

ORIENTACIONES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

GRADOS TRANSICIÓN A 5° DE PRIMARIA

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA

Let's protect our planet Earth!



It is our home.



Curriculo Sugerido de Inglés

Tr

1

2



La educación es de todos

Mineducación

3

4

5

**ORIENTACIONES Y
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS
DEL CURRÍCULO
SUGERIDO DE INGLÉS PARA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Y SECRETARÍAS DE
EDUCACIÓN**

GRADOS TRANSICIÓN A
5º DE PRIMARIA
INGLÉS PARA LA DIVERSIDAD Y LA EQUIDAD



AGRADECIMIENTOS PROCESOS DE PILOTAJE, EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN CURRICULAR

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 978-958-691-995-1
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

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

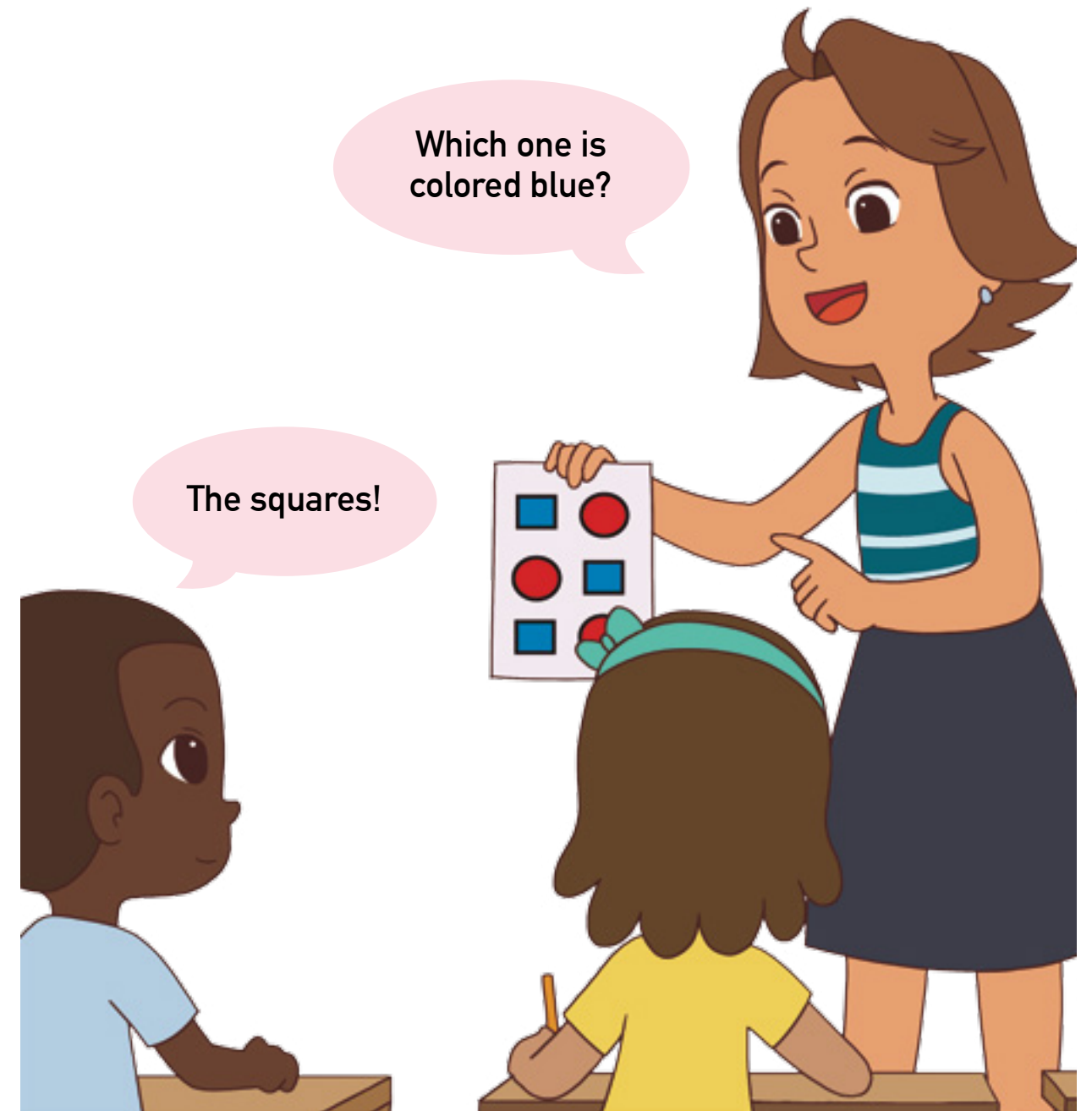
CONTENIDO

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?	17
2.1 Marco Legal	18
2.2 Caracterización de los niños y niñas de 5 a 12 años	19
2.3 Retos del maestro y de la maestra	19
2.4 Factores a tener en cuenta para la implementación del Currículo Sugerido de Inglés en transición y básica primaria en el país	21
3. ¿Cuáles son los fundamentos de esta propuesta curricular para transición y básica primaria?	22
3.1 ¿Por qué un currículo de inglés para transición y primaria?	22
3.2 ¿Cuáles son los propósitos de esta propuesta curricular?	22
3.3 ¿Qué se entiende por currículo en esta propuesta?	24
3.4 ¿Cuál fue el enfoque curricular adoptado para esta propuesta?	24

3.5	¿Cuáles son los ejes curriculares que soportan esta propuesta para la enseñanza y aprendizaje del inglés en transición y básica primaria?	28
3.6	¿Qué características tiene el Currículo Sugerido de inglés para transición y primaria?	32
4.	¿Qué actores juegan un papel fundamental para una óptima implementación de esta propuesta curricular?	36
4.1.	Estudiantes	36
4.2.	Docentes	36
4.3.	Instituciones Educativas	37
4.4.	Padres y madres de familia	38
4.5.	Secretarías de Educación	38
4.6.	Otros aliados estratégicos	39
5.	¿Cuál es el perfil del docente de inglés ideal para transición y primaria?	40
6.	¿Cómo pueden las Instituciones Educativas y las Secretarías de Educación apoyar la implementación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria?	41
6.1.	FASE 1: La divulgación	42
6.2.	FASE 2: Talleres de formación docente	43
6.3.	FASE 3: Análisis de la propuesta curricular y Planeación de la implementación	44
6.4.	FASE 4: Implementación de la propuesta curricular	44
6.5.	FASE 5: Evaluación	46

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 5° 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, en especial a las **Instituciones Educativas** de transición y básica primaria y a las **Secretarías de Educación**, una propuesta curricular flexible y abierta que sirva de insumo para la planeación, implementación, evaluación y seguimiento del currículo de inglés, 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 ofrece 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 servir como un norte para las Secretarías de Educación (SE) y las Instituciones Educativas (IE) en la gestión y vinculación de aliados estratégicos, que favorezcan la concreción de acciones derivadas de esta propuesta.

Este documento se divide en siete secciones. Primero, se presenta una visión general del panorama de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia; segundo, se resumen los puntos más relevantes del análisis de las necesidades que alimentó el diseño de la propuesta curricular; tercero, se discuten los fundamentos teóricos que subyacen en la propuesta curricular; cuarto, se explica el rol de los distintos actores de la comunidad educativa y familiar, que tienen incidencia en la implementación de esta propuesta; quinto, se hace una descripción del perfil deseado de los docentes de inglés para transición y primaria; y finalmente, se presenta una serie de orientaciones dirigidas a las IE y SE para guiar los procesos de implementación de este Currículo Sugerido.

1- ¿CUÁL ES EL PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y DEL 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], 2006a) y “Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales” (MEN, 2014c); 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 les 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 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, el programa 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 docentes estatales bajo la modalidad de co-teaching (Co enseñanza); y un fuerte Plan de Incentivos, con el propósito de estimular a los docentes de Educación Básica y Media para 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 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.

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

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

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” (2006a, 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, 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 (2014), 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 docentes de estos grados, 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 grados.

1.3. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

A continuación, revisaremos y discutiremos ciertas herramientas pedagógicas desarrolladas por el MEN. En primer lugar, **Aprendamos inglés con Bunny Bonita**, dirigida a desarrollar las competencias básicas del nivel A1 en los niños 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 docentes 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 docentes del país, tener un referente curricular que unifique los esfuerzos temáticos y metodológicos, para que nuestros estudiantes



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		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

alcancen el nivel B1. Los DBA describen los saberes y competencias esenciales que deben ser desarrolladas por los estudiantes. Por otro lado, el currículo sugerido plantea a los 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, se hace una transformación sustancial a la estructura de niveles inicialmente formulada en la guía 22. Esta nueva propuesta inicia con el desarrollo de los niveles iniciales A1 en sexto grado (Ver tabla 2).

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.



2.1. MARCO LEGAL

Para comenzar, se consideró la **Convención sobre los Derechos del Niño** (UNICEF, 2006) que establece que todo niño tiene derecho a, por lo menos, recibir una educación primaria gratuita; y que ésta 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 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 ese 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 LAS 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 en que el niño 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 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 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, pensar de manera lógica, y su desarrollo psicosocial y moral cobra valor, ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

Apoyando lo anterior, Craig (1997) agrega que durante esta etapa, el niño 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 socio-cultural. 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 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. El niño o la niña es cuerpo y mente; el niño o la niña 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 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 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 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, 2006a, 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 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 ES 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 primera fase, 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 comunicativos 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 lo 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. Brofenbrenner (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 la 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.

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.

Por otro lado, el docente, como agente generador de estos espacios de interacción y aprendizaje, basados en el contexto circundante, y en los saberes que los niños 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 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 docente es también quien pone en interacción el currículo con los estudiantes, actuando como mediador de los procesos transformadores que impulsa esta propuesta.

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 futuro alumno 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 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 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, 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 contextual 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 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 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 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, 1998b). 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, 1998a), 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 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 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 “establecer acciones sencillas para el cuidado del medio ambiente en su casa y salón de clase”. En este 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 las 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, un 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 álgido 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. De acuerdo con la UNESCO (2010) "los valores y actitudes a través de los cuales vivimos, afectan cómo nos relacionamos con otras personas y con todas nuestras actividades en el medio ambiente, y por tanto, son una influencia primaria en nuestros prospectos para alcanzar un futuro sostenible." En este sentido, 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 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 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** les 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” (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. 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**; y 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 (Vasquez-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, 2009a. 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 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 posible 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 culturales, a través de la estimulación a estudiantes y docentes a convertirse en miembros activos de sociedades cada vez más participativas y democráticas.

4- ¿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.

4.1. 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-social, etc.), que se involucre y participe en cada una de las actividades propuestas lleno 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.

4.2. DOCENTES

Al revisar los retos que supone esta propuesta curricular en medio de la realidad contextual actual, se requiere que el 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.

4.3. 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 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.

4.4. 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 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

construyen 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 y 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.

4.5. 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 apuntan 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 y 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 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 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.

4.6. 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.

5- ¿CUÁL ES EL PERFIL DEL DOCENTE DE INGLÉS IDEAL PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

Para una óptima implementación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria, se hace necesario contar con docentes cuyo perfil profesional pueda contribuir al desarrollo de los objetivos y la materialización de los fundamentos de la propuesta. Se propone, entonces, que los docentes de inglés de estos grados:

- Cuenten con un nivel mínimo de inglés de B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), teniendo en cuenta que la propuesta actual de currículo tiene como objetivo que los estudiantes alcancen un nivel A1.1. Sin embargo, es necesario planear acciones que apunten a que todos los docentes de inglés del país puedan poseer un nivel mínimo de B2 de la lengua para el año 2025.
- Posean saberes, habilidades y actitudes metodológicas, de enseñanza y evaluación, actualizadas que contribuyan a la puesta en práctica de los principios

que subyacen en esta propuesta curricular.

- Cuenten con la capacidad de integrar las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, de manera que puedan complementar su práctica pedagógica con herramientas innovadoras y facilitadoras del desarrollo de destrezas del siglo XXI en sus estudiantes.
- Conozcan los lineamientos, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje, de manera que puedan tomar decisiones curriculares y pedagógicas acertadas para contribuir a los objetivos nacionales en cuanto a aprendizaje del inglés.

Estas, y otras habilidades determinadas por cada contexto, son necesarias para la implementación de cualquier propuesta curricular que busque el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del inglés en las IE del país.



6- ¿CÓMO PUEDEN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LAS SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN APOYAR LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS PARA TRANSICIÓN Y PRIMARIA?

Esta sección presenta recomendaciones y orientaciones para las Secretarías de Educación de las entidades territoriales en el país, con miras a apoyar los procesos de divulgación, implementación y adaptación exitosa de esta propuesta curricular. Se sugiere desde el Ministerio de Educación que la implementación del currículo se lleve a cabo a través de cinco etapas: divulgación, talleres de formación docente, análisis de la propuesta y planeación de la implementación, implementación y evaluación de la propuesta curricular. Este proceso permite asegurar una secuencia lógica para la puesta en práctica de la propuesta, así como la posibilidad de evaluar los avances, dificultades y necesidades que puedan emerger de la implementación.

El sistema educativo no funciona en solitario (Fullan, 1982). Para que una innovación educativa funcione se requiere del apoyo de los diversos actores en el contexto donde se desarrolla la innovación. En este sentido, los representantes de las Secretarías de Educación y los directivos docentes son responsables de:

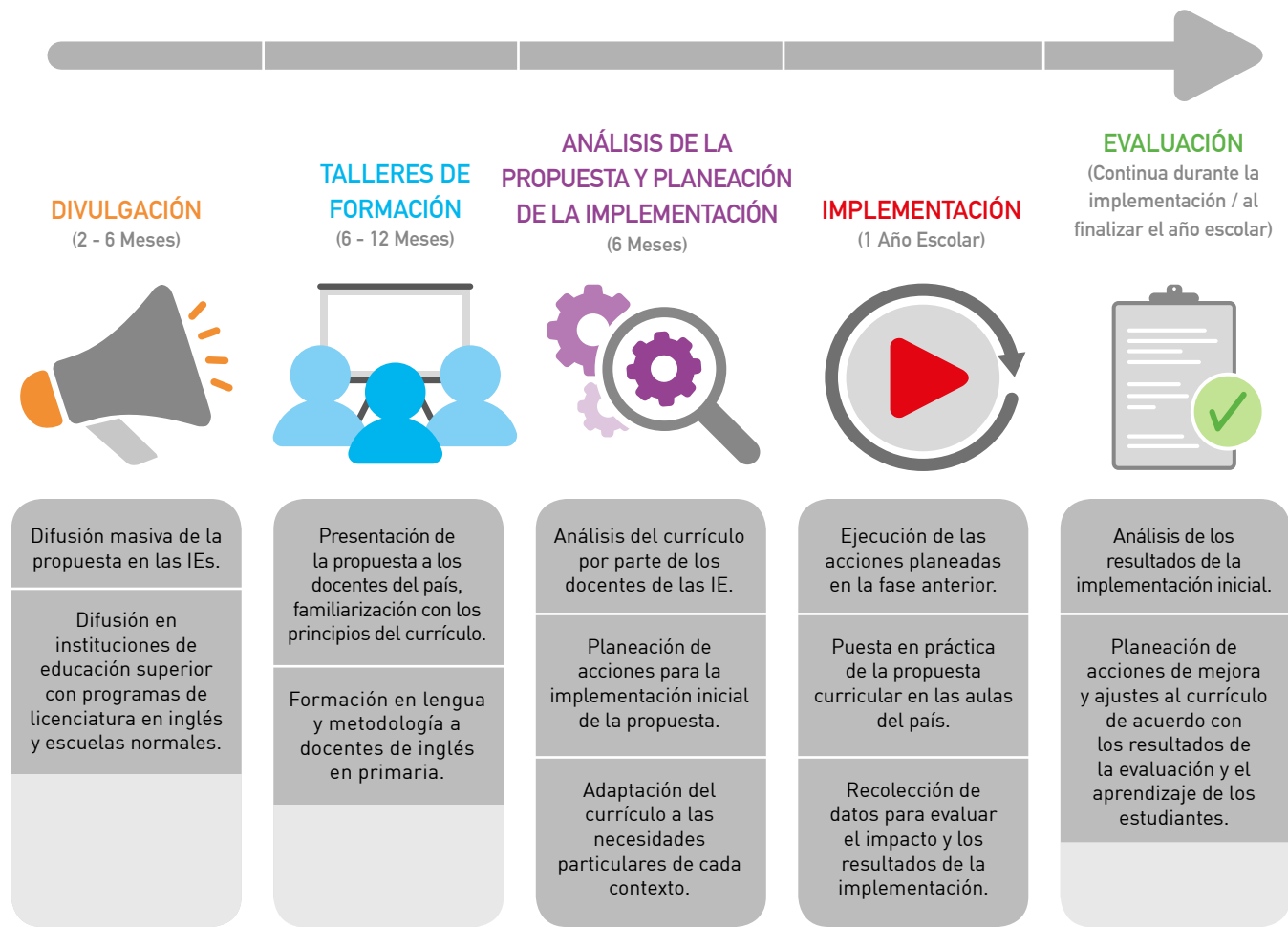
- Planear y viabilizar programas de desarrollo profesoral permanentes que permitan a los y las docentes reflexionar sobre sus creencias, dialogar y compartir la experiencia de implementación con colegas a fin de recibir retroalimentación, y contar con la pronta orientación de los expertos en la innovación.
- Asegurar oportunidades de aprendizaje y recursos en un lenguaje accesible, oportunidades de comprensión del cambio así como maneras de concretarlo en el aula.

- Planear y apoyar la capacitación docente colegiada e institucional, así como gestionar y suministrar los recursos y tiempos requeridos.

La implementación de esta innovación curricular debe apoyarse en una visión sistémica del desarrollo y del aprendizaje, que integre y ponga en conversación a los diversos actores y procesos, que dé unidad a las acciones dispersas y sobre todo que reconozca que las innovaciones deben sostenerse en el tiempo para evitar su fracaso. Sin esta visión, la innovación podría ser otro sueño fallido y no se posibilitaría la educación de calidad que necesitan las niñas y niños de Colombia.

El diseño de un Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria se constituye en un proyecto de innovación educativa al ser la primera vez que el país cuenta con tan importante herramienta, la cual, además, se encuentra fundamentada en las necesidades propias de los contextos educativos colombianos y ha sido alimentada a través de un proceso holístico que tuvo en cuenta las perspectivas de sus usuarios, así como de expertos evaluadores a nivel nacional e internacional.

Cómo se ha mencionado anteriormente, se proponen cinco fases para llevar a cabo el proceso de implementación de esta propuesta, desde las Secretarías de Educación. La gráfica 1 ilustra dichas fases a manera de introducción, dando un resumen de cada una y el tiempo sugerido para ejecutarla. La siguiente sección brinda información más detallada de cada fase.



Gráfica 1. Resumen de las fases para la implementación del Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria

FASE 1: LA DIVULGACIÓN



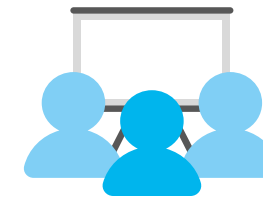
La divulgación de esta innovación es el momento inicial y resulta crucial para familiarizar a la sociedad colombiana, los actores y aliados con la propuesta. Esta fase debe planearse cuidadosamente para garantizar que se conozca el currículo de manera masiva y

apropiada. Esta fase puede encargarse a Instituciones de Educación Superior aliadas y personas expertas en proyectar de manera positiva la propuesta para reducir la tergiversación de la intención y sentido de la misma.

Se recomienda que se planee la divulgación tanto en medios masivos de comunicación para la sociedad en general, como en el contexto de cada Secretaría de Educación del país. Para tal efecto, deben prepararse documentos para la prensa y los sitios web oficiales tanto del Ministerio de Educación como de cada Secretaría de Educación, así como considerar estrategias de divulgación en la televisión nacional y regional, la radio y el internet.

Se sugiere, además, incluir en esta etapa de divulgación a las Instituciones de Educación Superior que preparan a los futuros docentes de inglés del país, así como a las Escuelas Normales. Esto con el fin de ir involucrando a los egresados que tendrán a su cargo la implementación del currículo en el futuro próximo. Esto puede hacerse a través de jornadas informativas en las que se convoque a los directivos de los programas de licenciatura en inglés y de las Escuelas Normales. Además, podrían prepararse comunicados dirigidos a ellos donde se les invite a conocer la propuesta curricular y a incluirla en sus programas.

FASE 2: TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTE



Posterior al lanzamiento masivo, se sugieren procesos locales de divulgación. En las Secretarías pueden organizarse talleres de divulgación y familiarización para los directivos docentes y docentes de inglés en cada región. Estos talleres deben ser una primera aproximación al currículo y deben asegurar el análisis de la propuesta para establecer diversas necesidades y acciones a abordar para poder iniciar su estudio y posterior proceso de comprensión, adaptación e implementación en los contextos particulares. Estos talleres podrían, entre otros aspectos, incluir lo siguiente:

- Presentación del MEN sobre la propuesta curricular: generalidades, articulación con otras acciones del MEN.
- Presentación de la propuesta: principios y fundamentos teóricos, malla curricular, rutas metodológicas y de evaluación.
- Actividades de análisis de las necesidades y

acciones a desarrollar que surgen a partir de la propuesta curricular en las I.E: En esta fase es necesario contar con información detallada sobre el nivel de lengua de los docentes de inglés en primaria del país y formular acciones para su formación en este sentido.

- Evaluación de las condiciones reales de cada I.E que promuevan o inhiban la implementación de la propuesta.
- Esquema de formación en inglés para docentes de primaria y Escuelas Normales del país de donde egresan los docentes potenciales para la básica primaria.

Como resultado de esta primera fase, los participantes deben producir un análisis preliminar de las condiciones reales de la I.E y sus necesidades, el cual debe alimentarse posteriormente con el reporte del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). El trabajo se debe afinar y concluir, una vez de vuelta a la institución educativa, con el apoyo de los demás miembros de la comunidad educativa. El trabajo desde el PMI es fundamental para que el proyecto de optimizar el aprendizaje del inglés sea una iniciativa transversal en la escuela. De igual manera, esta estrategia se verá materializada más concretamente con el mejoramiento del plan de área de inglés o su diseño en el caso de las IE que aún no cuentan con uno.

Nota: En esta fase, se sugiere considerar una estrategia masiva de formación en inglés para los profesores de Transición y Primaria que no cuentan siquiera con el nivel principiante A1 de la lengua, así como programas de capacitación en metodología de la enseñanza de lenguas, ambos aspectos muy necesarios para que la implementación del currículo sea óptima. En esta estrategia pueden incluirse los estudiantes de los ciclos complementarios de las Escuelas Normales del país.

FASE 3: ANÁLISIS DE LA PROPUESTA CURRICULAR Y PLANEACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN



La tercera fase consiste en la preparación de docentes e IE para la implementación de la propuesta curricular. Esta etapa debe abordar el **análisis del currículo y la planeación de su implementación**. Para esto se requiere un proceso de familiarización más profunda de los docentes y directivos docentes con la propuesta conducente a procesos de empoderamiento y adaptación de la misma a los contextos particulares. Esta fase debe ser liderada por la SE y acompañada tanto por los líderes de bilingüismo como por tutores o mentores que apoyen de manera profesional y sensible a los docentes de cada institución.

Se espera que en esta fase los docentes lleven a cabo la planeación de cómo podrán abordar y adaptar lo que consideren útil de la propuesta curricular a los procesos académicos que se están llevando a cabo en su contexto. Se sugiere que esta planeación se desarrolle durante seis meses, en reuniones pedagógicas de los y las docentes de inglés y los directivos docentes que tengan a su cargo el acompañamiento y supervisión de la implementación. Objetivos de esta fase pudieran incluir:

- Evaluación del Plan de área de inglés y de las mallas curriculares.
- Toma de decisiones sobre aspectos relevantes a adaptar de la propuesta a los documentos curriculares de la IE.
- Construcción de versiones revisadas de los documentos que articulen aspectos derivados de la

- propuesta curricular.
- Planeación de la puesta en escena del currículo en el aula para los dos primeros periodos académicos. Este proceso se podría visualizar como un pilotaje para evaluar el funcionamiento del currículo antes de su implementación total. Aquí, la IE puede tomar decisiones variadas en cuanto a: número de grupos donde se podría pilotear, número de docentes, grados, número de periodos, entre otras.
 - Actualización y refinamiento de las necesidades definidas en la fase de análisis, dando especial énfasis a la formación en lengua y metodología de los docentes de primaria.

Esta fase debe concluir con la socialización y validación de lo planeado con la comunidad educativa.

Las Instituciones de Educación Superior con programas de licenciatura en inglés, al igual que las Escuelas Normales del país pueden participar de esta fase, incluyendo en sus currículos espacios de análisis y planeación de la implementación de los Currículos Sugeridos de Inglés tanto de Transición y Primaria como de Básica y Media. De esta manera, los futuros docentes estarán familiarizados con la propuesta curricular y podrán unirse a los procesos que se estén realizando en los colegios a donde lleguen.

FASE 4: IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR



Una fase de implementación exitosa dependerá de manera crucial de mínimo tres aspectos: la actitud de los docentes; la calidad del proceso de formación y

el apoyo ofrecido por parte de las IE y las SE durante la implementación; y la comprensión que logren los docentes de la propuesta. Esta fase debe planearse, implementarse y evaluarse sistemáticamente para lograr impactar los aspectos mencionados de manera efectiva y continua.

Para la implementación es importante, entonces:

- Proporcionar un plan sostenido de formación profesoral (en lengua y metodología) y apoyo que facilite la comprensión del currículo y asegure la participación de los docentes en la adaptación de la propuesta al contexto. Una posible estructura de este plan podría ser la de Plan de Acción, el cual incluye actividades, responsables, periodos de tiempo, y producto esperado.
- Gestionar tiempo y recursos ante las autoridades locales, directivas del colegio, padres y organizaciones sin ánimo de lucro para sostener la implementación de la propuesta curricular.
- Establecer estrategias de seguimiento, evaluación y socialización de los logros y desafíos de la implementación del currículo.
- Promover y sostener la organización de comunidades de aprendizaje (Colbert y Castro, 2014), los cambios de paradigma que se precisan para hacer realidad la innovación y el despliegue de la flexibilidad requerida para la adaptación de la propuesta curricular a sus contextos locales.
- Apoyar el aprendizaje docente formal. Hacer de esta innovación una oportunidad de investigación y mejoramiento de gestión y desarrollo curricular en las IE, de las prácticas de enseñanza aprendizaje y evaluación, entre otros aspectos.
- Sostener cambios individuales en los y las docentes para lograr impactos de mayor alcance a nivel institucional. "El cambio radical puede venir, solamente, a través del oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los usuarios para

participar activamente en un proceso que parte de capacidades limitadas, y que tiene, en cada nivel del mismo, una cierta inercia a transformar prácticas sutiles, y no tan sutiles, en viejos modelos ya existentes" (Fullan, 1972, p.31).

- Proporcionar a los docentes oportunidades de reconocer sus propias creencias y principios sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y darles la oportunidad de compararlos con lo planteado en la propuesta curricular, para lograr que los cambios se reflejen en la práctica docente (Karavas-Doukas, 1996).

Para esta etapa se sugiere llevar a cabo reuniones presenciales y procesos de acompañamiento que incluyan desde la planeación (fase 3) hasta la puesta en escena en el aula (fase 4). Se sugiere una serie de mínimo 4 sesiones presenciales de acompañamiento a realizarse a lo largo de la implementación de la propuesta (1 año escolar), a cargo de las Secretarías de Educación o Ministerio de Educación Nacional. Estas sesiones deberán estar apoyadas en estrategias virtuales y asincrónicas de acompañamiento. Se buscará propiciar un ciclo de reflexión y praxis orientado a la aplicación de los principios curriculares, metodológicos y de evaluación derivados de la propuesta curricular y del proceso de análisis y planeación previo. Durante estos talleres de implementación se propone que los docentes desarrollen, entre otras, competencias como las descritas abajo (tabla 4). También se sugieren posibles productos a diseñar.

ACCIONES	POSIBLES PRODUCTOS
Planear secuencias pedagógicas para unidades de aprendizaje.	Banco de planes de clase para los módulos, utilizando principios del currículo.
Seleccionar y aplicar metodologías apropiadas en la planeación de unidades de aprendizaje.	Actividades para cada unidad, presentadas en micro-teaching e incorporadas a planes de clase.
Seleccionar y aplicar enfoques evaluativos apropiados y coherentes con las metodologías utilizadas.	<ul style="list-style-type: none"> Definición de componentes de evaluación, estructura y valor para cada grado en que aplique. Diseño de instrumentos de evaluación. Banco de instrumentos de evaluación y rúbricas.
Promover el desarrollo integrado de las habilidades comunicativas.	Planes de clase que muestren balance en el desarrollo de todas las habilidades.
Identificar y promover el uso de diversas estrategias de aprendizaje.	Planes de clase que muestren el uso de estrategias de aprendizaje variadas.
Reflexionar sobre su práctica como escenario de crecimiento profesional y personal.	Diarios o narrativas docentes.

Tabla 4. Acciones y productos sugeridos para talleres de implementación.

FASE 5: EVALUACIÓN



Esta corresponde a la última etapa sugerida para la implementación de la propuesta curricular para Transición y Primaria. La fase de **evaluación** debe apuntar a recoger información confiable y desde la perspectiva de los distintos usuarios del currículo (directivos docentes, docentes de inglés en Transición y Primaria, estudiantes y padres de familia) sobre los productos derivados de esta propuesta curricular que tienen incidencia en cada uno de ellos:

- Orientaciones pedagógicas y curriculares
- Alcance y secuencia
- Mallas curriculares
- Rutas metodológicas y de evaluación

La recolección de información por parte de los usuarios puede hacerse a través de distintos instrumentos. La tabla 5, a continuación, presenta sugerencias de instrumentos de recolección de datos, dependiendo de la información y el usuario al que se dirige. Esta información puede ser recogida y consolidada por los y las docentes y directivos docentes, con el apoyo y seguimiento de las Secretarías de Educación, quienes deberán consolidar los resultados y generar conclusiones y acciones a futuro para la implementación, con base en los resultados obtenidos.

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 CUESTIONARIOS ENCUESTAS NARRATIVAS / DIARIOS DOCENTES RESULTADOS DE DESEMPEÑO ESTUDIANTIL ACTAS DE REUNIONES DE DOCENTES FOROS A TRAVÉS DEL MICROSITIO 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 MICROSITIO COLOMBIA APRENDE

Tabla 5. Instrumentos de recolección de datos según el usuario.



Esta información debe ser recogida en distintos momentos durante la etapa de implementación de la propuesta (1 año escolar) y consolidada al finalizar la misma, en sesiones de evaluación institucional.

Las Secretarías de Educación de las entidades territoriales deberán generar espacios de intercambio de experiencias entre las IE a su cargo, y con pares de otras SE, a lo largo de la implementación de la propuesta curricular. Estos espacios se pueden aprovechar para compartir experiencias significativas y enriquecer los procesos de planeación, implementación y evaluación de la propuesta curricular.

Es de suma importancia que el proceso de evaluación se haga de manera oportuna, informada y desde distintas perspectivas. Las Secretarías de Educación deben hacer

seguimiento a esta evaluación por un lapso de máximo 5 años, luego de los cuales se pueda hacer una revisión al currículo y proponer ajustes que puedan responder a las nuevas necesidades de aprendizaje del inglés en los niveles de transición y primaria. Este esquema curricular ha nacido como un documento dinámico, adaptable y flexible y su naturaleza es poderse ajustar a las exigencias de la población objetivo y los contextos donde se implemente. Se propone, entonces, que para el año 2022 pueda generarse un nuevo proceso de revisión y rediseño curricular.

La gráfica 2 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 2. Resumen fases de la implementación, estrategias, participantes y línea de tiempo.



REFERENCIAS

- 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.
- 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.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Colbert, V. & Castro, H. (2014). El nuevo rol del docente para el siglo XXI. *Ruta Maestra*, 6, 8-11.
- 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 (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.
- Fullan, M. (1972). Overview of innovative process and the use. *Interchange*, 3, 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*, 7ª ed. 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. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, MD: Penguin Books Ltd.

Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187- 198.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods*. New Haven: 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 curriculum 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). Tomado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>.

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

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. Recuperado de 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: Autores. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

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

Ministerio de Educación Nacional. (2009a). *Mundo de Competencias*. Colombia Aprende: La red de conocimiento. Recuperado de <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: Autores. Taken 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. Recuperado de 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*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88005>

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

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

Presidencia de la República (1997). Decreto 2247. Educación Preescolar. Bogotá: Presidencia de la República. Recuperado de 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.

Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. Abingdon, NY: Routledge. 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. (2010). *Teaching and learning for a sustainable future*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod22.html.

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.



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](https://www.instagram.com/mineduccion_colombia)