógica real. El maestro debe saber observar, mediar los procesos propuestos y co-construidos por la infancia; debe comprender y valorar los procesos (madurativos, motrices, afectivos, cognitivos, sociales y espirituales) propios de los niños y niñas, y debe escuchar con

respeto y disposición las voces de la infancia. Un segundo reto para el maestro o la maestra es la implementación de estrategias metodológicas que puedan mediar entre niños y niñas y el aprendizaje. Para esto, el o la docente deberá conocer las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes, así como contar con habilidades multidimensionales que le permitan tener a la mano un arco iris de estrategias que puedan funcionar en distintos contextos y para diversas necesidades de aprendizaje.

Finalmente, todo maestro o maestra tiene el reto de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Inicialmente, la evaluación tradicional centraba su interés en el resultado del aprendizaje, pues este debía ser medido con el fin de asignar un valor a los conocimientos y destrezas que los niños y niñas hubieran adquirido durante un periodo de tiempo estipulado.

Hoy en día, cuando se habla de evaluación, se hace referencia a esta como parte del proceso del niño y de la niña, como un acompañamiento constante y oportuno que el maestro o la maestra debe realizar desde la observación, formulación de preguntas y la escucha. La evaluación debe ser de carácter sistemático, participativo, cualitativo y permanente, ya que, tal y como lo plantea Borjas (2013), el principal objetivo que deseamos alcanzar es conocer y comprender el desarrollo integral de los niños, sus avances, logros y dificultades, mientras que, al mismo tiempo se estimula el afianzamiento de valores, actitudes y comportamientos.

2.4. FACTORES A TENER EN CUENTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS EN TRANSICIÓN Y BÁSICA PRIMARIA EN EL PAÍS

La enseñanza de inglés en Transición y Primaria en nuestro país es, sin duda alguna, un contexto complejo, debido a que el sistema educativo en estos niveles está concebido para ser implementado por docentes de áreas integrales. Es decir, un mismo docente, director de grupo, debe generalmente asumir la carga de todas las áreas básicas. Por otro lado, no existe el número de docentes de inglés requeridos para la demanda en el país. Por lo anterior, son los y las docentes de la básica primaria quienes masivamente tienen la difícil tarea de asumir la carga académica del área de inglés, la gran mayoría de ellos sin contar con la competencia comunicativa requerida en el idioma, ni herramientas metodológicas para esta tarea. Esta, y otras realidades, como la poca (o nula) intensidad horaria dedicada al inglés y el alto número de estudiantes por salón en algunos contextos, fueron claramente evidenciadas en el análisis de necesidades realizado.

Existen entonces muchas oportunidades para este contexto, entre ellas:

- La capacitación docente, continua y constante, como una necesidad imperante. Procesos de formación que les permitan mejorar sus niveles de lengua, así como conocer buenas prácticas en la enseñanza del inglés y adquirir las herramientas necesarias para la implementación del programa de inglés en sus instituciones. Este currículo pretende constituirse en una suerte de herramienta de formación y actualización docente, a través de las sugerencias metodológicas y evaluativas, pero no puede abarcar el desarrollo de la competencia comunicativa de los y las docentes.
- La implementación de estrategias de manejo de grupo que puedan implementarse en grupos numerosos para el aprovechamiento de la clase de inglés, la democratización de la participación y el mejoramiento de la disciplina.
- El establecimiento de políticas institucionales flexibles con respecto a la carga académica, propuestas por los rectores y apoyadas por las Secretarías de Educación. Un ejemplo de esto puede ser que un(a) docente que posea habilidades en la lengua o haya tenido la posibilidad de formarse en ella, pueda asumir la carga en varios grupos de preescolar y primaria.
- La dotación de recursos didácticos y audiovisuales para el aprendizaje del inglés, que soporten la implementación del currículo y la puesta en práctica de estrategias metodológicas innovadoras. Esto puede ser impulsado desde las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional.
- El liderazgo por parte de directivos docentes para asegurar la asignación de por lo menos una hora de inglés semanal en todos los grados de transición a primaria.

3- ¿CUÁLES SON LOS FUNDAMENTOS DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR PARA TRANSICIÓN Y BÁSICA PRIMARIA?

En esta sección se describen los principios que subyacen en la propuesta curricular, tales como: el enfoque curricular adoptado, los ejes, características y propósitos de la propuesta curricular.

3.1 ¿POR QUÉ UN CURRÍCULO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

Desde el Ministerio de Educación Nacional se han aunado esfuerzos para asegurar la equidad y la calidad educativa en todas las regiones del país. Cada vez es más evidente la necesidad de un currículo nacional, que pueda orientar mejor a las instituciones educativas, siempre y cuando respete la diversidad sociocultural del país y la autonomía institucional que poseen las escuelas y colegios. El objetivo es formular currículos de alta calidad, inclusivos y flexibles que puedan realmente apoyar y acompañar el trabajo de los y las docentes del país, sin importar la condición social, económica o geográfica donde se encuentren, y que puedan ser adaptados a las condiciones particulares de cada contexto. El desarrollo de un currículo nacional, en áreas clave como lenguaje, matemáticas e inglés, permite formular expectativas claras de enseñanza y aprendizaje, las cuales pueden apoyar el establecimiento de metas, áreas de aprendizaje y competencias que todos los niños y niñas de Colombia deben alcanzar en los distintos niveles de escolaridad, fomentando así la equidad y la calidad educativa.

Teniendo en cuenta la existencia y actual implementación de un Currículo Sugerido de Inglés para la básica secundaria y media, es necesario ahora el desarrollo de un Currículo Sugerido para Transición y Primaria con sus respectivos Derechos Básicos de Aprendizaje, que direccionen sus esfuerzos al aprestamiento y al desarrollo

de habilidades comunicativas para un nivel Pre-A1 y A1 inicial, para así garantizar el mejor desempeño posible de los niños y niñas, una vez ingresen a la Educación Básica Secundaria. El nivel Pre-A1 se considera, en esta propuesta, como la plataforma de preparación y aprestamiento que permita a los niños y niñas una familiarización con el idioma, y les brinde herramientas comunicativas iniciales para afrontar el aprendizaje del inglés una vez ingresen a la básica secundaria.

Es fundamental partir de la propuesta inicial de 6 a 11 y así presentar a los y las docentes del país, un diseño curricular sugerido que recoja y dé respuesta tanto a las necesidades del mundo globalizado, como a las particularidades contextuales de las instituciones en los entornos rurales o urbanos en los que se encuentren, brindándoles una carta de ruta que pueda guiar su práctica pedagógica y que, además, se convierta en una herramienta de formación para ellos, teniendo en cuenta las realidades de los y las docentes de primaria del país.

3.2. ¿CUÁLES SON LOS PROPÓSITOS DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR?

Esta propuesta curricular persigue varios propósitos:

- Proponer un documento abierto que sirva de insumo para la discusión de las comunidades educativas, en torno a los aspectos comunes que deben guiar el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés en las regiones, ciudades y municipios.
- Visibilizar los componentes curriculares y los contenidos básicos o enseñanzas mínimas comunes a los que tienen derechos los niños y niñas colombianos. La intención es estimular la

discusión sobre las posibilidades de reorganizarlos y acoplarlos al contexto.

- Proponer una estructura de progresión general por niveles de lengua, grados, número de horas y macro competencias que han de asegurarse a todos los alumnos en su tránsito por la IE.
- Generar conciencia en los coordinadores de calidad, líderes de bilingüismo, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres y madres de familia sobre la necesidad de abordar el aprendizaje del inglés

como un proceso dinámico, continuo, progresivo y planeado que requiere del aseguramiento de recursos y del compromiso de cada uno.

- Plantear una estructura curricular y unas sugerencias de puesta en escena en el aula con el ánimo de mostrar maneras coherentes de aterrizar lo teórico a la práctica. Con esto, se pretende ilustrar la coherencia interna de la propuesta, haciendo evidente cómo cada componente refleja lo teórico.



- Estimular la creatividad y el posicionamiento reflexivo y crítico de la IE y del cuerpo docente como diseñadores y mediadores de escenarios de aprendizajes significativos, pertinentes y cambiantes.
- Generar procesos de retroalimentación en los cuales las comprensiones, éxitos y dificultades alimenten la propuesta para reconfigurarla y adecuarla de manera continua.
- Asegurar, a través de esta propuesta de currículo general, un tratamiento equitativo para toda la población y con especial acento a la que está "expuesta a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden" (MEN, 2006, p. 10).

En resumen, esta propuesta curricular como documento orientador, sugerente, abierto y flexible, pone en manos de las instituciones educativas, los directivos docentes y los y las docentes, la responsabilidad de tomar las decisiones curriculares particulares que la condicionen a la realidad educativa propia. Un currículo, así propuesto, es una invitación a armonizarlo con el entorno de la comunidad educativa, con el PEI e iniciativas ya existentes.

3.3 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CURRÍCULO EN ESTA PROPUESTA?

A partir de la Ley 115 de 1994, se entiende por Currículo el "conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional" (Art. 76). De igual manera, en la propuesta de Currículo Sugerido de 6 a 11 (MEN, 2016), el currículo es concebido como un sistema integrado por componentes que se interrelacionan entre

sí mismos y con el contexto en el cual es implementado. Entendido así, el currículo es un elemento integrador de culturas, saberes, habilidades, prácticas, entre otros, que garantizan la formación del individuo y la transformación de la sociedad.

Con esta visión integradora del currículo, se esboza la presente propuesta, partiendo de la necesidad de fortalecer la interacción entre sus componentes (plan de estudios, esquema de contenidos, estándares, rutas de estudio, experiencias planeadas, etc.), docentes y estudiantes que lo integran. De hecho, en el Currículo Sugerido de 6 a 11 está igualmente planteada esta visión en la que los contenidos y los procesos pedagógicos son transformados desde la comprensión del aprendizaje como proceso activo, continuo, producto de la interacción social con otros y cuyo fin es el desarrollo integral del ser y, en consecuencia, la transformación de la sociedad y su fortalecimiento y crecimiento intercultural (Scott, 2008).

3.4. ¿CUÁL FUE EL ENFOQUE CURRICULAR ADOPTADO PARA ESTA PROPUESTA?

Un enfoque curricular, en palabras de Sacristán (1988), corresponde a las "clasificaciones que sistematizan las distintas orientaciones teóricas presentes en el campo curricular, convirtiéndose en marcos ordenados de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas" (p. 44). En este sentido, establecer dicho enfoque es una decisión fundamental en todo proceso de construcción curricular ya que a partir de ahí, se estructura la forma en la que serán visualizados los elementos propios del currículo y su interacción.

Para la presente revisión, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante la fase de diagnóstico, se describen dos: El enfoque curricular orientado a la acción y el enfoque curricular contextual.

3.4.1. Enfoque curricular orientado a la acción

La enseñanza de las lenguas a nivel mundial ha experimentado un avance importante desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001). El documento propone un enfoque orientado a la acción, es decir, el desarrollo de ciertas tareas a través de las cuales los aprendices podrán desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en otros entornos comunicativos diferentes al propio. En este enfoque, los hablantes interactúan socialmente con el propósito de desarrollar tareas que pueden ser de tipo comunicativo o no. Es decir, el aprendizaje es el resultado de acciones específicas que pueden incluir aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos específicos, necesarios y comprensibles a todos los individuos.

Se destaca en esta concepción la naturaleza activa y participativa del hablante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En otras palabras, 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.

A continuación, revisaremos los dos principios generales sobre los cuales se basa este enfoque.

Se aprende en la interacción social

Al plantear al estudiante la realización de cierta acción o tarea, el rol del mismo pasa a ser el de un participante activo de su proceso de aprendizaje en su interacción con el otro. La construcción del conocimiento es un proceso netamente social de acuerdo con Vygotsky (1978) y que según este enfoque, depende no sólo del tipo de tarea asignada sino de la calidad en el intercambio social durante el desarrollo de la misma, interacción en la que los elementos gramaticales y el vocabulario más que objetivos de enseñanza, se constituyen en las herramientas para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos.

Se aprende a través de la acción

El aprendizaje de la lengua, de acuerdo con este enfoque, es producto de la interacción social, es decir, a través de la acción en contextos sociales definidos en los que los hablantes intercambian saberes, opiniones,



emociones y fortalecen habilidades y destrezas que trascienden lo comunicativo. Aquí, la acción o la tarea "social" reemplaza el concepto de acto de habla (Puren, 2004) y es desarrollada a través de unas estrategias o competencias, comunicativas o sociales. En otras palabras, el hablante debe tomar decisiones conscientes durante el desarrollo de la tarea que lo lleva a utilizar la lengua de manera adecuada y pertinente a la situación inicialmente planteada.

Esta concepción a través de la acción, trasciende el enfoque comunicativo al motivar y comprometer a los estudiantes a través de un aprendizaje significativo y bien dirigido. En este sentido, es crucial plantear a los aprendices de lenguas, tareas claras, concretas y basadas en el uso real y no manipulado de la lengua.

3.4.2. Enfoque curricular contextual o ecológico

El enfoque curricular Contextual o Ecológico plantea que las relaciones de los actores y el entorno interactúan y se configuran mutuamente para construir, complementar y transformar el conocimiento (Bronfenbrenner, 1979). Esta es una visión de dinámica de conjunto, en la cual no hay una verdad absoluta, sino una realidad que se construye y se transforma en el aula.

Se constituye, así, el aula como un espacio de interacción, puesta en común y epicentro de los procesos formativos que traen del contexto saberes, pareceres y sentires que son finalmente transformados o complementados.

Se aprende en la interacción con otros pero a partir del contexto

El aprendizaje dentro de este enfoque es igualmente una construcción social que se hace partiendo del entorno hacia la configuración de teorías y modelos, gracias a una "enseñanza participativa e interactiva, ya que se centra en lo que ocurre en la cotidianidad" (Blanco, 2004 p.124). De esta manera, se garantiza un aprendizaje realmente significativo, ya que apunta a las necesidades e intereses de los estudiantes (Coll, 1987). Como tal, este modelo propone una experiencia activa de aula que moviliza las interrelaciones entre los diversos sistemas involucrados en los procesos educativos.

Bronfenbrenner (1979) hizo una distinción de estos sistemas contextuales que pueden entrar en interacción con los individuos, y los clasificó en micro, meso, exo y macrosistema. El microsistema se refiere al nivel más cercano en que en este caso el niño o la niña se desarrolla, el cual está representado generalmente por la familia. El mesosistema se constituye a partir de la interrelación de dos o más contextos en donde se mueva el niño o niña, que en este caso pueden ser la escuela o el grupo de amigos. El exosistema está representado por contextos u organizaciones fuera de la experiencia cercana del niño o niña, pero que incide en su desarrollo, por ejemplo, el sistema de salud o las políticas públicas. Finalmente, el macrosistema es el nivel más externo en donde se encuentran inmersos los niveles descritos anteriormente y que se relaciona con las relaciones y clases sociales, las culturas y subculturas que giran alrededor del mundo de niños y niñas.

En este currículo, la interrelación de estos sistemas toma un rol central, debido a que articulación de las tareas y proyectos que se proponen buscan que el estudiante se posicione como un sujeto participativo y consciente, dentro y fuera de sus sistemas contextuales, con el propósito de potencializar sus oportunidades de aprendizaje.

3.4.3. ¿Cómo se articulan estos dos enfoques en la propuesta curricular?

Establecer el enfoque o enfoques curriculares que guían el diseño de la propuesta de un Currículo Sugerido para transición y primaria, depende de la pertinencia y relevancia de los enfoques ya planteados en esta sección, partiendo de las necesidades propias de nuestro contexto nacional educativo. En la tabla 3, se ilustran un poco mejor los aspectos más relevantes de cada uno de estos enfoques.

En términos generales, puede apreciarse que ambos enfoques, conceden al estudiante un papel eminentemente activo en el proceso de aprendizaje. Se aprende en la interacción, en el intercambio, en el juego

y en el desarrollo de dimensiones sociales, afectivas que son igualmente desarrolladas en los primeros años de escolaridad en las escuelas.

Por otro lado, el o la docente, como agente generador de estos espacios de interacción y aprendizaje, basados en el contexto circundante, y en los saberes que los niños y niñas ya poseen y que necesitan complementar o transformar, es el recurso de apoyo y el mediador de un proceso de crecimiento social y cultural. Estos enfoques requieren de un docente comprometido con su quehacer, consciente de su valor en este proceso y con las competencias de tipo metodológico y comunicativo necesarias para guiar a sus estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y hacia la formación

integral del ser, fin último de todo proceso educativo.

El o la docente se concibe, a partir de la articulación de estos dos enfoques, como un profesional reflexivo con potencial transformador (Kumaravadivelu, 2003), que, a partir del reconocimiento de sus áreas de mejora, que en este caso tienen que ver mayormente con los niveles de lengua que posee, pueda ejercer su agencia frente a la implementación de este currículo, tomando decisiones críticas importantes para la escogencia y adaptación de las sugerencias en su contexto de enseñanza específico. El o la docente es también quien pone en interacción el currículo con los estudiantes, actuando como mediador de los procesos transformadores que impulsa esta propuesta.

ASPECTO	ORIENTADO A LA ACCIÓN	CONTEXTUAL - ECOLÓGICO
Estudiante	Es un "agente social", lo que significa que es también un alumno-usuario del idioma.	Es un sujeto que participa activamente en su proceso de aprendizaje que le permita transformar su entorno social.
Docente	Creador de tareas comunicativas, el profesor se convierte en una persona-recurso, al que se acude con el fin de que sus producciones sean las más adecuadas a su interacción social.	Es un mediador de la cultura social e institucional y un mediador del aprendizaje.
Objetivos	Desarrollar las competencias generales y comunicativas, optimizando la participación en contextos auténticos y concretos.	Los objetivos se identifican como capacidades y valores utilizables en contextos concretos de la vida real a través del uso significativo de la lengua.
Aprendizaje	Se aprende en la interacción social con tareas concretas.	Este modelo tiene doble enfoque: El desarrollo de actividades relacionadas con el contexto sociocultural, la interacción con otros y el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Tabla 3. Cuadro comparativo. Enfoque orientado a la acción y contextual y ecológico.

En relación con la visión de objetivos que propone cada enfoque, se puede considerar que ambos propenden por el desarrollo de habilidades y competencias que van desde lo lingüístico hasta lo social - cultural. Para la propuesta de diseño curricular, estos aspectos sugieren un claro conocimiento de los entornos en los cuales se desempeñan los niños y niñas para la planeación y creación de objetivos claros, medibles, coherentes, pertinentes y acordes con la realidad de los estudiantes de transición y primaria e igualmente con sus necesidades de formación integral.

El proceso de aprendizaje se concibe, entonces, como la capacidad de actuar, de ser partícipes de una comunidad de práctica, de allí que estos enfoques curriculares se articulen con los enfoques metodológicos por tareas y proyectos. Los niños y niñas toman entonces el rol de agentes de acción, que puedan comprometerse de manera activa con los procesos contextuales que los circundan.

En resumen, el enfoque curricular Orientado a la acción ofrece al estudiante un carácter auténtico y motivante, mientras que el Enfoque curricular Contextual, lo sitúa desde su propio contexto para el conocimiento y transformación de este contexto. En otras palabras, partiría de la realidad del niño o niña para llevarlo a comprenderla y desenvolverse en ella a través de la interacción con sus semejantes, promoviendo autonomía y cooperación en su aprendizaje.

3.5 ¿CUÁLES SON LOS EJES CURRICULARES QUE SOPORTAN ESTA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN TRANSICIÓN Y BÁSICA PRIMARIA?

A continuación se hace una descripción de cada uno de los ejes curriculares escogidos para el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria, a saber: **enfoque sociocultural, transversalidad, diversidad y equidad, y formación en valores.**

3.5.1 Enfoque sociocultural

El Currículo Sugerido se orienta a partir de la concepción de que el aprendizaje del inglés es un fenómeno social que involucra procesos cognitivos, afectivos e interaccionales (Bandura, 1992; Halliday Hassan; Hassan, 1989; Hymes, 1972; Vygotsky, 1978). Es por lo anterior que uno de los ejes centrales de este currículo es el **enfoque sociocultural**, que parte de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la cual reconoce al ser humano primero como ser social, y luego como ser individual. Como bien lo afirma Wertsch (1988), el desarrollo cultural del niño o la niña se evidencia en primer lugar con los otros, en un ámbito *interpsicológico*, y en segundo lugar en el interior del niño o la niña, en un ámbito *intrapsicológico*.

El enfoque sociocultural para el aprendizaje del inglés, en este currículo, busca promover el desarrollo de la lengua en ambientes colaborativos que favorecen la interacción de los niños y niñas con sus semejantes y en escenarios que son conocidos, y que pueden ir expandiéndose hasta alcanzar la interacción con el mundo.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) se basa, entonces, en la influencia del contexto para el desarrollo del niño o la niña. Vygotsky reconoce que el desarrollo y el aprendizaje son interdependientes. Uno de sus aportes más significativos lo hizo a través de su concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, que consiste en la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño o la niña, el cual se determina al resolver un problema de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, el cual se logra al resolver un problema bajo la guía de un adulto o compañero más capaz. Esto quiere decir que el niño o la niña puede ser estimulado en su aprendizaje a través de la mediación que pueda tener con sus compañeros o profesor. Surge aquí también el concepto de *andamiaje* (Bruner, 1978), el cual se define como el soporte o apoyo que puede brindar ese par capaz, o adulto, al niño o niña para que logre superar su nivel de desarrollo actual.

Ambos conceptos son vitales para este currículo con referencia al aprendizaje del inglés en tanto el o la docente tendrá la labor de mediar entre lo que el estudiante es (o no) capaz de hacer con la lengua y lo que deberá ser capaz de hacer al completar el ciclo de básica primaria.

De igual manera, es el o la docente quien en este contexto tiene la responsabilidad de generar esos contenidos, materiales, actividades y oportunidades, que servirán de 'andamio' para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Otras dos nociones que surgen de Vygotsky (1978) y que tienen gran relevancia para el aprendizaje de lenguas, y por tanto para este Currículo Sugerido, son las de *mediación* y *significado*. La primera se relaciona con la idea de 'andamiaje' expuesta en el párrafo anterior y consiste en el proceso que permite que se pueda transformar un comportamiento natural en un proceso mental superior, a través de actividades sociales significativas (Minick, 1987). En otras palabras, este currículo propone actividades mediadoras que puedan movilizar aprendizajes significativos a partir de interacciones sociales relevantes para los niños y niñas.

La segunda noción, la de *significado*, tiene que ver con la capacidad natural y única que tiene el ser humano de comunicarse con un sentido o función específica. Es el significado (*meaning-making*) lo que debe prevalecer sobre el símbolo. En el caso del aprendizaje del inglés en este Currículo Sugerido, este pasa por encima de la forma (la gramática, el vocabulario, etc.) para promover la comunicación que tiene un significado real en un ámbito real de habla.

En este currículo, se espera entonces que a partir de la **mediación del o la docente**, los niños y niñas de transición y primaria puedan advertir aspectos importantes de la lengua, a través de la observación activa, y puedan luego integrarlos en sus propias interacciones.

3.5.2 La transversalidad

Se entiende por **transversalidad** en esta propuesta curricular "la construcción de diálogos entre las disciplinas, que se concreta en las diversas asignaturas de una manera holística. Al propiciar la transversalidad, se fomenta un abordaje multidisciplinar de problemas sociales, éticos y morales presentes en el entorno, y vincula de manera dinámica el contexto escolar, familiar y sociocultural a la comprensión de estos dilemas" (MEN, 1998 b). La transversalidad es por sí misma una herramienta de formación integral que busca, además de la motivación de los niños y niñas, la posibilidad de consolidar conocimientos, competencias, actitudes y valores que les permitan convertirse en seres humanos capaces de mirar un fenómeno desde sus distintas perspectivas, dejando de lado la fragmentación de los saberes. Además, este eje contribuye a que el currículo se acerque a la realidad y pueda tener aplicaciones prácticas y sociales en la vida cotidiana de los niños y niñas (Magendzo, 1998, 2001).

La **transversalidad** en el Currículo Sugerido de Inglés para transición y primaria cobra fuerza además debido a dos factores que son de fundamental cuidado en este contexto. Primero, el hecho de que en transición se favorezca el trabajo desde la integralidad de las dimensiones y proyectos interdisciplinarios de aula (MEN, 1998 a), que acercan al niño a su realidad inmediata y circundante y que le permiten descubrir el mundo, hace de este un eje primordial para el grado transición. Pero además, en un eje que demuestra ser efectivo para los niños y niñas de básica primaria al brindarles la oportunidad de usar el inglés para reforzar y/o aprender sobre el mundo que les rodea y sobre conceptos que pueden estar estudiando en otras disciplinas. Esto repercute en la motivación por el aprendizaje (Piaget, 1975, citado en Torres, 2006), al ver que la lengua puede tener aplicación y transferencia a otros saberes disciplinares.

Segundo, en el contexto de enseñanza de inglés en transición y primaria en Colombia, de acuerdo con los hallazgos del análisis de necesidades, los y las docentes son generalmente licenciados en básica o en áreas de la básica, tales como lengua castellana, ciencias, matemáticas, entre otras. Esto les da un capital cultural, un conocimiento de su disciplina, que puede ser aprovechado para la clase de inglés. Los y las docentes tienen para su beneficio conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son muy valiosos, así como la experiencia para la enseñanza en estos niveles. Estas herramientas pueden servirles para afrontar positivamente el reto que se les ha puesto de enseñar inglés, al utilizar sus potencialidades y articularlas interdisciplinariamente con el área de inglés, así como se ha planteado en esta propuesta curricular. De esta manera, se puede lograr que el aprendizaje del inglés se convierta realmente en un vehículo para adquirir conocimiento sobre el mundo y no solamente sobre la lengua.

El esquema curricular sugerido busca ser una guía de cómo lograr esa transversalidad, al brindar unos elementos con los cuales todos los y las docentes se pueden identificar, que trascienden la enseñanza del inglés como instrumento comunicativo y llegan al ámbito educacional, es decir, **de formación integral de ciudadanos conscientes y agentes de cambio en su sociedad**. Con esto se pretende que los y las docentes vean el área de inglés como un escenario más para el alcance de sus objetivos de formación en cada grado.

Cada módulo propuesto en el esquema curricular es un ejemplo de cómo el inglés puede coadyuvar al alcance de objetivos transversales que involucran conocimientos y habilidades de otras áreas del currículo institucional. Se puede encontrar, por ejemplo, el módulo 3 en el grado transición cuya meta es "reconocer visual y oralmente en inglés, acciones sencillas para el cuidado del medio ambiente en su casa y salón de clase".

En dicho módulo, la malla curricular y las rutas metodológicas y evaluativas apuntan al alcance de la meta, al tiempo que proponen el uso del inglés para tareas específicas del tema. Esta es una meta coherente para el o la docente de la básica ya que puede ser fácilmente articulada con procesos de cuidado medioambiental que se estén llevando a cabo en la institución. Además, el o la docente tendrá conocimiento disciplinar sobre el tema que podrá enriquecer el desarrollo del módulo.

3.5.3 La diversidad y la equidad

La **diversidad** y la **equidad** se constituyen en ejes fundamentales de esta propuesta, en tanto configuran el lugar que tiene el niño y la niña en el mundo, en relación con sí mismo y con los demás. En concordancia con el Currículo Sugerido de grados sexto a once, esta propuesta invita a las Secretarías de Educación, las Instituciones Educativas, sus directivos docentes y maestros, a velar por los derechos de los niños, niñas y jóvenes colombianos. Deben asegurarse de que todos gocen de las mismas oportunidades y vivan experiencias significativas orientadas a alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han planteado en el camino de su desarrollo humano integral.

Los niños y niñas son diferentes en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamiento, en sus limitaciones y posibilidades físicas y cognitivas. En este currículo se comprende que estas diferencias son valiosas y merecen ser respetadas.

En el aprendizaje del inglés, el eje de diversidad cumple un rol fundamental al promover una enseñanza que no es rígida ni homogeneizadora; sino que por el contrario, amplía sus metodologías y rutas evaluativas de forma que se consideren las diferencias arriba planteadas. Además, una aula de inglés diversa contempla el reconocimiento de un otro-otra legítimo (Magendzo, 2004), con sus identidades y particularidades, las

cuales confluyen dentro del aula y que además abren espacio para otra más, la extranjera. La **diversidad** en el Currículo Sugerido fortalece **las relaciones interculturales de los niños y niñas**, y promueve el conocimiento de su propia cultura, y el respeto a las diferencias con las demás.

La **equidad** ha sido establecida como uno de los pilares en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, con la cual se “contempla una visión de desarrollo humano integral en una sociedad con oportunidades para todos” (p. 1). Siguiendo esta línea de pensamiento, la equidad dentro de esta propuesta curricular parte de una **visión de la educación con un enfoque de derechos**. Para lograr que la propuesta curricular sea equitativa se deben establecer cuáles son los aprendizajes que se consideran valiosos para todos los estudiantes y a los que tienen derecho, para asegurar que cada uno de ellos tenga la misma oportunidad de desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para construir un mejor país y enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo.

Es así como el Currículo Sugerido para transición y primaria parte del conocimiento de las necesidades particulares de estos niveles con relación al aprendizaje del inglés, en los distintos contextos nacionales para establecer metas y objetivos de aprendizaje, y una estructura curricular que busca responder a ellas de manera relevante, flexible y adaptable. De esta manera, cada institución educativa puede hacer uso del currículo para asegurar que todos los niños y niñas del país alcancen los objetivos de aprendizaje de inglés de transición a quinto grado.

3.5.4 La formación en valores

La **formación del ser humano en su integralidad, sus valores, sus actitudes, su personalidad, tiene su base y su punto más**

álvido en la niñez. Es entonces en la edad escolar, entre los cinco y los doce años, que puede hacerse especial énfasis en la formación en valores.

La educación en valores es aquella que se relaciona con la **dimensión afectiva o emocional del comportamiento humano** y que no puede estar separada de la comprensión cognitiva. Esta propuesta curricular propende por un **trabajo transversal**, que invita a que los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés se conciben como un espacio donde se promueven y articulan valores que pueden contribuir a una mejor formación de los niños y niñas de nuestro país; entre ellos: **el respeto, el diálogo, la paz, la responsabilidad en el actuar, la constancia y la actitud crítica** (Blanquet, 2013).

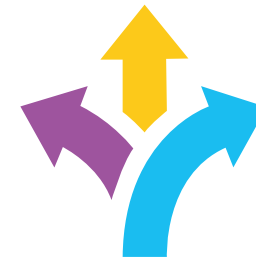
La importancia de la formación en valores en este currículo parte de una visión de educación como un acontecimiento ético (Bárcena & Mèlich, 2000; Mèlich, 2011). Toda actividad educativa, y en este caso, todo aprendizaje se da en un ámbito social, con otros. Y según Mèlich (2011), “si la relación que se establece con el otro es una relación de responsabilidad, de compasión, de cuidado, en la que es el otro el que llega a ser prioritario, diremos que existe una relación ética” (p. 49).

La formación en valores en el currículo se verá materializada también a través de la formación ciudadana, que se constituye en una característica fundamental de este currículo y que será expuesta en la siguiente sección.

3.6 ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

Las características que enmarcan el Currículo Sugerido de Inglés para transición y primaria son: **la flexibilidad y adaptabilidad, las habilidades del siglo XXI, la lúdica y la exploración, la inclusión y la formación**

en ciudadanía global. Cada una de ellas es explicada a continuación.



3.6.1. Flexibilidad y adaptabilidad

Con el objetivo de viabilizar la implementación de este currículo en los contextos variados y diversos de nuestro país, se ha concebido esta propuesta desde la **flexibilidad y la adaptabilidad**. Dos características que interdependientemente permiten que cada elemento del esquema curricular pueda ser adaptado por los y las docentes e Instituciones Educativas a su Proyecto Educativo Institucional y ayudarles a alcanzar los objetivos de lengua propuestos.

La **flexibilidad** se refiere a la característica que tiene el currículo de, aún sobre fundamentos y principios pedagógicos concretos, ser evaluado y apropiado de distintas maneras para ajustarse a contextos reales, dinámicos y cambiantes de las IEs del país (Lemke, 1978; Magendzo, 1991, 1996). El currículo es flexible, con una estructura espiral y cíclica, y con unas rutas metodológicas y evaluativas que pueden ser ajustadas a las necesidades de la población objetivo particular.

Es necesario anotar que la flexibilidad del currículo se materializa dentro de las mallas de aprendizaje sugeridas para cada grado, de manera que los y las docentes pueden tomar decisiones concretas sobre la implementación de las mismas dentro de cada módulo sugerido y de cada uno de sus componentes.

Sin embargo, con miras a asegurar la progresión de las competencias establecidas y el alcance de las metas de aprendizaje, se recomienda que el orden de los módulos dentro de un mismo grado no sea alterado.

La **adaptabilidad** en esta propuesta atañe específicamente a la capacidad que tiene el currículo de poder ajustarse a los proyectos de bilingüismo que, dentro de la autonomía institucional, pueden estarse llevando a cabo al interior de las escuelas en los niveles de transición y primaria. Es así como aspectos como intensidad horaria semanal, recursos con los que cuente o no la institución, número de estudiantes y docentes, entre otros, fueron tenidos en cuenta en la propuesta para hacerla de fácil adaptabilidad.



3.6.2. Habilidades del siglo XXI

La educación en el siglo XXI exige cada vez más que, además de los saberes disciplinares, **los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan desenvolverse exitosamente en un mundo cambiante y globalizado**. 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.

Trilling y Fadel (2009) han propuesto un ‘Arcoiris de Conocimiento y Habilidades para el Siglo XXI’, el cual comprende un marco de referencia para el desarrollo

de estas habilidades. Este arcoiris incluye, además de las disciplinas tradicionales, temas de contenido contemporáneo, tales como consciencia global y competencias medioambientales, financieras, de salud y cívicas. Todo lo anterior, rodeado de tres grupos de habilidades fundamentales para el presente siglo:

- **Habilidades de aprendizaje e innovación:** Dentro de esta categoría, se encuentran el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, y la creatividad e innovación.
- **Habilidades de información, medios y tecnología:** En esta segunda categoría, se incluye la alfabetización informacional (que permite acceder, evaluar y usar información eficientemente), la alfabetización mediática (que contribuye a comprender, criticar y usar los diversos recursos mediáticos para transmitir mensajes), y la alfabetización en TIC (que consiste en saber utilizar estas herramientas para un mejor aprendizaje).
- **Habilidades para el trabajo y la vida:** En la última categoría están inmersas la flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección, la interacción social y cross-cultural, la productividad y obligación, el liderazgo y la responsabilidad.

Las habilidades anteriormente mencionadas permean los objetivos de aprendizaje de esta propuesta curricular. Esto, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y socio afectivo de los niños y niñas de transición a quinto grado, al tiempo que el desarrollo de sus competencias comunicativas. Para esto, se hizo una revisión de las habilidades del siglo XXI propuestas en el marco anterior y su adaptabilidad y aplicación en los niveles que atañen a estos grados. Estas habilidades están representadas como indicadores de desempeño que apuntan al **saber aprender** dentro de las mallas curriculares de cada grado.



3.6.3. La lúdica y la exploración

El niño o la niña es un ser único en esencia, cuya naturaleza parte de **la lúdica, la exploración** y, sobre todo, del deseo por aprender y apropiarse del entorno que le rodea. Ambas nociones han sido retomadas como pilares de la educación para la primera infancia por el MEN (2014a), así como para esta propuesta curricular en tanto se reconoce que son pilares también para el aprendizaje y, en particular, pueden tener repercusiones positivas para el aprendizaje del inglés. A través del juego, los niños y niñas descubren su cuerpo e inician sus relaciones interpersonales con los demás. **La lúdica** es, entonces, **parte inherente del aprendizaje y el desarrollo humano**.

El juego es sinónimo de placer, de bienestar, goce, disfrute, deleite, alegría y aprendizaje; aunque este último suele ocurrir de manera accidental. De acuerdo con Benítez (2009), los niños y niñas llevan a cabo múltiples aprendizajes cuando juegan, pues se estimula su desarrollo intelectual, permitiéndoles **hacer juicios y solucionar problemas**. Así mismo, se desarrolla su **creatividad, imaginación y curiosidad por descubrir el mundo** que los rodea, además de permitir la puesta en escena de aprendizajes ya adquiridos.

Los niños y niñas aprenden igualmente de las experiencias o vivencias que les proporciona el medio que los rodea. **La exploración del medio** permite a niños y niñas construir conocimiento sobre el mundo, a partir de distintos procesos como “la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal y de expresión de lenguajes artísticos” (MEN, 2014, p. 21).

Dentro de la exploración del medio, se encuentra obviamente la naturaleza que los rodea. Estar en contacto con la naturaleza no sólo supone acercarnos a nuestros más puros instintos, sino que resulta ser de gran ayuda dentro del proceso de aprendizaje del niño o niña. Sánchez (2014) enuncia que a través de la naturaleza el niño y la niña no sólo desarrollan aspectos psicomotrices, cognoscitivos, psicosociales y emocionales, sino que, además se favorece la comprensión del conocimiento como medio para el perfeccionamiento del alma y no como instrumento de dominación de la naturaleza.

Tanto la lúdica como la exploración del medio se constituyen en características fundamentales en esta propuesta, permeando las orientaciones metodológicas y evaluativas del Currículo Sugerido.



3.6.4. La inclusión

La política educativa colombiana busca que todos los niños y niñas tengan una mayor accesibilidad e igualdad a los entornos de aprendizaje. Una escuela inclusiva, por naturaleza, contribuye a la **justicia social**.

Para hacer de la escuela un lugar en donde se trabaje de forma inclusiva, se requiere de una reestructuración y resignificación de los supuestos que direccionan el aprendizaje, así como un cambio de perspectiva y la puesta en marcha de acciones que apunten a la inclusión. En concordancia con esto, Bertrán (2010) plantea que para que una escuela sea inclusiva debe reunir condiciones como: **valorar la diversidad como un elemento que enriquece y no que entorpece el aprendizaje, contar con un proyecto educativo que atienda debidamente a las diferencias, crear un currículo**

flexible, hacer uso de metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los ritmos de aprendizaje, necesidades e intereses de cada niño y niña.

En términos de inclusión, no se han creado leyes exclusivas para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales y se ha decidido manejarlas de una manera transversal (Vásquez-Orjuela, 2015). En ocasiones, esas necesidades educativas especiales ponen a los niños y niñas en una situación que puede representar “una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno” (MEN, 2009b. Artículo 2). Esta desventaja puede acentuarse aún más al tratarse del aprendizaje de una lengua extranjera. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que este Currículo Sugerido se constituya en uno inclusivo. A partir de orientaciones especiales a los y las docentes dentro del esquema curricular, esta propuesta contribuye a atender a las necesidades de estudiantes con dificultades para el aprendizaje, así como con condiciones especiales como discapacidades físicas, para un mejor aprendizaje del inglés.



3.6.5. La ciudadanía global

Una de las prioridades de la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 es la de “empoderar a los aprendices para ser **ciudadanos globales** creativos y responsables”. En esta propuesta curricular se ha decidido incorporar una característica primordial que apunta justamente a contribuir a este objetivo multinacional. Los objetivos principales de la Educación para la Ciudadanía Global son, según la UNESCO (2014):

- Estimular a los aprendices a analizar críticamente situaciones y conflictos de la vida real para identificar posibles soluciones de manera creativa e innovadora.
- Respalda a los aprendices en la revisión de supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en discursos convencionales, y considerar los grupos de personas que son sistemáticamente marginalizados o subrepresentados.
- Enfocarse en acciones colectivas y compromisos que puedan traer consigo cambios deseados.
- Involucrar a múltiples actores, incluyendo a los que están fuera del ambiente de aprendizaje, en la comunidad y la sociedad en general.

Por otra parte, la Educación para la Ciudadanía Global involucra tres dimensiones centrales (UNESCO, 2015), a saber:

- La **dimensión cognitiva**, la cual busca promover conocimiento, comprensión y pensamiento crítico sobre problemas locales, nacionales, regionales y globales y la interconexión e interdependencia de los distintos países y poblaciones.
- La **dimensión socio-emocional**, que se refiere al

sentido de pertenencia que se puede tener hacia una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.

- La **dimensión comportamental**, la cual involucra las acciones efectivas y responsables que a nivel local, nacional y global pueden concretarse para lograr un mundo más pacífico y sostenible.

El aula de inglés como lengua extranjera puede convertirse en el lugar ideal para promover el desarrollo de estas dimensiones debido a su naturaleza intercultural. La clase de inglés es un espacio donde convergen 'el yo', 'el otro', y 'el mundo' (Guilherme, 2002), por lo tanto, en esta propuesta curricular se propone que la interacción entre los anteriores se dé a través de una visión crítica, que permita que se expandan las fronteras sociales y transculturales, a través de la estimulación a estudiantes y docentes a convertirse en miembros activos de sociedades cada vez más participativas y democráticas.



4- ¿QUÉ CONCEPCIONES CONFORMAN EL MARCO DE REFERENCIA PARA EL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

El Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018 concibe la educación como el instrumento de igualdad social y crecimiento económico de mayor impacto para nuestro país. Por ello, este documento establece que una de sus metas más importantes está encaminada a mejorar la cobertura y calidad del sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y regiones; para que Colombia se acerque a altos estándares internacionales y logre igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Al ser considerada la educación como uno de los pilares fundamentales del desarrollo del país, el diseño de un Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria se convierte en un elemento concreto de cómo hacer un aporte sólido para alcanzar esa igualdad de oportunidades y mejorar la calidad educativa. Con miras al diseño de dicha propuesta curricular, fue preciso tener una visión clara en torno a los conceptos de educación, aprendizaje, lengua, aprendizaje de una lengua extranjera y el marco de referencia para la metodología y evaluación para llevar a cabo tal diseño.

4.1 ¿CUÁL ES LA VISIÓN DE EDUCACIÓN EN LA PRESENTE PROPUESTA?

Con miras al diseño de un Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria, la visión de educación que más se ajusta está relacionada con el hecho de que la educación es un proceso de participación y apropiación de la cultura por parte de niños y niñas, que involucra no sólo el desarrollo del individuo, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la humanidad que surge a partir de cada ser humano (Vygotsky, citado en Moll, 1993). Visto

de esta manera, Nuñez et al. (2006) establecen la necesidad de concebir la educación como un proceso permanente, que fomenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con el ánimo de alcanzar este objetivo, es ideal que se haga uso de una variedad de estrategias y métodos a partir de un enfoque integral (Bilmaria, 1995). Esta propuesta curricular está sustentada en perspectivas del pensamiento pragmático y posmodernista. La visión pragmática de la educación propone experiencias de aprendizaje planeadas a través de procesos sistemáticos de exploración que desarrollan el conocimiento desde la práctica, y la visión posmodernista favorece la pluralidad de perspectivas y puntos de vista que den respuesta a la complejidad de los problemas (Aldridge & Goldman, 2007).

Para el caso particular de la visión de educación con relación a los niños y niñas, la educación inicial se concibe como la base sobre la cual se fundamentan los procesos de desarrollo humano – cognitivos, psico-social, afectivo y emocional, psicológico, físico, entre otros. En Colombia, el decreto 2247 de 1997 ha establecido una propuesta pedagógica para la educación inicial a partir de las dimensiones del desarrollo infantil a saber: corporal, comunicativa, personal y social, cognitiva y estética. A partir de dichas dimensiones, se propone entonces un marco pedagógico basado en cuatro pilares fundamentales que son: el juego, la literatura, la exploración del mundo, y el arte. Si bien, dicha propuesta corresponde a la educación inicial que en Colombia se reconoce hasta los seis años, se considera que dichos pilares tienen un potencial infinito para la formación de las edades entre 6 y 12 años, población objetivo de esta propuesta curricular.

4.2 ¿CUÁL ES LA VISIÓN DE APRENDIZAJE EN LA PRESENTE PROPUESTA?

La propuesta se sustenta en la idea de que el aprendizaje, y el aprendizaje de las lenguas en particular, se lleva a cabo cuando los individuos interactúan entre sí a través de su cooperación con los otros. Por medio de esta interacción, las personas internalizan modelos y patrones existentes en la cultura, específicamente en la cultura de la lengua extranjera objeto de estudio.

El siglo en que vivimos está caracterizado por la sociedad de la información, la que al sistema escolar le supone retos en los que el desarrollo de competencias y habilidades transferibles son la estrategia más destacada que ayuda a la consecución de la meta establecida que es aprender a aprender (Pozo & Monereo, 2001). Hoy por hoy, hablamos de aprendizaje como un proceso ameno, a través del cual el niño o la niña logran construir su propio conocimiento, mientras que, de forma paralela desarrolla sus dimensiones, capacidades y destrezas de acuerdo con su edad.

El término *aprendizaje* puede ser concebido de múltiples formas. Ausubel en Carretero (1997) plantea que “aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimiento” (p. 27). Esta visión de aprendizaje es congruente con nuevas tendencias que definen aprender como comprender, entre otras cosas, el mundo y la realidad circundante para poder tomar roles activos (de acción) en nuestra sociedad. Tal es el caso del enfoque de **enseñanza para la comprensión** (Perkins, 1992), cuyos principios fueron tenidos en cuenta en el diseño de este currículo. La enseñanza para la comprensión se basa en la concepción de que **todo aprendizaje es situado y significativo** para quien aprende. La extensa investigación de Perkins (1992) sobre el aprendizaje, más específicamente sobre la comprensión, ofreció ideas reveladoras sobre cuatro dimensiones sobre las cuales se comprende la

realidad: las redes conceptuales (lo que se espera que el estudiante aprenda); los métodos de producción del conocimiento (los cuales giran en torno a lo válido, lo convincente, lo justo, y lo bello); la práctica (y cómo esa práctica informa la construcción de conocimiento); y las comunicaciones (teniendo en cuenta la construcción de conocimiento sobre la base de la audiencia con la que se interactúa). Estas dimensiones dieron cabida a un modelo de enseñanza que tiene en cuenta unos tópicos generadores o temáticas de interés para los estudiantes, alrededor de las cuales se teje el aprendizaje y que parten de problemáticas de la realidad; unas metas de comprensión que delimitan los tópicos planteados y dirigen los procesos de aprendizaje; unos desempeños de comprensión que representan la materialización de las habilidades de los estudiantes, es decir, cómo ellos pueden emplear el conocimiento en situaciones reales; y, finalmente, una valoración continua y una final de los procesos de aprendizaje. Los principios de esta teoría convergen con el Currículo Sugerido propuesto. Aún cuando en el esquema curricular no se evidencian los términos mencionados en el enfoque de enseñanza para la comprensión, teniendo en cuenta que priman elementos y principios direccionados más específicamente al aprendizaje de lengua, esta teoría sí fue tenida en cuenta para la escogencia y secuenciación de las metas de aprendizaje y los desempeños curriculares propuestos.

Finalmente, Flórez (2009, citado en Sandoval et al. (2015) enuncia que en la construcción del aprendizaje existe un principio holístico que nos obliga a contemplar a la persona en todas sus facetas, para así lograr una mayor globalidad y eficacia en el aprendizaje a cualquier nivel. En este sentido, se hace posible entender que el aprendizaje ha de ser sinónimo de integralidad; así mismo, se entiende que su fin último será desarrollar de manera equilibrada y armónica las diversas dimensiones que permiten al niño potencializarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Esta visión

integral del aprendizaje se favorece en este Currículo Sugerido desde transición hasta quinto de primaria.

4.2.1. Aprendizaje de una lengua

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) afirma que para que todo aprendizaje pueda ser incorporado, debe realizarse a través de unas actividades sociales, que faciliten el intercambio, construcción y modificación de aprendizajes. Por otro lado, Halliday y Hasan (1989) conciben la lengua como “sistemas de significado” que se dan dentro de un contexto social y que se componen por textos funcionales, lo que supone un propósito específico en un contexto determinado. Esta definición de lengua se conecta con la visión que al respecto contempla este currículo y que hace referencia al concepto que la define como “expresiones escritas u orales con relaciones describibles, de forma y significado, que se relacionan coherentemente con una función comunicativa o propósito dirigido a un interlocutor o audiencia” dentro de un contexto situacional y cultural específico (Celce-Murcia y Olshtain, citados por Kumaravadivelu, 2008, pp. 7-8). De ahí se observa que esta visión de lengua es coherente con la visión de currículo debido a que ambas se fundamentan en un fin comunicativo y en la naturaleza social y contextual de la lengua.

Por otro lado, Muñoz y otros autores (2002) adelantaron estudios en torno al aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa escolar y concluyeron que los niños mayores, adolescentes y los adultos son más rápidos en los primeros niveles del aprendizaje que los niños y niñas más jóvenes. Sin embargo, se ha observado en circunstancias de adquisición en el medio natural que los niños y niñas que se inician más temprano en el aprendizaje de una lengua extranjera tienen más posibilidades de llegar a niveles altos de dominio de la misma. Así pues, esta propuesta curricular estaría aprovechando uno de los estadios ideales en el proceso de aprendizaje de una lengua en cuanto supone una exposición temprana a los niños y

niñas contando así con mayores posibilidades de que a futuro se observen más y mejores resultados.

4.2.2. Relación entre lengua materna y lengua extranjera

Para este currículo, se requiere que la lengua materna esté fortalecida y, a partir de ella, se pueda hacer un trabajo efectivo en la segunda. Aquí se considera necesario haber desarrollado habilidades en la lengua materna (LM o L1), previamente, para así exponer luego a los niños y niñas al aprendizaje de una lengua extranjera. Maturana (2011) considera que “el conocimiento de la lengua materna favorece el aprendizaje de la lengua extranjera” y que “en determinadas situaciones la lengua materna puede emplearse como recurso para la enseñanza del inglés” (p. 80). Swain, Kirkpatrick, y Cummins (2011) reconocen la importancia de la LM o L1 para el aprendizaje de una lengua extranjera cuando aseguran que “el uso planeado de L1 cuando se enseña inglés apoya y mejora el aprendizaje del inglés” (p. 4). Este es un argumento interesante, sobretudo en nuestro contexto, en donde existe la creencia de que se debe promover una política de “sólo inglés” y dónde el uso del español en la clase de inglés se percibe como inapropiado. La aseveración de Swain, Kirkpatrick y Cummins se respalda, entre otros, en los siguientes preceptos:

- “El lenguaje es una herramienta cognitiva”, que permite a los aprendices reflexionar sobre problemas, evaluar soluciones e interpretar e interiorizar nuevos conceptos. Los autores proponen, entonces, que se permita el uso de la LM como mediadora de pensamiento que ayude a expresar dichas ideas en la lengua extranjera.
- “El lenguaje se usa para comunicar” y, por tanto, permite a los aprendices expresar ideas, identidades y emociones, los cuales pueden significar e interpretarse de diferentes maneras en distintos idiomas. Esta diferenciación debería poder ser reconocida en el aula. Lo importante de rescatar dentro del modelo propuesto

es el hecho de que el uso del español se debe hacer de manera planeada, con propósitos claros, y en los momentos adecuados para que, en vez de convertirse en un elemento de interferencia, pueda ser uno de favorecimiento (Brown, 1994) del aprendizaje del inglés en las aulas de Transición y Primaria. El Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria acoge estas ideas, y la importancia del español para el aprendizaje del inglés, considerando también las características de gran parte de los y las docentes que actualmente enseñan inglés en primaria.

4.3 ¿QUÉ COMPETENCIAS SE PRETENDE DESARROLLAR A TRAVÉS DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR?

El MEN (2009a) define competencia como “los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive” (p. 1). Del mismo modo, se visiona al estudiante como un individuo competente que debe saber, saber ser, saber hacer y saber relacionarse “en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2006, p. 12). Para este currículo, se abordan dos tipos de competencias que repercuten el aprendizaje del inglés: la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

4.3.1 La competencia comunicativa

Hymes (1972) define la competencia comunicativa como la capacidad que tiene una persona de hacer uso de sus conocimientos de la lengua en situaciones reales y diversas de comunicación. La competencia comunicativa incorpora otras dentro de sí misma. Para desarrollarla se hace necesario abordar la **competencia lingüística** que hace referencia al conocimiento de aspectos lexicales, sintácticos y fonológicos de la lengua. El conocimiento de estos aspectos debe darse en diferentes contextos sociales con lo cual se desarrolla la **competencia sociolingüística**

(Hymes, 1972) que “se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua” (MEN, 2006, p.12). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras como son la **discursiva** y la **funcional** que se relacionan con el conocimiento “tanto [de] las formas lingüísticas y sus funciones como [de] el modo en que se encadenan unas a otras en situaciones comunicativas reales” (MEN, 2006, p.12). En conjunto, estas dos se denominan **competencia pragmática** porque corresponden “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (MEN, 2006, p.12).

Otra competencia importante, que algunos autores como Canale y Swain (1980) consideran parte de la comunicativa, es la **estratégica**. Esta hace referencia a la capacidad de usar diversos recursos para intentar comunicarse de manera exitosa, apuntando a superar posibles limitaciones que se deriven del nivel de conocimiento que se tenga del idioma. Esta competencia se desarrolla en diferentes dimensiones: la **cognitiva** que se refiere a la capacidad de integrar nuevo conocimiento del tema; la **metacognitiva** que se relaciona con la habilidad individual de monitorear y autodirigir el propio aprendizaje, y la **socioafectiva** que incluye las percepciones del aprendiz sobre su proceso, la lengua y la motivación, entre otras.

Esta propuesta curricular favorece la integración explícita del uso de estrategias en el proceso de aprendizaje, resaltando que cada individuo utiliza diferentes tácticas para llegar a la misma meta.

En conclusión, esta propuesta busca promover las competencias transversales aplicables en diferentes contextos, que se concretan a través del desarrollo de la competencia comunicativa, de manera que el usuario de la lengua tenga la capacidad de interactuar de manera efectiva, en diferentes contextos y abordando diversas situaciones y realidades. Sin embargo, la competencia comunicativa no puede desarrollarse de manera aislada sino que debe integrarse a otros aspectos que trascienden el ámbito escolar y que

afectan la capacidad de interactuar en la lengua extranjera.

4.3.2. La competencia intercultural

Dada la naturaleza intercultural del aprendizaje de lenguas, se hace necesario abordar, desde esta propuesta curricular, una competencia que cada día gana mayor terreno en el campo educativo: la **competencia intercultural** pues, además de estar asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural reconocida constitucionalmente en Colombia a partir de 1991, existe una relación dialógica entre la cultura inherente a la lengua que se aprende y la cultura propia, aspecto que debe considerarse en procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. Malik (2003) la define como “los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos” (p. 15). El desarrollo de esta competencia se enfoca desde una visión de familiarización con la nueva cultura y acercamiento a ella para fomentar procesos de respeto y valoración de la diversidad, en los que se reconozcan semejanzas y diferencias con la cultura propia.

En esta propuesta, el desarrollo de la competencia intercultural se propone a partir de la experiencia de los estudiantes, la mediación docente en la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los encuentros y desencuentros a nivel social y cultural que ellos confrontan.

Tanto la competencia comunicativa como la intercultural tienen cabida en este currículo y su desarrollo toma en cuenta las particularidades cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas entre cinco y doce años. Estas competencias cobran aún más importancia si se tiene en cuenta que en estas edades los niños y niñas están formando y consolidando sus habilidades y destrezas, y pueden más fácilmente incorporar estos aprendizajes (MEN, 2014c). Todas estas competencias

se materializan específicamente en el uso de la lengua y esta, a su vez, se concreta a través de las habilidades de la lengua, por lo que se hace necesario definir cómo se comprenden dichas habilidades en esta propuesta.

4.4 ¿DE QUÉ MANERA SE DESARROLLAN LAS HABILIDADES DE LENGUA EN EL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

Las habilidades de la lengua están en el centro del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. A través de ellas se despliega la competencia. En esta propuesta, las habilidades se entienden de manera integrada y se apoyan mutuamente, privilegiando su uso para propósitos de comunicación auténtica.

En la **etapa antes** (o pre-) se involucra a los aprendices y se activa su conocimiento previo del contexto comunicativo. En esta etapa, se realizan varios tipos de actividades como presentar el tema sobre el que se va a hablar, establecer los propósitos comunicativos, la audiencia, se puede anticipar las características del tipo de interacción o situación comunicativa y el vocabulario relevante, por ejemplo. La **etapa durante**, generalmente, incluye una serie de tareas o actividades más detalladas que activan aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales y la manera en que afectan la comprensión del tema o la situación comunicativa en cuestión. En esta fase, se proporcionan oportunidades para ejercitar y usar las habilidades de manera mediada y estructurada. Finalmente, una **etapa después** (o post) en la que los aprendices reflexionan y discuten las implicaciones de las situaciones para su contexto, hacen conexiones con otras habilidades y expanden sus oportunidades de ejercitarlas.

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

5- ¿QUÉ PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GUÍAN EL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y BÁSICA PRIMARIA?

Los principios metodológicos que subyacen en esta propuesta parten de la concepción de que para que el aprendizaje sea efectivo, la enseñanza debe centrarse en las necesidades de los niños y niñas en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, estética, ética, etc.) y en sus ámbitos lingüístico, psicológico y social. Por tanto, el rol del o la docente como un profesional conocedor de los elementos del desarrollo humano de los niños y niñas es primordial para la implementación de esta propuesta. Por otro lado, el marco metodológico propuesto toma en consideración el hecho de que la diferencia de edades, incluso entre un año y otro, es un factor determinante en el desarrollo integral de niñas y niños. Por lo tanto, se considera dentro de la población de transición y primaria una subdivisión en tres estadios: transición, primero a tercero, y cuarto y quinto. A partir de esta división, se establecen distintos enfoques metodológicos que apuntan a una progresión de habilidades de lengua a trabajar y de propuestas de actividades y materiales que puedan responder a las diversas necesidades de las niñas y los niños en esos estadios.

Los principios metodológicos aquí descritos tienen como objetivo último el aprendizaje de la lengua extranjera con fines comunicativos; es decir, que cada uno de ellos favorece la utilización del inglés en un contexto determinado y siempre considerando las funciones que permitirán a los niños y niñas comunicarse con los demás. Es así como se ha determinado que para transición, la metodología girará en torno a experiencias de aprendizaje, el aprendizaje basado en tareas será la base fundamental 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. Adicionalmente, en todos los grados se propone integrar algunos elementos del enfoque de

enseñanza de contenidos a través de la lengua (CLIL) para que la interdisciplinariedad se constituya en un elemento enriquecedor y mediador del aprendizaje del inglés.

5.1. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

Este enfoque se basa en el desarrollo de tareas significativas que permiten al aprendiz utilizar la lengua en contexto y con propósitos comunicativos específicos. En este sentido, las tareas se constituyen en el centro del evento educativo, ya que las mismas son el resultado de la interacción de sentidos comunicativos y no de formas o estructuras de la lengua.

Bygate, Skehan y Swain (2001) definen una tarea como “una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo” (p. 11). Este enfoque de aprendizaje requiere, entonces, de gran participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, a través de la realización de la tarea.

Para la ejecución de una tarea, tanto estudiantes como docentes deben tener claro los objetivos a alcanzar con la misma. El o la docente deberá encargarse de la preparación y organización de los elementos requeridos para la realización de la misma, de orientar, facilitar, proveer ejemplos y brindar el apoyo y las herramientas necesarias para asegurar que los estudiantes puedan desarrollar la tarea. Sin embargo, al momento de la implementación, son los estudiantes quienes deben tener el rol central.

Nunan y Carter (2010) determinan las tres fases que debe tener una tarea, así:

a. Pre-tarea: Es el momento en el que se realiza una introducción al tema y a la tarea en sí. En esta fase,



el estudiante debe considerar todo lo requerido para el desarrollo de su tarea: conocimientos, estrategias y actividades.

b. Ciclo de la tarea: En esta fase, los estudiantes pueden trabajar de manera individual, en parejas o grupos, y cada uno tiene la posibilidad de proponer nuevas ideas en torno a su realización. El o la docente cumple su función como mediador para favorecer la participación y autonomía de los niños y niñas. Esta etapa lleva a que el grupo haga una planeación de la tarea que realizará, teniendo en cuenta los recursos que necesitará y teniendo siempre presente el objetivo de la misma.

c. Post-tarea: En esta última fase, se puede hacer una socialización de las tareas y comparar los resultados o intercambiar información. Además, en esta fase se puede hacer una extensión de las tareas hacia la comunidad escolar o la familia, y una autoevaluación de los procesos llevados a cabo.

Una manera concreta de ejemplificar este tipo de metodología puede hacerse a través de la elaboración en clase de tarjetas para el día de las madres. Los niños y niñas con el apoyo de la docente pueden explorar las diversas maneras que existen para homenajear

a las madres en su día. En esta parte, el o la docente presenta el vocabulario que pudiese ser utilizado para la elaboración de tarjetas, los mensajes o rimas que allí podrían incluirse. Una vez se cuente con los materiales necesarios para su tarea, el o la docente sugiere diversidad de imágenes para estimular en los niños y niñas la creatividad. Luego, podría redactar un mensaje en inglés en el tablero para que sea leído por él o ella y posteriormente por los niños y niñas para fortalecer la pronunciación. Luego, los niños y niñas pueden realizar sus tarjetas. Finalmente, los niños y niñas expondrán ante sus compañeros el producto de su trabajo antes de llevarlo a casa.

5.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La enseñanza y aprendizaje basado en proyectos es un enfoque que busca estimular el aprendizaje de los estudiantes alrededor de la realización de proyectos. Por proyectos se entienden tareas con un nivel de mayor complejidad que involucran la resolución de una posible situación problema y que motiva a los estudiantes a investigar y tomar decisiones de manera autónoma. Todo este trabajo se realiza en un período determinado

de tiempo y al terminar, se presenta el producto alcanzado (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997). Para el caso particular de esta propuesta curricular, la intención es que los niños y niñas de cuarto y quinto grado aprendan elementos de la lengua extranjera que les ayuden, no sólo a llevar a cabo su proyecto, sino también a presentar su producto haciendo uso de la misma, de acuerdo al nivel de dominio de la lengua que hayan alcanzado.

En este enfoque, el o la docente y los estudiantes requieren un poco más de tiempo para la preparación y desarrollo de la clase, y lo que se pretende es que el estudiante construya su conocimiento debido a que los proyectos deberán estar conectados con su contexto real. Esto último hará que el estudiante aprenda la lengua extranjera de manera significativa, auténtica y en un contexto real y que use sus conocimientos, habilidades y actitudes para dar respuesta a su pregunta o resolver su problema. Esto, además de contribuir al aprendizaje del inglés, da a los estudiantes la oportunidad de transferir lo aprendido a la solución o manejo de diversas situaciones de la vida real, permitiendo el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

Para la implementación de este enfoque se tiene en cuenta: los temas, las tareas a realizar dentro del proyecto, los roles que cada estudiante debe asumir, el contexto dentro del que se va a llevar a cabo, el producto que se espera y los criterios que se van a tener en cuenta para su evaluación luego de conocer los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar (Thomas, 2000).

Una manera de implementar este método es a través de un proyecto acerca del proceso de crecimiento de las plantas. Los y las estudiantes deberán aprender el vocabulario requerido en inglés para explicar las diversas etapas con las que se encontrarán durante el proceso, desde el momento en que llevan a su escuela una semilla, la germinación de la planta hasta su florecimiento y aparición de un nuevo fruto. Todas las actividades que se

realicen dentro de la clase deben estar enfocadas en dar cuenta del desarrollo mismo de proyecto antes de llegar a su producto final. Los estudiantes pueden trabajar de manera individual, en parejas o grupos, y van a requerir de tiempo para investigar, recopilar, analizar y usar información. El o la docente, por su parte, debe estar atento a los avances o dificultades de cada uno de sus estudiantes y debe estar dispuesto a dar las orientaciones necesarias cada vez que sea solicitado.

Lo más importante es que debe estar monitoreando el uso de la lengua durante la realización del proyecto o al menos motivar a los niños y niñas a usarla de conformidad con los objetivos de aprendizaje trazados. Aun cuando sea necesario hacer uso de la lengua materna en variadas oportunidades, habrá consistencia en el uso y apropiación de la lengua objetivo para la presentación del producto final. En la etapa final del proyecto, los estudiantes pueden hacer una presentación de los hallazgos a partir de la aplicación de la misma experiencia en casa y las novedades surgidas.

5.3. OTRAS CONSIDERACIONES

Como ya se ha mencionado, la interdisciplinariedad se constituye en un aspecto integrador de la clase de lengua extranjera con otras áreas del saber. Esta consideración y el hecho de que los resultados arrojados por el análisis de necesidades, indican que los y las docentes se sienten más cómodos al enseñar contenidos relacionados con la disciplina que dominan, direccionó el diseño del currículo hacia la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) o CLIL por su acrónimo en inglés. El propósito de este método es tener un acercamiento con los contenidos curriculares teniendo como medio de instrucción una lengua diferente a la lengua materna. De esta manera, los estudiantes no sólo aprenden los contenidos que deben desarrollar grado a grado, sino que también adquieren competencias en la lengua objetivo. El método tiene como elementos esenciales

las cuatro C's que son: Contenido, que implica el tema a desarrollar; Comunicación, referido al idioma en que se desarrollarán las actividades; Cognición, que involucra el desarrollo de habilidades de pensamiento en el transcurso de las actividades; y Cultura, que está ligado al tema de cultura ciudadana y que le da al trabajo de aula un toque interdisciplinar (Coyle, 1999).

En este punto, es relevante enfatizar que estos principios del método CLIL sirvieron como referente para lograr el diseño de tareas y proyectos que se apoyen en otras áreas del saber y consoliden la interdisciplinariedad de la presente propuesta curricular, aun cuando es necesario aclarar que no es CLIL el enfoque rector de los principios metodológicos de este currículo.

Para mayor claridad, se retoma el ejemplo enunciado anteriormente en el aprendizaje por proyectos, en el cual, al estudiar el proceso de crecimiento de la planta no sólo se refuerzan los elementos de la lengua aprendiendo palabras aisladas, sino que se aborda el proceso completo en cada una de sus fases, considerando cada novedad para que sea reportada en inglés. Es así como el aprendizaje de la lengua toma un objetivo que va más allá de la simple adquisición de herramientas lingüísticas y se integra al aprendizaje de procesos y funciones de la vida real.



5.4. ¿DE QUÉ MANERA SE EVIDENCIA LA ARTICULACIÓN Y PROGRESIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS?

Una vez presentados los enfoques que se sugieren para esta propuesta curricular, se recomienda que su implementación se dé de manera secuencial y gradual, iniciando con tareas en los grados primero, segundo y tercero y posteriormente se mueva hacia el aprendizaje por proyectos en los grados cuarto y quinto, tal y como se observa en la gráfica 1. Para el caso de los niños y niñas en la etapa preescolar, la metodología es guiada por experiencias de aprendizaje, integradas a lo establecido en los lineamientos curriculares para este nivel. Es decir, se recurrirá a la modalidad de actividades integradas que se articulen en forma coherente con las demás programadas para el desarrollo de todas las dimensiones desde las diversas áreas. De esta manera, se preparan los niños y niñas desde su inicio en la vida escolar para los desafíos que deberán enfrentar una vez culminen la básica primaria y se apresten para iniciar el ciclo que a su vez continúa en la secundaria.

El esquema de progresión (Gráfica 1) es coherente con lo establecido en el Currículo Sugerido de educación básica secundaria y media, en tanto adapta las metodologías de tareas y proyectos a niveles de menor complejidad cognitiva y lingüística, de manera que se ajusten a las necesidades de la población a la cual va dirigido. El propósito de implementar este orden es coherente con la forma como se desarrollan las diferentes etapas del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, así como su aprendizaje con relación a su dimensión social. Con su madurez, los niños y niñas van aprendiendo a relacionarse con los demás, a trabajar con ellos, a aceptar sus diferencias y a resolver situaciones propias de la convivencia.

Se deja claro que el carácter flexible de esta propuesta curricular consiste en que cada institución, a partir de los lineamientos sugeridos en la estructura curricular, tiene la libertad de determinar de qué manera la va a implementar y cómo integrará a la misma los enfoques metodológicos propuestos, de manera tal que sea coherente con sus necesidades particulares.



Gráfica 1. Progresión de la metodología en el Currículo Sugerido de Inglés de Transición y Primaria.

CLIL
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

6- ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EVALUACIÓN DENTRO DE LA PRESENTE PROPUESTA CURRICULAR?

La evaluación se concibe como un proceso global, continuo, constante y educativo, el cual debe constituirse en un elemento que apoye los procesos de aprendizaje y en ser más que una herramienta de medición de los mismos. En este sentido, se promueve la visión de que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben coexistir en el aula y ser complementarios.

El modelo de evaluación que se propone es democrático y participativo. Este privilegia la interacción y el uso real de la lengua, dando cuenta de lo que los estudiantes pueden hacer con ella, en una situación real de comunicación. En otras palabras, la propuesta evaluativa sigue un modelo de evaluación por competencias. Además, la evaluación que se propone es integral, considerando las evidencias del desempeño de los estudiantes (evaluación del aprendizaje), así como también teniendo en cuenta los procesos que ocurren dentro del aula y cómo estos contribuyen a mejorar el aprendizaje y la enseñanza (evaluación para el aprendizaje). A continuación se explican ambas perspectivas de la evaluación.

6.1 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

La evaluación del y para el aprendizaje en esta propuesta tiene como eje central las competencias, entendidas como la capacidad del niño o la niña para desempeñar tareas específicas en contextos reales de comunicación. El uso de la lengua se enmarca en un contexto social y cultural que es el que le da sentido comunicativo.

La evaluación por competencias es coherente además con lo establecido en los estándares básicos, en los cuales se definen como “el conjunto de saberes,

conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (MEN, 2006, p. 11) y se enfatiza en el desarrollo de la competencia comunicativa. En este Currículo Sugerido, además, se propone el desarrollo y, por ende, la evaluación de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997), la cual, como se explica en el documento de marco de referencia, redundará en la capacidad de los niños y niñas de reconocer sus valores e identidad cultural y ponerlos en conversación con los de otras personas, para fortalecer su aceptación y valoración de la diversidad.

6.2 EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Esta es la visión de evaluación que predomina en esta propuesta curricular. De naturaleza formativa, este tipo de evaluación ocurre, generalmente, en simultánea, o a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. La información que brinda esta evaluación contribuye a la toma de decisiones que pueden repercutir directamente y lograr cambios en aspectos como la metodología de enseñanza, los materiales, los objetivos, el rol del o la docente, entre otros. Estas modificaciones pueden ser implementadas en un corto plazo y podrán impactar positivamente el aprendizaje de los niños y niñas (Black & William, 1998; McTighe & O'Connor, 2005; Yorke, 2001).

En este currículo, las rutas de evaluación formativa sugeridas se articulan con las tareas y proyectos propuestos, y ocurren de manera simultánea. El rol del o la docente es, aquí, el de monitorear los procesos de los niños y las niñas, y brindar retroalimentación efectiva para contribuir a la potencialización de sus aprendizajes.

6.3. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Este tipo de evaluación cumple una función instrumental, que permite recoger datos para verificar el alcance de los objetivos de aprendizaje de los niños y niñas. Esta se da en determinados momentos, por ejemplo, al final de una unidad o periodo académico. Esta evaluación es de naturaleza sumativa.

En esta propuesta, se sugieren rutas que integran la evaluación del aprendizaje en momentos específicos de la implementación del currículo, con miras a verificar los aprendizajes de los estudiantes en ciertos puntos del año escolar. Por ejemplo, en el esquema curricular, el o la docente encontrará sugerencias de tareas que le permitirán llevar a cabo ejercicios evaluativos de naturaleza sumativa, tales como: una presentación oral sobre su familia, o una prueba objetiva para verificar el aprendizaje del vocabulario de su entorno escolar. De igual manera, se propondrán procesos de estandarización de tareas evaluativas, así como el uso de herramientas de evaluación sumativa como las rúbricas.

6.4. LUDOEVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO

La *ludoevaluación* es considerada por Borjas (2013) como una experiencia formativa que incluye enfoques prácticos y emancipadores, constituyéndose en una estrategia que favorece el desarrollo de procesos metacognitivos, de autoconocimiento y de autovaloración en los niños y niñas. Así mismo, Borjas (2013) plantea que la *ludoevaluación* se fundamenta en el diálogo, en el compartir de emociones, acciones y vivencias, generando así una actividad donde prevalezca el intercambio de ideas y la participación activa de todos, tanto de los niños y niñas como del o la docente a través de actividades no convencionales. Finalmente, Borjas (2013) plantea que la *ludoevaluación* hace referencia a la oportunidad de generar un ambiente donde prime el juego y la lúdica, generando desde ellos escenarios donde se socializan y dinamizan

los aprendizajes, pues se le concede al niño y a la niña el control acerca de qué desea aprender y cómo lo hará. No obstante, y aunque el principio que exaltamos es la lúdica, la ludoevaluación es un proceso muy serio. La ludoevaluación es pertinente en este currículo debido al papel fundamental que el juego y la interacción tienen en el modelo de enseñanza establecido. Además, esta experiencia evaluativa es de fácil articulación con las metodologías de tareas y proyectos propuestas en este Currículo Sugerido.

6.5 ¿CÓMO SE EVALÚA PARTIR DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA?

En palabras de Casanova (1999), la evaluación es un proceso complejo, pero indispensable, que permite a docentes y estudiantes reflexionar en torno a los alcances y dificultades presentados y, a partir de allí, reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tomando como punto de partida los principios de enseñanza y aprendizaje sobre los cuales está basada esta propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para transición y primaria, se presenta en esta sección, la concepción de evaluación implícita y su funcionalidad con base en los principios metodológicos escogidos durante la fase del estudio de necesidades.

6.5.1. La evaluación del aprendizaje basado en tareas

La evaluación bajo este enfoque tiene en cuenta los niveles de desempeño desarrollados y evidenciados en los estudiantes, a través de las tareas propuestas. Dentro de este proceso evaluativo deben notarse los grados en que las sub competencias lingüística, sociolingüística y pragmática (componentes de la competencia comunicativa), son manifestadas. Es decir, no es simplemente evaluar el desempeño en cuanto al uso de la lengua (gramática y vocabulario), sino la pertinencia del lenguaje utilizado en relación con el contexto sociocultural y los registros lingüísticos utilizados.

Las tareas deben ser auténticas, es decir, que apunten a actividades de la vida real. De igual manera, deben ser evaluadas a lo largo de todo el proceso con el propósito de retroalimentar la enseñanza para mejorarla o reorientarla. Finalmente, deben ser evaluadas de acuerdo a criterios bien claros y definidos. Se puede observar, entonces, que dentro de este enfoque, la evaluación es de tipo formativo ya que está centrada en describir los desempeños relacionados con ciertos objetivos de formación, demostrar lo que el estudiante es capaz de hacer con la lengua y proveer continua retroalimentación durante el proceso (Norris, 2009).

Para la propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para los primeros grados de escolaridad (transición, primero, segundo y tercero), se sugieren tareas sencillas inmersas en los entornos escolares y familiares comunes a los niños, que nos permitan formativamente evaluar el aprendizaje y los desempeños alcanzados.

6.5.2 La evaluación del aprendizaje basado en proyectos

En palabras de Nunan (2004), este enfoque permite a los estudiantes desarrollar “unas tareas secuenciadas e integradas que juntas se suman a un proyecto al final” (p. 133). De ahí que se sugiere esencialmente su utilización en el segundo conjunto de grados (cuarto y quinto), teniendo en cuenta nuevamente los niveles de comprensión y de complejidad de las tareas asignadas. A diferencia del aprendizaje basado en tareas, este enfoque plantea el desarrollo de una secuencia de trabajo más compleja y dirigida a la obtención de un producto. Como resultado, la evaluación debe apuntar tanto al proceso (formativa) como al producto (sumativa).

6.5.3 Articulación de la evaluación formativa y sumativa en esta propuesta

De acuerdo con su función, la evaluación puede ser sumativa o formativa. La primera, referida a la valoración de procesos ya terminados y su correspondencia con los

alcances propuestos. La evaluación formativa, por su parte, da cuenta de los procesos desarrollados durante la tarea o tareas, a través de la recopilación de datos que permiten al docente reorientar y modificar su praxis en beneficio del aprendizaje del alumnado (Casanova, 1999). Esta sección presenta cómo se materializa este carácter dual bajo un enfoque por tareas y por proyectos (ver tabla 4).

TIPO DE EVALUACIÓN	FORMATIVA	SUMATIVA
Momento	Ciclo de la tarea	Después de la tarea
Función	Orientar, regular	Verificar, valorar
Dirigida a	El proceso	El producto

Tabla 4. Articulación de evaluación formativa y sumativa en el Currículo Sugerido de Inglés.

A lo largo del proceso evaluativo formativo propuesto se pretende definir, por ejemplo, si las instrucciones de la tarea son entendidas por los niños y niñas, si la complejidad de la tarea es la adecuada de acuerdo a sus niveles e intereses, etc. y la manera como los estudiantes van desarrollando los pasos y alcanzando los objetivos progresivamente. Por otro lado, para la evaluación sumativa, al final del proceso, los productos esperados serán confrontados con criterios pre establecidos y basados en las competencias a desarrollar.

En este sentido, se puede incluir dentro de los procesos formativos (en portafolios o registros de avances) y sumativos de la evaluación (rúbricas, prueba escrita o exposición), instancias en las que el estudiante pueda demostrar que ha alcanzado los desempeños y objetivos propuestos para las tareas y proyectos.

La autoevaluación es también un proceso que tendrá lugar dentro del currículo sugerido. Al estar este centrado en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, la autoevaluación servirá de herramienta para que el niño o la niña pueda

reflexionar sobre los alcances y fortalezas de su desempeño. El o la docente, por su parte, podrá utilizar la información de esta autoevaluación como insumo para hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como para generar planes de acción, junto con los niños y niñas, para superar sus dificultades. De igual manera, esta autoevaluación puede informar al docente sobre cambios o ajustes que puede hacer a su metodología.

6.6. ¿CÓMO SE EVIDENCIA LA ARTICULACIÓN Y PROGRESIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

A continuación se presenta un cuadro resumen de la propuesta de articulación para el Currículo Sugerido de Inglés para transición y primaria (ver tabla 5).

	Aprendizaje basado en tareas	Aprendizaje basado en proyectos	Decisiones Finales
VISIÓN Y USOS	Formativa (evaluación para el aprendizaje) Sumativa basada en el desempeño del estudiante Directa Auténtica	Formativa (evaluación para el aprendizaje) (proceso) Sumativa (producto) Integral Auténtica y del mundo real	Formativa (promoviendo un aprendizaje significativo e integral) Sumativa (para la valoración de los productos alcanzados)
¿QUÉ SE EVALÚA?	La tarea	Tareas Evidencias del aprendizaje	Proceso y producto. Evidencias del aprendizaje de los estudiantes
PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS	Trabajo en pareja y grupos Auto, co, y evaluación por parte del profesor	Auto y coevaluación Colección de evidencias	Favorece el trabajo en parejas y grupal. Incluye mecanismos de auto y coevaluación
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Criterio de evaluación (rubricas)	Portafolio (incluye proceso y evidencias de aprendizaje) Criterio de evaluación (rubricas)	Portafolio de evidencias de aprendizaje (tareas, productos) Criterio de evaluación (rubricas) Pruebas escritas y orales basadas en tareas

Tabla 5. Articulación de los principios evaluativos en el Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria.

Para el diseño del Currículo Sugerido de Inglés para transición y primaria, se propone una evaluación fundamentalmente formativa que favorezca el desarrollo de las habilidades y competencias de los niños y niñas, y una evaluación sumativa que aborde también los productos finales de las tareas y proyectos. Esta evaluación incluye el desarrollo de actividades de tipo individual y la participación en pequeños grupos de trabajo. El seguimiento de las actividades propuestas y desarrolladas por los niños y niñas, a lo

largo de los módulos, puede ser valorado a través de las rúbricas propuestas de tipo formativo e igualmente, los productos finales de los proyectos planteados para cuarto y quinto de primaria. Se considera, teniendo en cuenta el grado de comprensión y complejidad de los niños y niñas, los mecanismos de auto, co- y heteroevaluación que garanticen una visión clara y objetiva de los niveles de desempeño alcanzados. Igualmente se proponen como instrumentos de evaluación:

a. **Portafolio:** Entendido este como la recopilación de

evidencias de aprendizaje, organizadas dentro de un proceso formativo y que favorece la *metacognición*. Como instrumento de seguimiento del aprendizaje, el portafolio favorece el papel activo del estudiante en el proceso de formación, mientras que el o la docente asume una posición como mediador y facilitador del proceso.

Este instrumento presenta, de manera organizada, los productos seleccionados con base en criterios previamente acordados y promueve la reflexión del estudiante en torno a su proceso de aprendizaje.

b. **Rúbricas:** definidas como “una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados”.

c. **Pruebas Orales y escritas basadas en tareas:** relacionadas con los propósitos de una evaluación sumativa. Pruebas que podrían responder a las necesidades y niveles de formación de los niños y niñas, para constatar el aprendizaje de vocabulario y expresiones de uso común, por ejemplo.

Los instrumentos y rúbricas propuestas en este aparte pueden ser adaptados por los y las docentes teniendo en cuenta las necesidades de formación de los contextos en los que se encuentre.

6.7. ¿CUÁLES SON LAS ALTERNATIVAS DE ADAPTACIÓN DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS Y EVALUATIVAS PARA LOS DIVERSOS CONTEXTOS NACIONALES?

La flexibilidad del currículo confiere a los y las docentes de transición y primaria del país, la posibilidad de hacer la revisión y tomar decisiones concernientes a la implementación del currículo, teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades de sus estudiantes. Estas decisiones comprenden la manera de abordar el contenido de acuerdo con el número de horas. El currículo ha sido diseñado teniendo en cuenta un promedio de 2 horas semanales propuestas a nivel nacional; pero, de acuerdo con el esquema planteado, se ofrecerán igualmente dos rutas alternas, una para aquellas instituciones que sólo tienen una hora semanal y otra, para las que tengan tres horas semanales. La tabla 6 muestra una sugerencia de implementación de la evaluación, de acuerdo con el número de horas de cada institución.

Cada institución educativa puede, finalmente, apropiarse esta propuesta curricular, haciendo los ajustes que considere necesarios, nutriendo los contenidos y proponiendo rutas más acordes con el contexto particular de cada escuela, para alcanzar finalmente niveles de desempeño esperados en esta etapa escolar y contribuir así con la preparación de los niños y niñas desde las escuelas de primaria para, eventualmente, lograr los niveles de lengua esperados.

	#horas propuestas para instrucción por periodo (enseñanza/evaluación formativa/ludoevaluación)	#horas propuestas evaluación por periodo (Evaluación sumativa)
1 HORA X SEMANA	8	2
2 HORAS X SEMANA	16	4
3 HORAS X SEMANA	24	6

Tabla 6. Distribución de horas para evaluación formativa y sumativa en el Currículo Sugerido para Transición y Primaria.

7- ¿QUÉ ACTORES JUEGAN UN PAPEL FUNDAMENTAL PARA UNA ÓPTIMA IMPLEMENTACIÓN DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR?

A la luz del diseño de un Currículo Sugerido de Inglés de transición a quinto grado, se considera fundamental contar con la entera participación no solamente de estudiantes, docentes e instituciones educativas, sino también con los padres y madres de familia, las Secretarías de Educación del país, sus líderes de bilingüismo y coordinadores de calidad.

7.1. ESTUDIANTES

Desde la presente propuesta curricular, se conciben los y las estudiantes como seres en proceso de crecimiento y formación que merecen igualdad de oportunidades en su educación. De ahí se pretende que esta propuesta tenga alcance en todas las instituciones educativas del país, para que ofrezca a los niños y niñas de Colombia una posibilidad justa de acceder al aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente inglés, en igualdad de condiciones y con altos niveles de calidad.

Al revisar el concepto que la Ley 115 de 1994 plantea en torno a los educandos, esta sostiene que ellos son el centro del accionar educativo y que por ello deberán participar activamente en su proceso de formación integral (Art. 91). Así pues, se espera que a través de su desarrollo en el aprendizaje del inglés, el o la estudiante pueda:

- Construir su propio conocimiento desde su dimensión personal y a partir del contacto con los demás, apoyado por su naturaleza sociocultural. Que sea un sujeto activo durante el desarrollo de sus procesos integrales de formación (cognitivos, socioafectivos, éticos, estéticos, psico-sociales,

etc.), que se involucre y participe en cada una de las actividades propuestas llenas de motivación y con la dinámica misma que caracteriza esta etapa de desarrollo, con miras a iniciar procesos educativos que duren para toda su vida.

- Desarrollar su pensamiento crítico y creativo y su autonomía, a través de las vivencias que traerán cada una de las oportunidades que genere la clase de inglés. Que descubra que la clase de inglés es un espacio no sólo para aprender sino también para crear y que a través del juego, el arte, la literatura, la exploración del medio y la magia del aprendizaje de un idioma extranjero puede acercarse más al mundo global.
- Descubrir a través del inglés como herramienta de comunicación, una oportunidad para acercarse a los demás y para enriquecer su referente lingüístico y cultural. Que encuentre en este idioma una alternativa de crecimiento personal que le genere más espacios de vida social, que le permita ser tolerante y abierto a la diversidad que nos ofrece el mundo.

7.2. DOCENTES

Al revisar los retos que supone esta propuesta curricular en medio de la realidad contextual actual, se requiere que el o la docente no tema enfrentar los desafíos que esta trae consigo. Es preciso que adopte una actitud de apertura al cambio y lo interprete como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje personal que idealmente estaría enmarcada dentro de las siguientes características:

- Aceptación de que el proceso de enseñanza del inglés se convierte en un espacio de aprendizaje mutuo para estudiantes y docente. Que cada clase necesita verse como una oportunidad que los actores involucrados tienen para acercarse al mundo y así acortar las diferencias culturales y lingüísticas.
- Disposición para enriquecer su capacidad innovadora. Que encuentre en esta propuesta una posibilidad de crecer profesionalmente y buscar nuevas estrategias y herramientas que le ayuden a mejorar su quehacer pedagógico.
- Capacidad de liderazgo para tomar las riendas de la nueva propuesta, hacerla suya e imponerle el estilo propio que como docente ha adquirido con el pasar de los años y las experiencias vividas. Para esto, el o la docente podrá tomar importantes decisiones en la implementación de la propuesta, que la enriquecerán a partir del conocimiento valioso de su contexto y de las capacidades y posibles limitaciones propias y de sus estudiantes.
- Vocación por educar, porque disfruta de las vivencias propias de trabajar con seres humanos. En este caso particular, porque le anima hacer un aporte en la vida de los niños y niñas que junto a su docente descubren un mundo nuevo. Alguien que esté dispuesto a responder a cada uno de sus interrogantes y hacerles ver en cada dificultad o conflicto, una oportunidad de aprender y superarse.

7.3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En la presente propuesta se concibe a las instituciones educativas como espacios autónomos, flexibles y de formación integral de individuos capaces de transformar su entorno. Esto las convierte en micro-mundos, en los cuales los y las estudiantes desarrollan las competencias necesarias para desenvolverse en su vida actual y futura, aportando a la construcción de una sociedad equitativa, incluyente y respetuosa de las diferencias. Al reconocer las

particularidades de cada institución, el gobierno nacional contribuye a que estas cuenten con un derrotero claro y coherente con la visión del país, pero siempre teniendo en cuenta la diversidad en su contexto local y las condiciones específicas y diferenciales de sus estudiantes.

Asimismo, esta propuesta curricular concibe a las instituciones educativas como entidades que deben centrarse en las necesidades y exigencias de los niños, niñas y jóvenes del presente siglo, ofreciéndoles la oportunidad de relacionarse con un aprendizaje coherente con el mundo y sus diferentes dinámicas y evolución. Por esto, deben asegurar espacios de integración entre docentes de inglés y de otras áreas del saber para fortalecer la transversalidad del currículo, así como la comprensión y tratamiento interdisciplinar de las problemáticas actuales.

El gobierno nacional también visiona a la escuela como una organización autónoma, capaz de adaptarse, transformarse y mejorar. Una institución en la que propuestas curriculares de este tipo se convierten, esencialmente, en rutas para el diseño y construcción de un currículo propio que dé cuenta no solo de sus características particulares, sino también de las características generales de la educación en Colombia. Lo anterior potencializa la autonomía de cada una de las instituciones colombianas con el acompañamiento, por parte del Ministerio y las Secretarías de Educación, en la organización de los procesos académicos institucionales.

Se sugiere que cada Institución Educativa emprenda acciones para articular lo pertinente de esta propuesta a su PEI en sus cuatro componentes: de fundamentación, administrativo, pedagógico y curricular, y comunitario. De esta manera, se vincula a toda la institución en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés garantizando que las decisiones que se tomen sean consensuadas y contextualizadas a las necesidades de la Institución (MEN, 2013, p.37). Se sugiere iniciar con algunas preguntas

de diagnóstico sobre la situación de los estudiantes, los docentes, el programa de inglés en funcionamiento y avances del proyecto de fortalecimiento, si lo hay, para luego proceder a trazar metas, objetivos y estrategias acordes con el contexto institucional. El Documento de Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales (MEN, 2014) brinda sugerencias muy pertinentes a las IE.

Rectores y Directivos Docentes

Sin lugar a dudas, uno de los roles fundamentales dentro de las IE es el que juegan los rectores y directivos docentes (coordinadores). Ellos son quienes tienen a su cargo la gestión, supervisión y acompañamiento de los proyectos que apuntan al fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés en su institución.

El rector o rectora es quien directamente se encarga de liderar la inclusión de los proyectos de bilingüismo en el PEI, así como de gestionar y mantener los recursos y materiales que puedan apoyar el aprendizaje del inglés. De igual manera, como enlace entre las SE y los docentes, el rector o rectora deberá promover y apoyar la participación de los docentes en proyectos institucionales de bilingüismo, así como en las distintas iniciativas que desde las SE o el MEN puedan surgir.

El coordinador o coordinadora, como apoyo del rector, deberá ser quien apoye a los docentes en la planeación e implementación de los proyectos de bilingüismo. Su labor incluirá, además, hacer seguimiento al cumplimiento de las horas establecidas para la enseñanza y aprendizaje del inglés, de manera que se pueda asegurar una mínima dedicación semanal en la institución.

7.4. PADRES Y MADRES DE FAMILIA

El papel de los padres y madres de familia en el desarrollo e implementación de esta propuesta

curricular es fundamental. Es un derecho de los padres y madres conocer lo que sus hijos aprenden en la escuela. De la misma manera que es su deber el brindar el acompañamiento necesario a sus hijos en su proceso formativo; de tal modo que puedan fortalecer los procesos implementados por los y las docentes con los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas.

Debido a que el objetivo principal de la educación es la formación integral de los educandos, los padres y madres de familia se convierten en eje central del desarrollo de esta misión, ya que las personas cimientan sus valores, personalidad y costumbres dentro del núcleo familiar.

De igual forma, ellos deben ser conscientes de la importancia del aprendizaje del inglés en términos de oportunidades de desarrollo personal, cultural, social e intelectual para sus hijos. Esta propuesta curricular les ayuda a tener mayor claridad sobre lo que deben aprender sus hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Institución. Así, pueden ejercer su papel como agentes promotores de integración de estos nuevos aprendizajes para propiciar espacios de uso y disfrute fuera del aula.

7.5. SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

Para lograr las metas propuestas por el Programa Colombia Bilingüe, las Secretarías de Educación deben fortalecer su capacidad de gestión en la definición e implementación de acciones pertinentes y sostenibles, que apunten al mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje del inglés en las regiones.

Se sugiere una planeación concienzuda que incluya la caracterización de la situación actual en relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la región, la definición de metas y objetivos retadores pero alcanzables, la formulación de estrategias y líneas de acción, la movilización de actores de diversos sectores de la comunidad y el establecimiento de mecanismos

de seguimiento, evaluación y ajuste del proyecto de fortalecimiento que debe liderar cada Secretaría de Educación (MEN, 2013, p. 26).

Un actor clave en la Secretaría de Educación es el **líder de bilingüismo**. Este debe tener conocimiento del área, capacidad para crear escenarios de discusión y consenso, de manejo de recursos y de apoyo a los procesos de desarrollo profesional docente. Ese líder debe ser un gestor de alianzas con el sector privado, el comercio, la comunidad de padres y madres de familia para que unidos trabajen hacia la construcción y consolidación de proyectos que articulen, de manera transversal, el aprendizaje del inglés a la vida de la comunidad, más allá del aula.

Es tarea del representante de la Secretaría de Educación proporcionar oportunidades de formación y acompañamiento a los directivos docentes y a los y las docentes con respecto a los desafíos que surgen con esta propuesta y a sus posibilidades de implementación pedagógica. Adicionalmente, se requiere que las Secretarías de Educación consideren incluir dentro de las IE docentes licenciados en lengua extranjera para garantizar un proceso idóneo en la enseñanza del inglés a los estudiantes de transición a quinto grado. Por lo pronto, uno de sus derroteros debería ser implementar estrategias de capacitación inmediatas a aquellos y aquellas docentes que tienen a su cargo esta responsabilidad académica. De igual forma, las Secretarías de Educación deberán establecer estrategias de seguimiento y medición de los avances de las IE en torno a la toma de decisiones e implementación de cambios, que apuntan a hacer de esta propuesta una realidad en la institución.

7.6. OTROS ALIADOS ESTRATÉGICOS

Además de los actores descritos anteriormente, existen alrededor de los proyectos educativos aliados importantes, en la comunidad, cuyo papel puede hacer la diferencia, y generar la movilización de proyectos, recursos e iniciativas

que apoyen la enseñanza y aprendizaje del inglés. A continuación se enumeran algunos de ellos:

- **Instituciones de Educación Superior**, las cuales pueden promover estrategias de articulación entre la escuela y la educación superior con respecto al aprendizaje del inglés. Sus experiencias exitosas pueden ayudar a nutrir los proyectos de bilingüismo de las instituciones educativas. Por otro lado, las universidades con programas de Licenciatura en Idiomas se convierten en un aliado estratégico de doble vía para las instituciones educativas, en tanto las primeras son insumo de docentes en formación que pueden desarrollar aprendizajes en las escuelas y suplir la necesidad de docentes de inglés en los niveles de transición y primaria. Las escuelas, a su vez, se convierten en espacios de práctica y formación para los futuros docentes.
- **Empresas privadas** que tienen incidencia en la comunidad educativa, las cuales pueden apoyar el desarrollo de proyectos de bilingüismo que puedan tener un impacto positivo en la escuela y, por ende, en la sociedad.
- **Alianzas público-privadas** las cuales pueden materializarse a través de estrategias como las mesas de bilingüismo locales y regionales. Las mesas de bilingüismo son iniciativas que reúnen a diferentes actores de la sociedad tales como Secretarías de Educación, Cámara de Comercio, instituciones educativas, y líderes de bilingüismo, entre otros, alrededor de temas que tienen que ver con el desarrollo de las competencias en inglés en las regiones, con miras a alcanzar procesos de competitividad y desarrollo humano de sus habitantes.
- **Redes de instituciones y docentes**, las cuales pueden consolidarse con pares en IE aledañas o de los municipios, que de manera conjunta puedan planear e implementar proyectos de bilingüismo.

8- ¿CON QUÉ CRITERIOS SE PUEDE

SELECCIONAR MATERIAL DE APOYO Y TEXTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR?

Los materiales para apoyar el desarrollo e implementación de esta propuesta curricular para transición y primaria deben estar direccionados hacia los objetivos pedagógicos, metodológicos y conceptuales en ella expresados. Dichos constructos y referentes teóricos se constituyen en la base para la selección de los mismos, dependiendo de las necesidades de cada Institución Educativa, es decir, corresponder a la visión de lengua y de aprendizaje planteados. De igual manera, deben considerarse los principios metodológicos que la rigen y que apuntan a un aprendizaje basado en tareas y proyectos sustentado en los principios curriculares de transversalidad y diversidad, entre otros.

En esta sección, se mencionan algunos lineamientos y sugerencias que deben ser considerados para la escogencia de estos materiales, así como el rol de estos textos escolares en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Se sugiere, entonces, el uso de materiales que promuevan la lengua en contextos comunicativos específicos y en situaciones que asemejen la cotidianidad de los estudiantes; permitiéndoles además desarrollar una posición crítica frente a los posibles conflictos y retos de la vida cotidiana.

De la misma manera, estos materiales deben concebir la lengua como un sistema complejo de estructuras y signos que se desarrolla en contextos determinados y que permita a los niños y niñas construir su propio conocimiento. Se sugieren materiales que propongan actividades estimulantes

y significativas para los niños y niñas del país. Materiales que aborden las temáticas propuestas y los retos de una sociedad que crece en un mundo globalizado y que demanda el desarrollo de competencias para afrontar los retos del siglo XXI.

Los temas generales, propuestos son:

- Salud y vida
- Convivencia y Paz
- Medio Ambiente y Sociedad
- Una aldea global

Estos tópicos generales permiten mantener la coherencia con el desarrollo de habilidades comunicativas propuestas inicialmente en el Currículo sugerido de Inglés de 6 a 11 y que son el resultado de un estudio de necesidades del contexto educativo en Colombia. Esta propuesta es una sugerencia abierta a las necesidades particulares de cada contexto, para todas las instituciones educativas del país. Lo anterior implica que dichas propuestas o sugerencias pueden ser abordadas de diversas maneras, y de acuerdo con las características propias de cada escuela, de su población y de la comunidad en la que está inmersa.

Es recomendable partir de un proceso continuo de evaluación del material de apoyo y, a partir del mismo, seleccionar los materiales más pertinentes e idóneos para el desarrollo de los procesos al interior de la institución, con base en las características del contexto, los estilos de aprendizaje, los intereses de los estudiantes, el nivel de lengua, entre otros.

Las categorías pueden dar cuenta de aspectos generales tales como:

- Si el material ayuda a la obtención de las metas de aprendizaje propuestas para cada uno de los grados.
- Si el nivel de lengua que se usa en el material y el que promueve se ajustan al nivel de los estudiantes.
- Si el diseño visual y la diagramación resultan atractivos para los niños y niñas y los estimulan al aprendizaje de la lengua extranjera.
- Si las tareas son del nivel de dificultad adecuado con relación a cada grado.
- Si las actividades son prácticas y promueven la participación activa de los estudiantes.
- Si el diseño de las actividades permite su adecuada ejecución.
- Si las actividades generan motivación en los estudiantes (MEN, 2015, p.4)

Las categorías también permiten evaluar aspectos más particulares de los textos, tales como:

- Los contenidos: temas, gramática, vocabulario, discurso, habilidades de lectura, escritura, escucha y habla
- La graduación y secuenciación de los contenidos
- Presencia de estrategias de aprendizaje

- Uso de técnicas deductivas e inductivas
- Contextualización, personalización
- Promoción de la comunicación
- Uso de la lúdica, etc.
- Autenticidad de los materiales
- Equilibrio en la promoción de las habilidades (MEN, 2015, p.4).

Adoptar una propuesta curricular para transición y primaria implica, a docentes e instituciones, la organización de centros de recursos con diferentes tipos de materiales, juegos, recursos audiovisuales, etc. La selección, de acuerdo con los criterios planteados y su implementación en la materialización de currículo propuesto, constituye un proceso de validación de materiales para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje al interior de las instituciones públicas de primaria del país.

Cabe resaltar que la propuesta curricular incluye recomendaciones para los y las docentes sobre el uso de materiales didácticos, tales como Bunny Bonita, My Abc English kit, y English for Colombia, así como una lista de recursos disponibles en la cartilla de Mallas de Aprendizaje.



9- ¿CÓMO PUEDEN LOS DOCENTES DE TRANSICIÓN Y PRIMARIA ORGANIZAR LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTE CURRÍCULO SUGERIDO?

La decisión de implementar este currículo sugerido en las Instituciones Educativas generará entre los y las docentes preguntas como ¿qué vamos a hacer? y ¿cómo vamos a hacerlo? Es por eso que en esta sección se presentan algunas orientaciones con el fin de explorar diferentes formas de comprensión, adaptación e implementación de la propuesta en los contextos escolares colombianos. La intención es motivar a los y las docentes para que, teniendo en cuenta las particularidades de su institución, tomen las acciones necesarias e inicien un proceso estructurado de análisis, planeación, implementación y evaluación. Es importante aclarar que en todo proceso de implementación de innovaciones, el tiempo es un factor clave ya que en este tipo de acciones, los resultados no se ven de manera inmediata

sino que se requiere una mirada a largo plazo. Es por eso que este proceso de implementación llevará varias etapas, las cuales se deben realizar en períodos significativos de tiempo, que permitan mostrar resultados más reales del impacto de la innovación en la vida escolar y en los aprendices. En aras de contar con una ruta clara para poner en marcha esta propuesta, se espera que los y las docentes aborden acciones relacionadas con las siguientes cuatro fases fundamentales, a saber: análisis del currículo sugerido, planeación de su adaptación, implementación y posterior evaluación. La gráfica 2 ilustra dichas fases a manera de introducción, dando un resumen de cada una y el tiempo sugerido para ejecutarla. La siguiente sección brindará información más detallada de cada fase.



Gráfica 2. Resumen ciclo de implementación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria.

9.1. FASE 1: ANÁLISIS Y ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA

En esta fase, los y las docentes de transición y primaria de cada institución, deben iniciar un proceso de estudio del documento que lleve a:

- El conocimiento y comprensión profundos de la propuesta en términos de lo que ésta pretende, lo que se necesita para llevarla a cabo y cómo se puede adaptar al contexto propio. Específicamente se refiere al conocimiento de los principios curriculares,

ASPECTO	RASGO DISTINTIVO
ENFOQUE CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> Currículo contextual/ ecológico Currículo orientado a la acción
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos de la educación inicial: Experiencias de aprendizaje Tareas Proyectos
PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación para el aprendizaje Evaluación del aprendizaje Ludoevaluación
EJES CURRICULARES	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque sociocultural Transversalidad Diversidad y equidad Formación en valores
CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidad y adaptabilidad Habilidades del siglo XXI Lúdica y exploración Inclusión Formación en ciudadanía global
EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none"> Salud y Vida Convivencia y Paz Medio ambiente y sociedad Una aldea global

Gráfica 3. Resumen principios pedagógicos del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria.

metodológicos y de evaluación que se resumen en la gráfica (gráfica 3).

- La claridad sobre la relación de este currículo sugerido con los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y cómo estos se reflejan en las mallas curriculares de manera que se evidencie la progresión del desarrollo de las habilidades de la lengua de una manera lógica.
- La identificación de necesidades específicas para llevar a cabo la implementación de la propuesta. En este sentido, se debe trabajar en la revisión de aspectos como la intensidad horaria de la asignatura, los recursos con los que se cuenta, el nivel de inglés de los docentes, las estrategias pedagógicas que se utilizan y el tiempo que se necesita para el desarrollo de esta propuesta.
- La producción de los documentos producto de la articulación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria con el Plan de Área de la IE.
- La definición de estrategias y líneas de acción en términos de tiempo, recursos, y roles docentes para hacer frente a la siguiente fase que es la planeación.

Para la realización de este estudio, se brinda a los docentes de transición y primaria que tendrán a su cargo la implementación del Currículo Sugerido, las siguientes recomendaciones:

- Organizar sesiones de trabajo en sus IE para familiarizarse en profundidad con los principios de la propuesta curricular. Se sugiere que, por lo menos, los y las docentes tengan 3 sesiones de 3 horas cada una (9 horas en total), durante un mes, para hacer una lectura cuidadosa de los productos que componen el currículo: Orientaciones y principios pedagógicos, esquema curricular, Derechos Básicos de Aprendizaje. En estas sesiones, los y las docentes podrán compartir su percepción del currículo y hacer una lluvia de ideas de cómo se imaginan la implementación del mismo en su contexto particular.

La siguiente lista de chequeo puede guiar la lectura de los principios que fundamentan el Currículo Sugerido.

ASPECTO A CONSIDERAR	SI	NO	COMENTARIOS
CARTILLA DE ORIENTACIONES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS			
I. Fundamentos de la Propuesta Curricular			
1. Tengo claridad de los propósitos de la propuesta curricular.			
2. He leído y comprendido la concepción de "currículo" con la que fue creada esta propuesta.			
3. Tengo claridad con respecto al enfoque curricular adoptado por esta propuesta y la articulación entre el enfoque orientado a la acción y el enfoque contextual o ecológico.			
II. Ejes y Características Curriculares			
4. Tengo claridad con respecto a los ejes curriculares propuestos.			
5. Conozco y comprendo las características curriculares que son transversales en el esquema.			
III. Marco de Referencia			
6. He leído y comprendo la visión de educación y aprendizaje que subyacen en esta propuesta curricular.			
7. Reconozco la visión de aprendizaje de lengua que guía este currículo sugerido.			

ASPECTO A CONSIDERAR	SI	NO	COMENTARIOS
8. Comprendo el rol de la lengua materna que promueve este currículo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera			
9. He identificado y comprendido las competencias y habilidades que busca desarrollar esta propuesta curricular en los y las estudiantes de transición y primaria.			
IV. Principios Metodológicos			
10. He leído y comprendido la sección de principios metodológicos del currículo.			
11. Reconozco los principios del aprendizaje basado en tareas y en proyectos y su aplicación en el aula.			
12. Comprendo la progresión de aplicación de estos enfoques en las mallas de aprendizaje.			
V. Principios sobre evaluación			
13. He leído y comprendido la sección de principios evaluativos del currículo.			
14. Reconozco la diferencia entre evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, y su aplicación en el aula.			
15. Reconozco el concepto de ludoevaluación.			
16. Comprendo la articulación de los principios evaluativos con los principios metodológicos del currículo.			

ASPECTO A CONSIDERAR	SI	NO	COMENTARIOS
CARTILLA DE MALLAS DE APRENDIZAJE			
VI. Mallas de aprendizaje			
17. He leído y comprendido la sección de orientaciones para el uso de las mallas de aprendizaje.			
18. Me queda claro cómo se organizan las mallas de aprendizaje para el grado o los grados que enseño.			
19. Comprendo la función de la sección 'Alcance y Secuencia' que se presenta al inicio de cada grado.			
20. Comprendo la función de la sección 'Mallas de Aprendizaje' para cada módulo de cada grado del esquema curricular.			
21. Reconozco la articulación entre el alcance y secuencia de cada grado y las mallas curriculares propuestas.			
VII. Rutas Metodológicas y Evaluativas			
22. Comprendo la utilidad de la sección de rutas metodológicas y evaluativas de cada módulo de cada grado de mallas de aprendizaje			
23. Comprendo que estas rutas son sugeridas y que puedo hacer uso y adaptación de las que considere útiles.			

ASPECTO A CONSIDERAR	SI	NO	COMENTARIOS
24. Reconozco la articulación entre el 'Alcance y Secuencia', 'las mallas de aprendizaje', y las rutas metodológicas y evaluativas.			
25. He identificado las recomendaciones que se incluyen en las rutas metodológicas a manera de: ideas didácticas, inclusión, uso de materiales como Bunny Bonita, My Abc English Kit, y ECO.			
VIII. Anexos			
26. Conozco los ejemplos de plan de clase que se ofrecen en la cartilla de Mallas de Aprendizaje.			
27. Reconozco la utilidad y adaptabilidad de los planes de clase modelos.			
28. He identificado los ejemplos de instrumentos de evaluación que se ofrecen en la cartilla de Mallas de Aprendizaje.			
29. Reconozco la utilidad y adaptabilidad de los instrumentos de evaluación que se ofrecen en la cartilla de Mallas de Aprendizaje.			
30. Conozco las sugerencias de materiales y recursos que se ofrecen en la cartilla de Mallas de Aprendizaje.			
31. Reconozco la utilidad de estos materiales y recursos tanto para la enseñanza como para mi formación profesional.			

ESTADO DE PROCESOS DE BILINGÜISMO	POSIBLES ACCIONES
Currículo de inglés inexistente en la IE	<ul style="list-style-type: none"> Inclusión de objetivos con respecto a bilingüismo en el PEI y PMI Evaluación, apropiación y adaptación del Currículo Sugerido a las necesidades particulares de la IE Toma de decisiones curriculares (necesidad de profesores, cambio en intensidad horaria, etc.) para la implementación del currículo Pilotaje del currículo establecido para la IE Recolección de información para evaluar la implementación Resultados del pilotaje Plan de acción para la implementación total del currículo
Currículo de inglés en proceso de construcción / Currículo de inglés con áreas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación, adaptación y articulación del Currículo Sugerido al Plan de Área actual de la IE. Proceso de rediseño curricular. Pilotaje del currículo establecido para la IE Recolección de información para evaluar la implementación Resultados del pilotaje Plan de acción para la implementación total del currículo
Currículo de inglés en marcha y con altos niveles de satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del Currículo Sugerido. Toma de decisiones conjunta sobre posibles alternativas de articulación del Currículo Sugerido con el Plan de Área actual. Análisis comparativo de la visión de lengua y de aprendizaje que propone el currículo y la que se concibe en la IE con el fin de buscar puntos de convergencia que permitan el alcance de las metas de aprendizaje y comunicativas esperadas.

Tabla 7. Posibilidades de acción según estado de procesos de bilingüismo en las IE.

- Organizar sesiones de trabajo semanales durante los 6 meses que dura esta fase para consolidar el documento de Plan de Área que se articule ya con los aspectos que se hayan considerado pertinentes del Currículo Sugerido, teniendo en cuenta las necesidades particulares del contexto de cada IE. Las acciones a ejecutar para lograr la articulación dependerán del avance actual que tengan los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en cada contexto. La tabla 7 muestra posibilidades de acción, dependiendo del estado en que se encuentren los procesos de bilingüismo en la IE.
- Crear comunidades de aprendizaje con sus pares de IE cercanas, con el apoyo de las Secretarías de Educación, en las cuales se trabaje en la socialización y comprensión de la propuesta curricular.
- Para este proceso se recomienda el acompañamiento de los licenciados en inglés de la IE. Estos deberán apoyar y facilitar el proceso de familiarización y comprensión de la propuesta curricular y actuar como pares (o padrinos) de los y las docentes de transición y primaria que no sean licenciados en inglés.

9.2. FASE 2: PLANEACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Luego del estudio riguroso y profundo de la propuesta y la articulación del Currículo Sugerido con el Plan de Área de cada IE, se debe iniciar la fase en la que se organizan las acciones para definir cómo se va a implementar. Para esto se recomienda definir:

a. Un plan de acción para la implementación indicando responsables y resultados o productos esperados. Dentro de las acciones se pueden considerar, entre otras:

- Escogencia de algunos grados para el pilotaje¹ o implementación del nuevo Plan de Área².
- Escogencia de algunos docentes para iniciar el pilotaje o la implementación del nuevo Plan de Área².
- Acciones para la puesta en marcha del pilotaje o la implementación (gestión de recursos y materiales, aumento en la intensidad horaria, etc.)

b. Un cronograma de implementación para cada una de las acciones establecidas, al cual deberá hacerse seguimiento cercano para asegurar su cumplimiento.

c. Un plan de recolección de información durante la fase de implementación, que permita realizar una evaluación permanente y desde distintas perspectivas de los resultados de la puesta en marcha del currículo en el aula. Este plan deberá incluir el **diseño de instrumentos de recolección de información** desde diversos actores y usuarios de la propuesta curricular. En la fase 4 de esta sección, el o la docente podrá encontrar más detalles sobre este proceso.

¹ Se entiende el pilotaje, en este documento, como el proceso de prueba en el cual se hace la escogencia de algunos grupos, a manera de ensayo, para evaluar los resultados de una posible implementación de la propuesta curricular en toda la IE. Cabe anotar que la IE puede optar por una implementación del currículo sin pasar por la etapa de pilotaje del mismo.

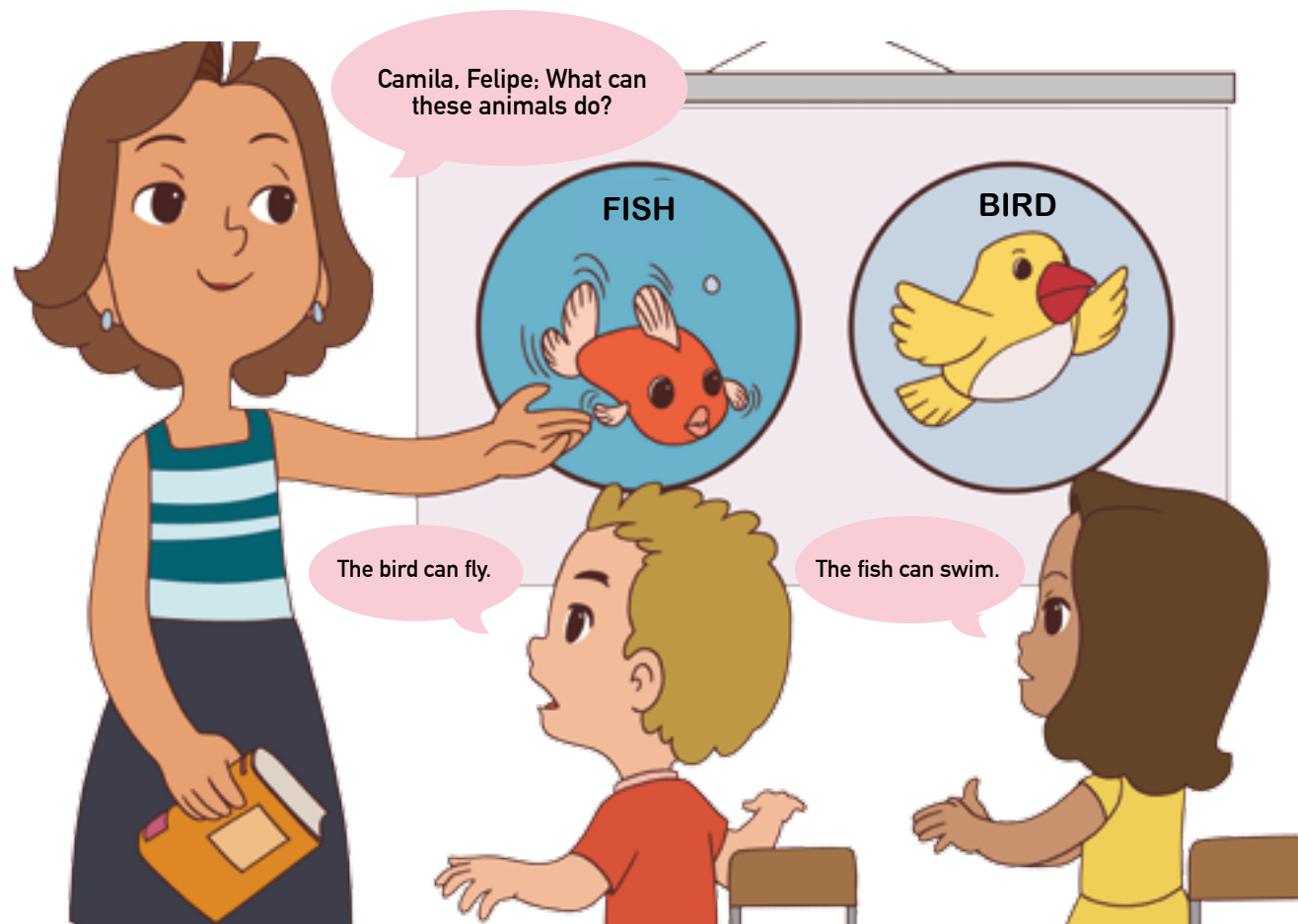
d. La inclusión de espacios de reflexión en donde los y las docentes puedan identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y que esto sirva de insumo para establecer un plan de desarrollo profesoral que deberá ser apoyado desde la rectoría de la institución, la Secretaría de Educación y otros posibles aliados estratégicos. Estos momentos pueden articularse con espacios de intercambio de experiencias que sean planeados por las Secretarías de Educación para que los y las docentes puedan compartir ideas significativas, preocupaciones y alternativas de implementación que cada IE haya adoptado.

Se recomienda que el anterior plan de acción se establezca en 3 o 4 sesiones de trabajo de 3 horas cada una (9 – 12 horas), simultáneamente con el último mes de la Fase 1. Los y las docentes de inglés deberán estar apoyados por los directivos docentes para la toma de decisiones que puedan tener implicaciones a nivel institucional. De igual manera, se recomienda el acompañamiento de docentes de inglés de la secundaria y la media que puedan facilitar los procesos de planeación y análisis de la propuesta curricular y su articulación con el Currículo Sugerido de Básica Secundaria y Media, el cual ya estará en proceso de implementación en la IE.

9.3. FASE 3: IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Una vez se haya hecho la planeación de la implementación del currículo, el siguiente paso será la implementación del mismo. Para esto, los y las docentes deberán estar comprometidos con el cumplimiento de las acciones estipuladas en su

² De aquí en adelante, se denominará Plan de Área al documento producto de la adaptación y articulación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria con las necesidades particulares de cada IE. Este documento debe ser producto de la fase de análisis y adaptación de la propuesta curricular (ver Fase 1).



planeación, en los tiempos estipulados; así como con el diligenciamiento de los instrumentos de recolección de datos diseñados, de manera que al finalizar la implementación (o el pilotaje, según el caso), se cuente con la información necesaria para evaluar las áreas positivas y de mejora de la propuesta curricular, así como posibles necesidades adicionales para una óptima puesta en marcha del Currículo.

Durante la fase de implementación, los y las docentes estarán dedicados, como se ha mencionado, a las siguientes dos tareas principalmente:

a. Implementación del Currículo Sugerido: Esta tarea puede incluir, entre otras, las siguientes actividades:

- Planear lecciones conducentes a alcanzar las metas

de aprendizaje propuestas en el nuevo Plan de Área que incluyan los principios metodológicos del Currículo Sugerido. Los y las docentes podrán seguir el modelo de planeación de clase que se ofrece en la Cartilla de Esquema Curricular. Los planes podrán consolidarse en bancos que los y las docentes pueden tener a la mano dentro de sus recursos didácticos y como insumo para la evaluación de la implementación del currículo.

- Planear actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el número de horas propuestas en cada módulo, los materiales y recursos sugeridos y/u otros que el o la docente considere pertinente diseñar o adaptar. El o la docente podrá hacer uso de los materiales y recursos que se ofrecen en los anexos de la cartilla

de Esquema Curricular.

- Planear estrategias y diseñar instrumentos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Los y las docentes podrán seguir las recomendaciones de las rutas evaluativas, así como tomar como modelo los instrumentos de evaluación que se ofrecen en la cartilla de Esquema Curricular.

b. Recolección de información para la fase de evaluación (Fase 4 a continuación): Es de gran importancia que los y las docentes documenten de manera continua los logros y dificultades encontrados en la planeación y ejecución de las actividades descritas en el ítem inmediatamente anterior. Para esto, los docentes deberán diligenciar sistemáticamente (clase a clase o semana a semana) instrumentos que puedan alimentar la fase siguiente (ver fase 4 para más detalles). Algunos de los aspectos a considerar durante la implementación del Plan de Área y la recolección de información son, entre otros:

- La pertinencia y relevancia de las metas de aprendizaje y objetivos propuestos en el Plan de Área.
- La relevancia de las mallas curriculares propuestas.
- La efectividad de las actividades y los materiales propuestos para fomentar el aprendizaje.
- La suficiencia del número de horas propuesto frente a las actividades planeadas.
- La validez de los planes de clase y las secuencias pedagógicas para apoyar el logro de la meta comunicativa propuesta para estos niveles.
- La percepción y reacciones de los estudiantes frente a los diferentes elementos del Plan de Área.

Nota: Se debe poner especial atención a la implementación del Currículo Sugerido en el grado transición, que es donde se inicia un proceso de familiarización y estimulación al aprendizaje de la lengua. De igual modo, se debe hacer seguimiento cercano a la progresión de los estudiantes desde

transición a primer grado, y en general entre un grado y otro, para que sea de manera fluida y no represente un choque para los niños y niñas que pueda generar aversión o desmotivación hacia el aprendizaje del inglés.

De manera que se pueda asegurar la recolección sistemática de la información, los y las docentes deberán utilizar los instrumentos diseñados durante la fase de planeación (Fase 1) y que son descritos en detalle a continuación.

9.4. FASE 4: EVALUACIÓN

Todo proceso debe ser evaluado para medir su impacto e identificar fortalezas y áreas de mejora. Los datos recogidos durante la fase de implementación deben analizarse de manera concienzuda para poder alinear acciones y definir planes de mejoramiento específicos para este proceso de implementación.

Como fue mencionado en las fases anteriores, los y las docentes deberán hacer uso sistemático de distintos instrumentos de recolección de datos, que puedan alimentar esta etapa de evaluación. La tabla 8, a continuación, muestra posibles instrumentos de recolección de datos, dependiendo de la información deseada y el usuario al que se dirige. Los y las docentes de inglés en transición y primaria, acompañados por docentes de secundaria y media y directivos docentes, con el apoyo y seguimiento de las Secretarías de Educación, tendrán a su cargo la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, especialmente porque son ellos la fuente más importante de información que permitirá evaluar y validar el proceso de implementación del Currículo Sugerido.

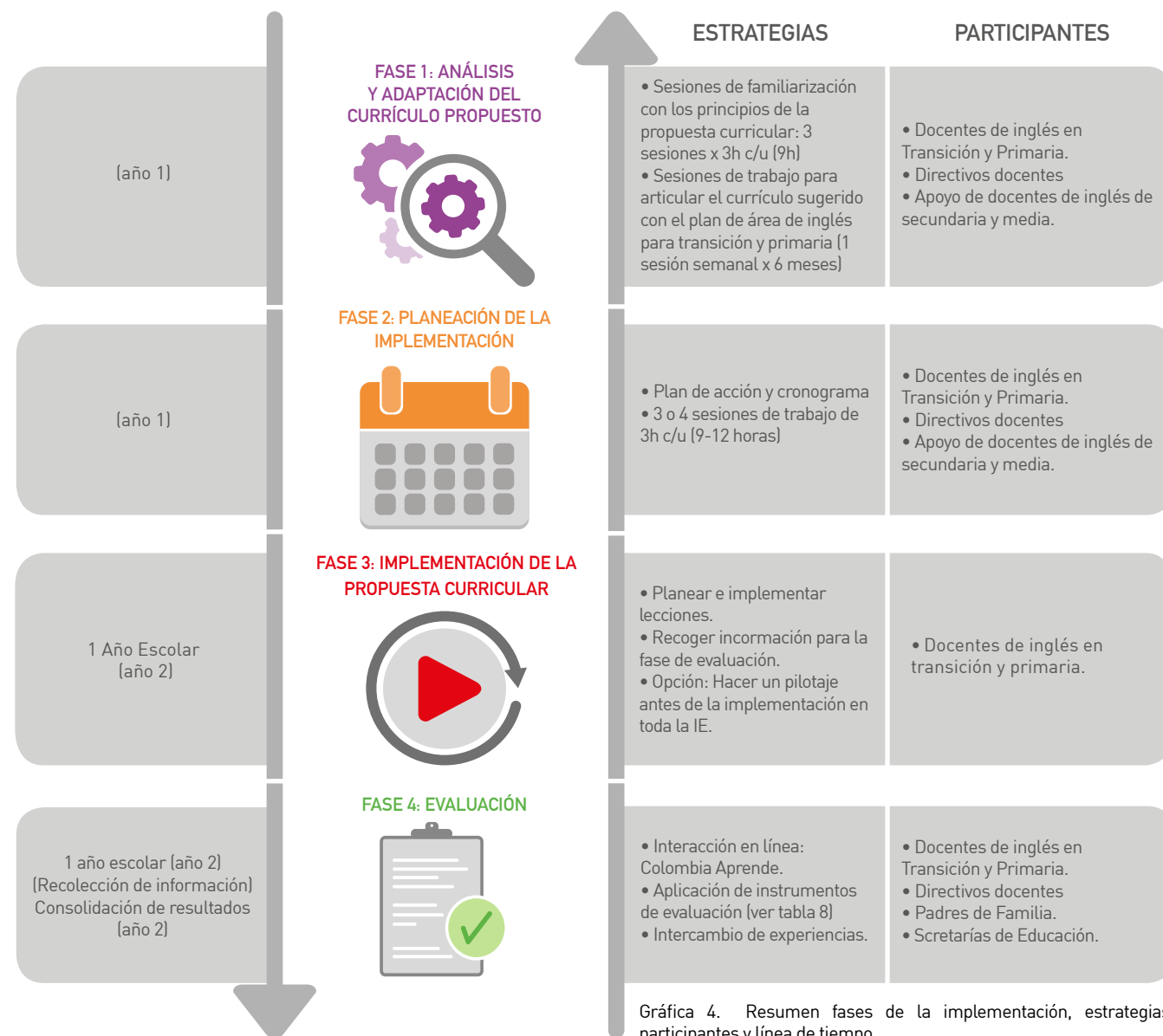
USUARIO	INFORMACIÓN DESEADA	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN
DIRECTIVOS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> Resultados del proceso de análisis del currículo y planeación de la implementación (FASE 3) Tipo de seguimiento realizado a la implementación del currículo 	ENCUESTAS CUESTIONARIOS
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de claridad de los productos entregados, y su apoyo real al proceso de implementación de la propuesta curricular Nivel de aceptación de la propuesta curricular por parte de los y las estudiantes Nivel de apoyo de la propuesta curricular al mejoramiento de los aprendizajes del inglés de los estudiantes Resultados comparativos del desempeño de los estudiantes con respecto a años en los que no se implementó el currículo Aspectos positivos y áreas de mejora del proceso de planeación e implementación curricular (FASE 3 y FASE 4) Nivel de satisfacción con el esquema de formación y acompañamiento docente provisto antes y durante la implementación del currículo. 	ENCUESTAS NARRATIVAS/ DIARIOS DOCENTES RESULTADOS DE DESEMPEÑO ESTUDIANTIL ACTAS DE REUNIONES DE DOCENTES FOROS A TRAVÉS DEL PORTAL COLOMBIA APRENDE VIDEO CLASES/ PLANES DE CLASE
ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de satisfacción con la innovación e implementación de la propuesta curricular Percepción sobre el currículo (contenidos, materiales, etc.) y sobre posibles cambios en su aprendizaje. 	GRUPOS FOCALES
PADRES DE FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> Percepción sobre la implementación de la propuesta curricular Nivel de articulación de la propuesta con procesos de acompañamiento en casa Nivel de acompañamiento en casa 	ENCUESTAS FOROS A TRAVÉS DEL PORTAL COLOMBIA APRENDE

Tabla 8. Instrumentos de recolección de datos según el usuario del Currículo Sugerido.

Esta información debe ser recogida en distintos momentos durante la etapa de implementación de la propuesta (1 año escolar). Se recomienda que se hagan evaluaciones en cada periodo académico de manera que se puedan ir implementando ajustes. Estas evaluaciones pueden ser consolidadas al finalizar el año escolar, en sesiones de evaluación institucional,

para obtener una evaluación global que pueda generar acciones para el Plan de Mejoramiento del siguiente año académico.

La gráfica 4 resume la información presentada de cada fase, y brinda información adicional sobre las estrategias, participantes y tiempos sugeridos con referencia a un año lectivo.



Gráfica 4. Resumen fases de la implementación, estrategias, participantes y línea de tiempo.

REFERENCIAS

- Aldridge, J., & Goldman, R. (2007). *Current issues and trends in education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bandura, A. (1992). *Social cognitive theory and social referencing*. In S. Feinman (Ed.). *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York, NY: Plenum.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-11.
- Bertrán, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. México: Alfa Omega Editor. SA de CV.
- Bilmaria, D. (1995). Modernism, postmodernism, and contemporary grading practices. *Journal of Management Education*, 19, 440-457.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111 - 130.
- Blanquet, J. (2013). *Avanzar en Valores*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Borjas, M. (2013). *Ludoevaluación en la Educación Infantil: más que un requisito, un asunto serio*. Barranquilla: Editorial Uninorte.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall Regents.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarville, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.) (2001). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London and New York: Longman.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied linguistics* 1, 1-47.
- Carretero, M. (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje. *Constructivismo y educación*. Progreso, 39-71.
- Casanova, M. (1999) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona Spain: Editorial Paidós.
- Congreso de la República (2006). Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y Adolescencia. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso de la República (2013). Ley 1651 de 2013. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso de la República (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, "Todos por un nuevo país". Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso de la República (2016). Ley 1804 de 2016: Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. Bogotá: Congreso de la República.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Evaluation* (Instituto Cervantes, Trans.). Madrid, Spain: Ministry of Education, Culture and Sports.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. In Masih, J (Ed.). *Learning through a foreign language*. London: CILT.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Halliday, M.A.K., & Hassan. R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, MD: Penguin Books Ltd.
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods*. New Haven: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press.

Lemke, D. A. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC

Magendzo, A. (1991). *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.

Magendzo, A. (1996.) *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá: PIIE.

Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*, 22, 193-205.

Magendzo, A. (2001). *Curriculum y Objetivos Fundamentales Transversales*. Documentos de Trabajo, Unidad curricular. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Magendzo, A. K. (2004). En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Al tablero*, 28 (Marzo-Abril). Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>.

Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales (pp. 424-452). In Repetto, E. (coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Volume 2. Madrid: UNED.

Maturana, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics*, 13(2), 74-87.

McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63 (3), 10-17.

Melich, J. (2011). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.

Minick, N. (1987). The development of Vygotsky's thought: An introduction. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (N. Minick, Trans., vol. 1, pp. 17-36). New York: Plenum Press.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998a). *Lineamientos Curriculares para Preescolar*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998b). Serie lineamientos curriculares. Bogotá, MEN. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. Bogotá, MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de bilingüismo 2004-2019: Documento de Socialización. Bogotá, Colombia: Authors. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, y ciudadanos*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Mundo de Competencias. Colombia Aprende: La red de conocimiento. Retrieved from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *El Juego en la Educación Inicial*. Documento No. 22. Retrieved from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc22.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Colombia Very well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de Socialización. Bogotá, Colombia: Authors. Retrieved from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014c). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de Inglés en las entidades territoriales. Bogotá, Colombia: Author. Retrieved from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Currículo Sugerido de Inglés para sexto a undécimo y Derechos Básicos de Aprendizaje*. Retrieved from <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88005>

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torras, M. R., Tragant, E., y otros. (2002). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Eduling: revista-forum sobre plurilingüismo y educación*.

Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. Long and C. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 578-594). Cambridge: Blackwell.

Novoselova, S. (1981). *El desarrollo de pensamiento en la edad temprana*. Habana: Pueblo y Educación.

Nunan, D., & Carter, R., (2010) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. London: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nuñez, J., Solano, P., González- Pienda, J. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*. Vol 27 (3), pp 139- 146

Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman, R. D.; & Salinas, M. E. O. (2010). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill.

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia Universitaria*, II(2).

Presidencia de la República (1997). Decreto 2247. Educación Preescolar. Bogotá: Presidencia de la República. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, nº1, enero 2004, pp. 31 -36.

Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. New York: Pearson Educación.

Sacristán, G. (1988) *Aproximación al concepto de currículo. En: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sánchez, M (2014) *Educación en contacto con la naturaleza - Noruega como referente*. Palencia, España: Universidad de Valladolid.

Sandoval Anguita, V., Blanco Duque, S., Astorga Lineros, B., & Manosalva Mena, S. (2015). *Teorías constructivistas del aprendizaje* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Swain, M., Kirkpatrick, A., & Cummins, J. (2011). How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong. Hong Kong: Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies.

Thomas, J. (2000). *A review of research on Project-Based Learning*. California.

Torres, J. (2006). *Globalización e Interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata.

Trilla, J. et al. (2011). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. París: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. París: UNESCO.

UNICEF (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Unicef: Nuevo Siglo.

Vásquez-Orjuela, D. (2015). *Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile*. *Educ. Educ.*, 18 (1), 45-61.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.





Yorke, M. (2001). *Formative assessment and its relevance to retention*. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 115-126.





Ministerio de Educación Nacional
Calle 43 # 57-14
Centro Administrativo Nacional, CAN
Bogotá , D.C. - Colombia
Conmutador: (+ 571) 2222800
Fax: (+571) 2224953

Línea gratuita fuera de Bogotá
01 8000 910 122
Línea gratuita Bogotá (+571) 222 0206

www.mineduccion.gov.co
 @Mineduccion
  Ministerio de Educacion
 mineduccion_colombia