



TWO LANGUAGES, ONE VOICE

PROPUESTA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BILINGÜE PARA UNA
INSTITUCIÓN OFICIAL EN RIONEGRO-ANTIOQUIA

MARIA CRISTINA HERNANDEZ ARBOLEDA
TRABAJO FINAL DE MASTER EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL
12 DE SEPTIEMBRE 2025

DIRIGIDO POR: DR. ALEJANDRO LILLO BARCELÓ

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta de intervención didáctica que articula los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés y ciencias sociales en el grado tercero de básica primaria de una institución oficial en Colombia, específicamente en Rionegro-Antioquia, a través de una secuencia de 14 clases que integran contenidos curriculares y desarrollo lingüístico desde un enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) situado, intercultural, inclusivo y decolonial. El objetivo principal fue diseñar una ruta pedagógica que permita trabajar contenidos sociales relevantes mientras se desarrolla la lengua adicional de forma funcional y contextualizada. La propuesta se basa en una metodología activa que favorece la participación constante de los estudiantes, el uso de recursos low-tech y la conexión entre realidades locales y globales. A lo largo de las sesiones se trabajan temas como el clima, la vivienda, la alimentación, las normas sociales, las celebraciones, la organización social y la economía, vinculando prácticas del territorio colombiano con otras regiones del mundo mediante actividades visuales, comunicativas y colaborativas. Cada clase fue diseñada con base en la metodología ESA (Engage, Study, Activate) y adaptada a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como forma de garantizar la inclusión y accesibilidad del contenido. Las conclusiones del trabajo destacan la pertinencia de la propuesta como respuesta a los desafíos de la educación bilingüe en contextos públicos, al tiempo que identifican limitaciones como la disponibilidad de recursos, la resistencia institucional a métodos no tradicionales y la necesidad de formación docente específica. Se proponen líneas de acción para implementar esta propuesta en el aula, fortalecer el rol docente en procesos bilingües e interculturales y promover su continuidad en otros niveles educativos.

Palabras clave: educación intercultural, enseñanza del inglés, CLIL, básica primaria, inclusión educativa.

Abstract

This Master's Thesis presents a teaching intervention proposal that articulates the Colombian Basic Learning Rights (DBA) of English and Social Sciences in third grade of a public primary school in Colombia, specifically in Rionegro-Antioquia, through a sequence of 14 lessons that integrate curriculum content and language development from a situated, intercultural, inclusive, and decolonial CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. The main objective was to design a pedagogical route that enables working on relevant social content while developing the foreign language in a functional and contextualized way. The proposal is based on an active methodology that fosters constant student participation, the use of low-tech resources, and the connection between local and global realities. The lessons address topics such as climate, housing, food, social norms, celebrations, social organization, and economy, linking practices from the Colombian territory with other world regions through visual, communicative, and collaborative activities. Each session was designed following the ESA methodology (Engage, Study, Activate) and adapted to the principles of Universal Design for Learning (UDL) to ensure content inclusion and accessibility. The conclusions highlight the relevance of the proposal as a response to the challenges of bilingual education in public contexts while identifying

limitations such as the availability of resources, institutional resistance to non-traditional methods, and the need for specific teacher training. Future actions include piloting the proposal in real classrooms, strengthening the teaching role in bilingual and intercultural processes and promoting its continuity in other educational levels.

Keywords: intercultural education, English teaching, CLIL, primary school, educational inclusion

Tabla de contenido

Tabla de contenido	5
Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	7
Índice De Siglas/Acrónimos	8
Introducción	10
Justificación	12
Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos	16
Marco Conceptual.....	18
Enfoques de bilingüismo y su relevancia para el contexto colombiano	18
DUA – Diseño Universal de Aprendizaje.....	20
Hipótesis y principios de aprendizaje de L2 (segunda lengua).....	22
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC en inglés)	23
Referentes curriculares nacionales:Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje	29
Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje en la educación colombiana	29
Contextualización de la intervención.....	33
Fundamentación y justificación de las metodologías didácticas	37
Integración de contenidos y lengua: CLIL	37
La lengua como insumo comprensible: aplicación de la teoría de Krashen	38
Desarrollo de la ICC en la práctica didáctica.....	38
Marco de referencia para la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	40
Diseño Universal para el Aprendizaje con inclusión como principio	42

E.S.A. como secuencia base	44
Conexión entre contenidos, lengua y territorio	45
Evaluación para el aprendizaje	46
Desarrollo del programa de intervención y sus actividades	48
Nombre del programa:	48
Introducción	48
Justificación	50
Esta propuesta responde a la necesidad de integrar el aprendizaje del inglés con contenidos significativos del entorno, según lo establecido por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se fundamenta en el enfoque intercultural y decolonial, con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades). Atiende a una población diversa que requiere metodologías inclusivas, por lo que se adoptan principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La intervención contribuye a una visión del inglés como herramienta de expresión personal, sin imponer modelos culturales hegemónicos.	
Descripción de la intervención	50
Objetivo general	52
Objetivos específicos	52
Competencias a desarrollar (DBA)	53
Temas	54
Plan general de las 14 clases del módulo “La vuelta al mundo en 14 clases”	54
Evaluación de la intervención	57
Evaluación del diseño	57
Evaluación durante la implementación	58

Evaluación después de la implementación	58
Conclusiones	59
Referencias	61
Anexos	64
Anexo A <i>Planeación didáctica – Clase 1: Ropa y clima</i>	64
Anexo B <i>Planeación didáctica – Clase 2: Ropa y clima II</i>	73
Anexo C <i>Planeación didáctica – Clase 3: Vivienda</i>	78
Anexo D <i>Planeación didáctica – Clase 4: Hábitat y territorio</i>	82
Anexo E <i>Planeación didáctica – Clase 5: Alimentación I</i>	87
Anexo F <i>Planeación didáctica – Clase 6: Alimentación II</i>	92
Anexo G <i>Planeación didáctica – Clase 7: Normas sociales</i>	98
Anexo H <i>Planeación didáctica – Clase 8: Fiestas y juegos</i>	103
Anexo I <i>Planeación didáctica – Clase 9: Celebraciones culturales</i>	107
Anexo J <i>Planeación didáctica – Clase 10: Familia y comunidad</i>	112
Anexo K <i>Planeación didáctica – Clase 11: Organización social</i>	118
Anexo L <i>Planeación didáctica – Clase 12: Recursos naturales</i>	123
Anexo M <i>Planeación didáctica – Clase 13: Actividades productivas</i>	129
Anexo N <i>Planeación didáctica – Clase 14: Cierre y reflexión</i>	134
Anexo O	140
Checklist de verificación de planeación de clase	140
Anexo P	141
<i>Formulario de Observación de DUA) preparado por Novak Education. Novak Education</i>	141

Índice de Tablas

Tabla 1 Plan general de las 14 clases del módulo La vuelta al mundo en 14 clases ..	54
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 Competencias del Marco de referencia para la Cultura Democrática (RFCDC)	42
--	----

Índice De Siglas/Acrónimos

- AIE:** Autobiografía de Encuentros Interculturales
- AfL:** Assessment for learning (evaluación para el aprendizaje)
- CID:** *Critical Intercultural Dialogue* (Diálogo Intercultural Crítico)
- CLIL:** *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas)
- DBA:** Derechos Básicos de Aprendizaje-Colombia
- DUA:** Diseño Universal para el Aprendizaje-Colombia
- EBC:** Estándares Básicos de Competencias-Colombia
- ELT:** *English Language Teaching* (Enseñanza del Idioma Inglés)
- ESA:** *Engage – Study – Activate* (modelo de enseñanza comunicativa Harmer)
- i + 1:** *Input* comprensible ligeramente por encima del nivel actual del estudiante (teoría de adquisición del lenguaje Krashen)
- ICC:** Competencia Comunicativa Intercultural
- I.E.:** Institución Educativa-Colombia
- MCER:** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- MEN:** Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- MTSS:** Sistemas de apoyo multinivel (*Multi-Tiered System of Supports*)
- ODS:** Objetivos de Desarrollo Sostenible
- PEI:** Proyectos Educativos Institucionales-Colombia
- PNB:** Programa Nacional de Bilingüismo-Colombia
- RFCD:** Marco de Competencias para la Cultura Democrática (*Reference Framework of*

Competences for Democratic Culture)

TFM: Trabajo de Fin de Máster-Universidad Europea

Introducción

A pesar de los esfuerzos del Plan Nacional de Bilingüismo liderado por el Ministerio de Educación de Colombia, el país continúa enfrentando serias dificultades en la adquisición del inglés en contextos escolares. Las pruebas nacionales e internacionales evidencian una brecha persistente: la mayoría no alcanza el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), especialmente en instituciones oficiales. Desde mi experiencia en proyectos de bilingüismo desde 2018, he podido constatar que esta situación no se explica únicamente por el nivel de inglés del profesorado, sino también por una desconexión profunda entre los enfoques propuestos y la realidad cotidiana del aula. Muchos docentes arrastran una historia de frustración con el inglés y cuando se enfrentan a la expectativa de “enseñar en inglés”, sienten que deben convertirse en hablantes nativos, en modelos imposibles, en “gringos” que no son.

Pero quizás el problema no está solo en la falta de formación o de recursos, sino en el “cuento que les estamos contando”, un cuento donde el inglés es siempre extranjero, siempre ajeno y nunca propio. Por eso, este trabajo parte de una convicción: contar otro cuento en nuestras aulas, uno en el que el inglés no sea un fin en sí mismo, ni una marca de exclusión, sino una herramienta de comunicación, de descubrimiento y de vínculo con el mundo. Un cuento donde el inglés se enseña sin renunciar a quienes somos, desde los saberes del territorio, reconociendo que es posible construir una educación bilingüe que no copie modelos externos, sino que se arraigue en la diversidad cultural, lingüística y social de nuestras escuelas.

El municipio de Rionegro, Antioquia, enfrenta una marcada necesidad de bilingüismo debido a su ubicación estratégica cerca del Aeropuerto Internacional José María Córdova de Medellín. La región alberga numerosas empresas internacionales que

demandan empleados bilingües, además de ser un área en crecimiento económico que apuesta por sectores como el turismo, los servicios de comida, el hotelaría y los hospitales, todos ellos con un fuerte componente de atención a visitantes extranjeros.

Por todo lo anterior, surge esta propuesta de intervención pedagógica intercultural que articula la enseñanza del inglés con los contenidos de ciencias sociales en el grado tercero de básica primaria. El proyecto, titulado *La vuelta al mundo en 14 clases*, propone una secuencia didáctica interdisciplinar que integra los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de ambas áreas, a través de una metodología basada en el enfoque CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas), con una mirada intercultural, inclusiva y decolonial. A lo largo de ocho semanas, se propone conectar saberes locales con realidades globales, promoviendo el desarrollo de competencias lingüísticas, ciudadanas y culturales mediante actividades activas, significativas y contextualizadas.

Este trabajo se estructura en varios apartados. La justificación explica la pertinencia de esta propuesta a la luz de la necesidad de cambiar el discurso sobre lenguas extranjeras y la hegemonía lingüística. El marco conceptual aborda los fundamentos del bilingüismo, el enfoque intercultural y las bases del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Luego se presenta el diseño didáctico con sus objetivos, metodología, recursos y evaluación, seguido por el desarrollo detallado de cada una de las dieciséis clases. Finalmente, se incluye una reflexión crítica sobre el proceso, así como recomendaciones para su sostenibilidad y escalabilidad. Esta propuesta busca no solo fortalecer la enseñanza del inglés como lengua adicional, sino también posicionarla como una herramienta para el reconocimiento de la diversidad y la construcción de ciudadanía desde edades tempranas.

Justificación

En el contexto educativo colombiano se hace urgente avanzar hacia propuestas pedagógicas que integren la enseñanza del inglés desde una perspectiva intercultural, inclusiva y decolonial. Tradicionalmente, el inglés ha estado ligado a imaginarios de superioridad cultural, lo que reproduce dinámicas de hegemonía lingüística y exclusión simbólica, especialmente en comunidades donde los saberes locales y las identidades culturales no tienen cabida en el currículo de inglés como lengua extranjera.

Esta propuesta busca replantear el papel del inglés en la escuela oficial, no como una imposición cultural, sino como una herramienta para ampliar las posibilidades comunicativas de los estudiantes desde su propia realidad, territorio y cosmovisión. Está dirigida a estudiantes de tercero de básica primaria en una institución oficial de Rionegro (Antioquia), una etapa clave para la construcción de identidad, autoestima lingüística y vínculos positivos con las lenguas.

De otro lado, esta propuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 sobre educación de calidad y el ODS 16 sobre sociedades justas e inclusivas. Lo que se busca es promover una ciudadanía crítica y global desde los primeros años escolares. Y desde un enfoque de derechos a la educación, Katarina Tomaševski (2001) propone las cuatro A's: acceso, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Esta última guía la propuesta, entendida como la capacidad del sistema educativo para ajustarse a las necesidades individuales de cada estudiante, priorizando su interés superior, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño.

Promover un enfoque adaptable implica reconocer y valorar la diversidad cultural, lingüística y social de los estudiantes, y garantizar que todos puedan verse reflejados en los contenidos y espacios escolares. Del mismo modo, la intervención también se alinea con el impulso de una cultura de paz y justicia, reconociendo que solo mediante prácticas educativas inclusivas, contextualizadas y participativas es posible construir comunidades más cohesionadas y empáticas. En este sentido, el trabajo pedagógico se convierte en una herramienta de transformación que contribuye activamente al fortalecimiento de una ciudadanía crítica, intercultural y comprometida con la equidad.

De otro lado, Mora (2014) propone la ecología del lenguaje como enfoque que analiza la convivencia y relación entre lenguas en contextos sociales cambiantes. Desde esta perspectiva, las lenguas no son entes aislados, sino componentes interdependientes de un ecosistema lingüístico. Al igual que en la naturaleza, la pérdida de una lengua afecta al equilibrio del conjunto. Este enfoque respalda visiones críticas del bilingüismo y del papel del inglés en el mundo, evitando que su promoción implique la desaparición de otras lenguas con valor histórico y cultural. En lugar de reforzar jerarquías lingüísticas, se propone una interacción que empodere las lenguas locales, dándoles visibilidad y nuevas oportunidades de uso. Este marco ha sido adoptado en estudios sobre inglés global, educación lingüística y políticas lingüísticas en contextos en desarrollo (Mora, 2014).

Por lo anterior, incorporar la ecología del lenguaje en el aprendizaje del inglés implica fomentar el diálogo intercultural y rechazar modelos que promueven la sustitución lingüística. También se cuestiona el uso de categorías como “lengua extranjera” o “segunda lengua” y se proponen alternativas como “lengua adicional” o “lengua en contacto”, más acordes con la realidad de un mundo globalizado y multilingüe.

En línea con esta mirada para el Diálogo Intercultural Crítico (CID) y desarrollado por Mora (2014), cobra relevancia. Se refiere a las narrativas construidas desde las voces marginadas que desafían la visión del inglés como lengua superior. El contra-relato permite que los estudiantes de diversas culturas se apropien del inglés como una herramienta para contar sus propias historias, no desde la imposición, sino desde el empoderamiento. Con esto, se construyen narrativas más auténticas, que reflejan las realidades locales y fomentan una identidad lingüística más fuerte.

Ahora bien, para comprender el impacto real de la política de bilingüismo en Colombia, es necesario un análisis crítico que considere no solo los resultados de pruebas estandarizadas, sino también las experiencias de docentes y estudiantes. Viana Astaiza (2023) identifica cinco problemáticas en la implementación del bilingüismo en el país:

Primero, señala que la globalización ha sido la ideología dominante detrás de la política lingüística, promoviendo el inglés como requisito para la competitividad, sin tener en cuenta las condiciones reales del sistema educativo. Luego, afirma que el concepto de bilingüismo se ha reducido a una enseñanza centrada en español e inglés, sin considerar otras lenguas adicionales ni las lenguas indígenas del país. Esta exclusividad ha generado una visión limitada del multilingüismo.

En tercer lugar, describe cómo esta exclusividad del inglés ha marginado a las lenguas indígenas, poniendo en riesgo su preservación. A pesar de que en Colombia existen alrededor de 70 lenguas indígenas, estas no tienen lugar en las políticas públicas actuales. Después, plantea que a pesar de los esfuerzos del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), los resultados en pruebas como Saber 11 (prueba estandarizada nacional que evalúa a estudiantes al finalizar la educación media en Colombia), Saber Pro

(examen de Estado que mide las competencias genéricas y específicas de los estudiantes universitarios en Colombia) y el EF (English Proficiency Index) (ranking global que mide el nivel de inglés de adultos en diferentes países, elaborado por Education First) siguen siendo deficientes. Finalmente, concluye que existe una escasez de estudios cualitativos que analicen el impacto del PNB desde la experiencia de los actores educativos. La mayoría de los informes se enfocan en resultados cuantitativos y dejan de lado los desafíos vividos en el aula (Viana Astaiza, 2023).

Este análisis evidencia la urgencia de desarrollar propuestas que se alejen del enfoque instrumental del inglés y promuevan una enseñanza significativa, adaptada al contexto colombiano. Esta intervención responde a esa necesidad con una mirada crítica, integradora y contextualizada que articula principios de inclusión, justicia lingüística y apropiación cultural del idioma como derecho.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar y plantear la implementación de una unidad curricular integrada de inglés y ciencias sociales para tercero de básica primaria en una institución oficial de Rionegro (Antioquia), que integre principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y un enfoque intercultural y decolonial, con el fin de promover el aprendizaje del inglés como una herramienta de expresión personal y global sin promover la asimilación cultural ni la hegemonía lingüística.

Objetivos Específicos

- Analizar los fundamentos conceptuales del enfoque CLIL, la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen, con el fin de sustentar la propuesta didáctica desde un enfoque crítico e inclusivo.
- Establecer relaciones entre los marcos curriculares nacionales (DBA) y los enfoques pedagógicos internacionales mencionados, para justificar su integración en contextos escolares bilingües en Colombia.
- Identificar el potencial formativo de las ciencias sociales como disciplina articuladora de contenidos significativos para el aprendizaje del inglés y la construcción de ciudadanía global.
- Definir una metodología didáctica coherente que integre lengua, contenido y habilidades interculturales a través del modelo ESA (Engage-Study-

Activate), adaptado a las realidades de los estudiantes de tercer grado y desarrollar estrategias y recursos accesibles, multimodales y contextualizados que respondan a los principios del DUA y favorezcan la participación activa de todos los estudiantes.

- Diseñar mecanismos de evaluación formativa y participativa que permitan valorar el impacto del módulo en el desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales, así como en la apropiación de contenidos sociales en inglés.

Marco Conceptual

Enfoques de bilingüismo y su relevancia para el contexto colombiano

La educación bilingüe no es un concepto homogéneo; existen múltiples formas de implementarla y no todas conducen al desarrollo equilibrado de dos lenguas ni al enriquecimiento cultural de los estudiantes. Según la taxonomía de Baker (2006), actualizada por McCarty (2012), los modelos de educación bilingüe pueden clasificarse en débiles y fuertes, en función del grado de dominio funcional que los estudiantes logran en ambas lenguas al finalizar el proceso escolar.

Los modelos débiles, como la sumersión o la educación transicional, se centran en la asimilación lingüística y cultural. Aunque pueden ofrecer una exposición inicial en la lengua materna, su objetivo final es que el estudiante se integre plenamente en la lengua dominante, lo que con frecuencia conduce al abandono progresivo de su idioma de origen y a una alfabetización incompleta. En estos enfoques, la lengua adicional se presenta como un obstáculo por superar, y no como un recurso cultural. McCarty (2012) señala que estos modelos no fomentan la competencia bilingüe, sino una forma de sustitución lingüística que contribuye a la pérdida de diversidad.

En cambio, los modelos fuertes promueven el desarrollo de ambas lenguas con un enfoque de mantenimiento, integración y equidad. Entre ellos se destacan la educación bilingüe por inmersión, los programas de lengua patrimonial y el modelo bidireccional o de doble inmersión. Este último resulta especialmente relevante para el contexto colombiano, ya que permite que tanto estudiantes hablantes de la lengua dominante como de una

lengua minoritaria compartan el aula y aprendan en condiciones de equidad, valorando ambas culturas y lenguas por igual.

Dentro de los modelos fuertes también se encuentra el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ampliamente implementado en Europa. Según Marsh (2012), CLIL es un enfoque educativo de doble foco en el que se utiliza una lengua adicional para la enseñanza y el aprendizaje tanto de contenidos como de la lengua, con el objetivo de promover el dominio de ambos hasta niveles previamente definidos. Esta propuesta rompe con la tradicional fragmentación curricular entre “la clase de inglés” y “las otras asignaturas”, y ha demostrado ser eficaz no solo en el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también en la adquisición de habilidades cognitivas y sociales de orden superior.

En Colombia, sin embargo, el enfoque predominante en las instituciones oficiales es el de la enseñanza de lengua extranjera débil: unas pocas horas semanales, desconectadas de los contenidos curriculares, sin continuidad ni articulación. En contextos como Rionegro, este enfoque se traduce en prácticas escolares que difícilmente superan un nivel A1 funcional, sin lograr ni bilingüismo ni interculturalidad. La implementación de programas bilingües tiende a limitarse a lo instrumental, sin reconocimiento real de las lenguas y culturas locales, ni de la necesidad de una formación docente crítica e inclusiva.

Frente a esta realidad, la presente propuesta de intervención se alinea con los principios de los modelos fuertes, y en particular con el modelo bidireccional y el enfoque CLIL. Se plantea un módulo interdisciplinario de Ciencias Sociales e Inglés que no solo integra lengua y contenido, sino que promueve la competencia intercultural, la equidad lingüística y la participación plena de todos los estudiantes. De este modo, se supera el

paradigma monolingüe y se transita hacia una educación verdaderamente inclusiva, crítica y transformadora.

DUA – Diseño Universal de Aprendizaje

El primer enfoque desde el cual se va a diseñar esta intervención será desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este es un modelo pedagógico que busca garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la diversidad como un valor central. Para ello, el DUA se organiza en torno a tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples medios de representación y múltiples medios de acción y expresión. Estos principios surgen de la comprensión de que no existe un único camino que funcione para todos los estudiantes, por lo que es necesario diseñar propuestas educativas flexibles que respondan a diferentes motivaciones, formas de percibir la información y maneras de demostrar lo aprendido.

El primer principio, proporcionar múltiples formas de implicación, responde al porqué del aprendizaje. Reconoce que los estudiantes se motivan de maneras distintas, influenciados por factores neurológicos, culturales, personales o de experiencia previa. Mientras que algunos se sienten estimulados por lo nuevo, otros prefieren la seguridad de las rutinas, o el trabajo en equipo vs el trabajo individual. En este sentido, es fundamental ofrecer opciones variadas que permitan a cada estudiante encontrar un punto de conexión emocional y cognitiva con el aprendizaje. El segundo principio, proporcionar múltiples medios de representación, se enfoca en el qué del aprendizaje. Reconoce que los estudiantes difieren en cómo perciben y comprenden la información, ya sea por

condiciones sensoriales, lingüísticas, culturales o simplemente por preferencias individuales. Para facilitar el aprendizaje significativo, los docentes deben ofrecer la información en diversos formatos, visual, auditivo y táctil, de manera que se promuevan conexiones más profundas y transferencias del conocimiento a nuevas situaciones. El tercer principio, proporcionar múltiples medios de acción y expresión, aborda el cómo del aprendizaje. Considera que los estudiantes deben tener diversas maneras de interactuar con la información y de demostrar lo que saben, teniendo en cuenta diferencias en habilidades motoras, dominio del lenguaje, estrategias cognitivas o funcionamiento ejecutivo. Permitir distintas formas de actuación y expresión asegura que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprender y mostrar sus avances (Alba Pastor et al., 2013).

La propuesta de intervención dirigida a la planeación de clases para tercero se regirá por los principios de DUA, al diseñar actividades, contenidos y evaluaciones que ofrezcan múltiples opciones de implicación, representación y expresión, y que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, intereses y estilos de aprendizaje. La diversidad presente en un aula de tercer grado, tanto en capacidades como en experiencias culturales y lingüísticas, exige precisamente una planificación que no se base en un modelo único, sino que promueva distintas vías para alcanzar los objetivos educativos. Así, mediante la aplicación de los principios del DUA en las planeaciones, se garantiza no solo el acceso al conocimiento, sino también la participación activa y el éxito de cada niño en un marco de equidad y respeto por las diferencias individuales.

Hipótesis y principios de aprendizaje de L2 (segunda lengua)

Para intervenir en tercer grado teniendo en cuenta las hipótesis de Krashen, es fundamental priorizar la adquisición del lenguaje sobre el aprendizaje consciente de reglas gramaticales. Según Krashen (1982), la adquisición es un proceso subconsciente similar al que seguimos al aprender nuestra lengua materna; ocurre cuando usamos el idioma para comunicarnos y no cuando estudiamos sus normas de forma explícita. Por esta razón, las clases deberían centrarse en actividades donde el inglés sea un medio natural de comunicación, como juegos, canciones, proyectos, pequeñas conversaciones o instrucciones prácticas en el aula, permitiendo que el idioma se "absorba" o "adquiera" de manera espontánea, sin la presión de memorizar estructuras gramaticales.

Además, para favorecer la adquisición, es necesario diseñar actividades que proporcionen lo que Krashen denomina "input comprensible" (Krashen, 1982). El input debe ser ligeramente más avanzado que el nivel actual de los estudiantes ($i + 1$), pero siempre comprensible gracias al uso del contexto, apoyos visuales, gestos y conocimientos previos. De esta manera, aunque los alumnos aún no hayan adquirido ciertas estructuras, pueden entender el mensaje global y avanzar en su competencia lingüística de forma natural. La comprensión debe centrarse en el significado y no en la forma, evitando correcciones gramaticales constantes que puedan interrumpir el proceso de adquisición.

Finalmente, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) subraya que factores como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad influyen directamente en el éxito de la adquisición de un segundo idioma. Por ello, en tercer grado es crucial crear un ambiente

emocionalmente seguro, donde los errores sean vistos como parte natural del aprendizaje y donde los niños se sientan motivados y valorados. Actividades lúdicas, dinámicas de cooperación, celebraciones de pequeños logros y una actitud positiva del docente ayudarán a mantener un filtro afectivo bajo, facilitando que el input comprensible llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje de cada estudiante.

El aspecto más importante que vamos a cuidar en esta propuesta es el filtro afectivo (Krashen, 1982). Adaptaremos los recursos, los ejemplos y nuestro propio discurso para reconocer y valorar la cultura de los estudiantes, dejando de lado mensajes que presentan el inglés como un idioma "de gringos" o que sólo sirve para migrar a otros países. Tampoco reforzaremos la idea de que se debe "hablar como un nativo" para ser buenos en inglés. Buscaremos que los niños se sientan representados en los materiales: hablaremos de su comida local, no solo de pizzas y hamburguesas; exploraremos sus celebraciones tradicionales, no únicamente Halloween o el Día de Acción de Gracias; mostraremos referentes nacionales en lugar de solo celebridades extranjeras; y reconoceremos las estaciones tropicales en lugar de enseñar únicamente sobre vacaciones de invierno en la nieve. De esta manera, reducimos la ansiedad, fortalecemos la motivación y mejoramos la autoconfianza de los estudiantes, creando un ambiente emocionalmente favorable para la adquisición de la lengua.

Competencia Comunicativa Intercultural (ICC en inglés)

Según Byram (1997), las competencias comunicativas clave son un conjunto de habilidades necesarias para la comunicación efectiva en una lengua extranjera. Estas competencias no surgen de una sola teoría, sino que son el resultado de una síntesis que

el autor realiza a partir de distintos marcos teóricos previos (p. 10), integrándolas como marco de referencia necesario, pero no suficiente para la competencia intercultural. Son seis en total:

- **Competencia lingüística:** Se refiere al manejo formal del idioma: el hablante debe ser capaz de construir frases gramaticalmente correctas y comprensibles, con un significado aceptado socialmente dentro de la comunidad de hablantes nativos. Implica conocer y aplicar las reglas del sistema lingüístico (fonología, morfología, sintaxis, léxico).
- **Competencia sociolingüística:** Esta competencia abarca la sensibilidad hacia cómo se ajusta el lenguaje a diferentes contextos sociales. El hablante competente es capaz de adaptar su forma de hablar según el lugar, el tipo de relación entre los interlocutores y el objetivo comunicativo, reconociendo normas de cortesía, registros formales e informales, o expresiones idiomáticas culturalmente marcadas.
- **Competencia discursiva:** Hace referencia a la capacidad para producir y comprender textos coherentes y estructurados, tanto orales como escritos. Incluye el uso adecuado de marcadores discursivos, la organización lógica de ideas y la adecuación al género discursivo (por ejemplo, una carta formal, una narración o una conversación espontánea).
- **Competencia estratégica:** Esta competencia se activa cuando surgen dificultades en la comunicación, ya sea por limitaciones lingüísticas o por malentendidos. El hablante recurre a estrategias como reformular sus ideas, pedir ayuda o aclaración, o buscar recursos alternativos para mantener el intercambio y asegurar que el mensaje se entienda.

- **Competencia sociocultural:** Implica el conocimiento y la comprensión del contexto cultural en el que se utiliza la lengua. Esto incluye normas de comportamiento, costumbres, referencias históricas o valores compartidos que afectan la interpretación de los mensajes. Para comunicarse eficazmente, el hablante debe ser consciente de estos elementos culturales que dan forma al lenguaje.
- **Competencia social:** Más allá del conocimiento del idioma, esta competencia está relacionada con la disposición personal y las habilidades interpersonales para interactuar. Engloba factores como la motivación para comunicarse, la apertura hacia el otro, la autoconfianza, la empatía y la habilidad para desenvolverse adecuadamente en situaciones sociales diversas.

La propuesta de Byram (1997) parte del reconocimiento de que todo hablante, más allá de su competencia lingüística, lleva consigo un conocimiento del mundo que influye en los intercambios interculturales. Este conocimiento puede ser amplio (como en el caso de diplomáticos, corresponsales o estudiantes de intercambio) o limitado, e incluye tanto información sobre el país del interlocutor como una comprensión, consciente o no, de la propia cultura. Dicha conciencia forma parte de su identidad social y es determinante en la percepción mutua durante la interacción (pp. 33–35).

Según Byram (1997), los factores de conocimiento y actitud son condiciones previas necesarias para la interacción intercultural. Sin embargo, aclara que estos factores no son estáticos, sino que se ven transformados en el proceso mismo de la comunicación con el otro. Es decir, al interactuar con personas de diferentes culturas, los saberes y disposiciones con los que uno llega a la experiencia intercultural pueden evolucionar, ampliarse o problematizarse (p. 33).

La naturaleza de estos procesos transformadores depende, según el autor, de las habilidades que la persona pone en juego durante la interacción. Estas habilidades se agrupan en dos grandes categorías complementarias. En primer lugar, se encuentran las habilidades de interpretación y de establecimiento de relaciones, que permiten analizar datos culturales de la propia cultura y de la ajena y explorar las conexiones posibles entre ambas. En segundo lugar, están las habilidades de descubrimiento e interacción, que permiten obtener nueva información sobre otra cultura, ya sea por medio del contacto directo con interlocutores extranjeros o a través de fuentes documentales. Estas habilidades pueden ejercerse por separado o de forma combinada, dependiendo de la situación.

Independientemente del origen de la información, ya sea una interacción concreta o un documento cultural, lo esencial es que estos datos formen parte de un proceso reflexivo de análisis de relaciones interculturales (Byram, 1997, pp. 33–34). Esta capacidad para conectar, descubrir y relacionar es lo que distingue a la persona competente interculturalmente.

Entonces, la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC) se define como la capacidad de interactuar con personas de otras culturas de forma crítica y reflexiva, mediando entre visiones del mundo distintas. Incluye actitudes, conocimientos y habilidades que van más allá del dominio del idioma. Byram (1997) estructura esta competencia en cuatro componentes fundamentales:

- a) **Actitudes:** El punto de partida para cualquier interacción intercultural exitosa es la presencia de actitudes adecuadas hacia la alteridad. Byram señala que no basta con tener una actitud “positiva” hacia otras culturas, ya que incluso los estereotipos positivos pueden dificultar la comprensión mutua. Se

requiere una actitud de curiosidad y apertura, así como la disposición a suspender el juicio sobre los significados, creencias y comportamientos ajenos. Esto implica también suspender la creencia en la validez absoluta de las propias normas, y analizarlas desde el punto de vista del otro. A esta capacidad la llama descentrarse y la vincula con lo que se define como niveles avanzados de desarrollo psicológico (Kohlberg et al., 1983, como se citó en Byram, 1997, p. 34).

b) **Conocimientos:** El conocimiento que una persona lleva a una interacción se divide en dos grandes categorías. El primer conocimiento es conocimiento sobre grupos sociales y sus culturas, tanto del propio país como del país del interlocutor. Este es el resultado de la socialización primaria (familia) y secundaria (educación), y pueden ser conscientes o inconscientes. Y el segundo es el conocimiento de los procesos de interacción a nivel individual y social. Aquí, Byram enfatiza que el conocimiento sobre el otro suele ser relacional a través de los procesos de socialización. Se construye a partir de contrastes con la propia identidad nacional y a menudo está influenciado por narrativas sesgadas o estereotipadas, reforzadas por los medios o la educación (pp. 35–36).

c) **Destrezas de interpretación y relación:** Estas destrezas permiten interpretar productos culturales o comportamientos de otra cultura (lo que Byram llama “documentos”, en sentido amplio) y establecer relaciones entre esos elementos y los de la cultura propia. Para ello, es necesario tener marcos de conocimiento que permitan comprender connotaciones, referencias o significados implícitos. Estas habilidades no requieren necesariamente la interacción directa, ya que pueden desarrollarse mediante el análisis de textos u objetos culturales, permitiendo trabajar a su propio ritmo (pp. 36–37).

d) **Destrezas de descubrimiento e interacción:** Se refieren a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos sobre otra cultura y de ponerlos en

práctica de forma eficaz durante la interacción. Incluyen la habilidad de formular preguntas, observar con sensibilidad, adaptarse a situaciones nuevas y manejar malentendidos o conflictos que surjan en el intercambio. Estas destrezas son fundamentales para gestionar disfunciones culturales y para actuar como mediador entre personas de orígenes distintos (pp. 37–38).

En el marco de esta intervención, la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC) se asume no solo como un componente teórico, sino como un eje transversal que orienta las prácticas pedagógicas hacia la formación de estudiantes con capacidades comunicativas críticas y culturalmente sensibles. Retomando el modelo propuesto por Byram (1997), se reconoce que la interacción en lengua extranjera implica mucho más que el dominio gramatical o funcional del idioma: exige también la habilidad de comprender al otro, interpretar significados desde marcos culturales diversos y reflexionar sobre la propia identidad en el proceso. Por ello, esta propuesta busca que el uso del inglés en el aula esté acompañado por oportunidades auténticas de desarrollo actitudinal, cognitivo y relacional, fomentando en los estudiantes una disposición abierta hacia la diferencia y la capacidad de establecer relaciones respetuosas y mediadas entre culturas. De este modo, la ICC se convierte en un criterio orientador para el diseño de experiencias significativas que integren lengua, pensamiento crítico y formación ciudadana en clave intercultural.

Referentes curriculares nacionales: Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje

Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje en la educación colombiana

En el marco de las políticas públicas de mejoramiento de la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha desarrollado diversas herramientas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los niveles de educación básica y media. Entre estas herramientas se encuentran los Estándares Básicos de Competencias (EBC), formulados como referentes comunes de calidad para todo el sistema educativo.

1. Estándares Básicos de Competencias (EBC)

Los EBC surgieron a partir de una movilización nacional de expertos convocada por el MEN en el año 2002, con el objetivo de consolidar lineamientos pedagógicos claros, públicos y aplicables a todo el país (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Esta iniciativa responde, en parte, a lo dispuesto por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual otorga autonomía a las instituciones para organizar sus planes de estudio y métodos pedagógicos, pero dentro de los marcos definidos por el Ministerio.

La misma Ley señala la necesidad de contar con indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en general, están alcanzando unas expectativas explícitas de calidad. En este sentido, los estándares funcionan como criterios de referencia nacional que precisan los niveles de desempeño

que todo estudiante colombiano tiene derecho a alcanzar, sin importar la región, el contexto socioeconómico o el modelo institucional (MEN, 2006).

Un estándar, en palabras del MEN, es un “criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006, p. 11). Dichos estándares especifican lo que se espera que los estudiantes aprendan en cada una de las áreas obligatorias como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, entre otras, organizadas por ciclos de grado: 1º a 3º, 4º a 5º, 6º a 7º, 8º a 9º y 10º a 11º.

Además de definir referentes de aprendizaje, los EBC orientan diversos componentes del quehacer escolar, tales como:

- el diseño del currículo y los planes de estudio
- la producción y selección de materiales educativos
- las prácticas evaluativas institucionales
- los programas de formación inicial y continua del profesorado

(MEN, 2006, p. 11).

Por lo tanto, los estándares no son simplemente objetivos de aprendizaje, sino una herramienta para la planeación pedagógica, la gestión institucional y la evaluación educativa en múltiples niveles.

2. Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

En un esfuerzo por facilitar la implementación progresiva de los estándares y brindar mayor claridad sobre los aprendizajes esenciales en cada grado, el MEN introdujo posteriormente los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estos fueron diseñados para

explicitar de manera más concreta y accesible los aprendizajes estructurantes de cada grado y área, entendidos como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan sentido cultural e histórico al proceso de aprender (Colombia Aprende, s.f.).

Los DBA se derivan de los Lineamientos Curriculares y se articulan directamente con los Estándares Básicos de Competencias. No los reemplazan, sino que los operativizan: mientras los EBC ofrecen un marco amplio de referencia por ciclos, los DBA precisan lo que se espera lograr en cada grado, constituyéndose así en herramientas intermedias entre el estándar y el diseño curricular escolar.

Su función principal es orientar la enseñanza anual, permitiendo al docente trazar rutas claras de aprendizaje. En este sentido, los DBA:

- definen aprendizajes clave a alcanzar al finalizar el año escolar
- son flexibles y adaptables según las necesidades y características del grupo
- se acompañan de ejemplos y evidencias para guiar al docente en su implementación (Colombia Aprende, s.f.)

Además, al establecerse por grado, los DBA permiten una planificación más detallada, pero no deben ser interpretados como una propuesta curricular cerrada. Su correcta aplicación implica articularlos con los enfoques, metodologías y estrategias pedagógicas propios de cada institución educativa y de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Como lo indica el MEN, “los DBA no constituyen por sí mismos una propuesta curricular, sino que deben integrarse a los planes de área y de aula con sentido contextualizado” (Colombia Aprende, s.f.).

Finalmente, los DBA promueven la flexibilidad curricular, ya que permiten que el docente adapte los aprendizajes de un grado a otro según el ritmo de los estudiantes, y propicien experiencias pedagógicas integradoras. Lejos de ser listas cerradas de contenidos, son guías abiertas para el desarrollo de procesos educativos continuos, significativos y pertinentes.

En el marco de esta intervención, se propone tomar como punto de partida los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) correspondientes a las áreas de inglés y ciencias sociales para el grado tercero de educación básica primaria, con el propósito de identificar relaciones significativas entre contenido disciplinar y lengua adicional, en coherencia con los principios del enfoque CLIL. Esta decisión responde a la necesidad de generar experiencias de aprendizaje que no fragmenten el currículo, sino que promuevan una integración didáctica intencionada entre áreas, permitiendo que el aprendizaje del inglés no ocurra de forma aislada, sino al servicio de la construcción de conocimiento contextualizado y significativo. Tomar los DBA como referentes asegura, además, la alineación de la propuesta con los estándares de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional, al tiempo que posibilita diseñar experiencias pedagógicas que fomenten la comprensión de saberes sociales mediante el uso funcional del idioma extranjero.

Contextualización de la intervención

De acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Institución Educativa San Antonio es un establecimiento oficial, mixto, de jornada única y calendario A, ubicado en el corregimiento San Antonio de Pereira del municipio de Rionegro, Antioquia (PEI, 2022, p. 2). Su misión se centra en la formación integral de niños, niñas y jóvenes con espíritu crítico, ético, creativo y solidario, mediante una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales (PEI, 2022, p. 10). En cuanto a su visión, el PEI proyecta una institución reconocida por su compromiso con la excelencia académica, el liderazgo pedagógico y la transformación social (PEI, 2022, p. 11). El modelo pedagógico adoptado es de corte crítico-social, fundamentado en las propuestas de autores como Paulo Freire y Lev Vygotsky y concibe el conocimiento como una construcción contextual y colaborativa basada en la reflexión crítica de la realidad (PEI, 2022, p. 14). Asimismo, el PEI destaca la implementación de proyectos pedagógicos transversales coherentes con políticas públicas educativas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, incluyendo iniciativas en educación sexual, ambiental, democracia, ciudadanía, familia y competencias comunicativas (PEI, 2022, p. 33). Finalmente, el accionar institucional se orienta por principios como la inclusión, la participación, la sostenibilidad y la formación de ciudadanía activa (PEI, 2022, pp. 4, 12).

Hernández (2023) en un estudio previo investigó los desafíos que enfrentan los docentes mono-docentes (docentes que están a cargo de todas las asignaturas en un mismo grado, generalmente en básica primaria en escuelas oficiales de Colombia) no licenciados en inglés en contextos rurales, evaluando la efectividad de sus métodos de enseñanza y su impacto en la motivación y el aprendizaje estudiantil (pp. 74–80). Además, analizó los discursos y representaciones sociales del inglés en la ruralidad de

Rionegro, Antioquia, para comprender su influencia en el interés de los estudiantes. El estudio también identificó las principales barreras para un ambiente propicio de aprendizaje, incluyendo infraestructura y formación docente, y exploró los riesgos socioeconómicos asociados con un bajo nivel de inglés en estos contextos. A continuación, se presentan los principales hallazgos, que servirán como punto de partida de la intervención en curso:

1. Uso del Español en el Aula

- Se evidencia una tendencia a utilizar el español como lengua principal de instrucción.
- Los docentes usan el inglés de forma limitada, principalmente para palabras aisladas o instrucciones simples.
- Existe una falta de estrategias claras para la integración del inglés en la enseñanza de contenido.

2. Percepción de los Docentes

- Los docentes consideran importante el inglés, pero no se sienten capacitados para enseñarlo.
- Algunos docentes muestran inseguridad al usar el inglés en clase, lo que limita su implementación.
- Se percibe una falta de formación y recursos para apoyar el uso del inglés en el aula.

3. Materiales y Recursos

- Hay escasez de materiales bilingües adecuados para el nivel de los estudiantes.
- Los docentes recurren a traducciones directas en lugar de estrategias de enseñanza integradas.
- Se observa un uso limitado de herramientas digitales que faciliten la adquisición del inglés.

4. Prácticas de Enseñanza

- Predomina un enfoque basado en la traducción en lugar de la enseñanza por inmersión o aprendizaje contextualizado.
- La mayoría de las actividades se centran en vocabulario básico sin un desarrollo significativo de las habilidades comunicativas.
- Se identificó una falta de planificación específica para la integración del inglés en diferentes asignaturas.

5. Desafíos en la Implementación

- Falta de tiempo en el currículo para incluir inglés de manera estructurada.
- Resistencia de algunos docentes al cambio de metodología.
- Dificultades para evaluar el aprendizaje del inglés dentro de las asignaturas de contenido.

Los hallazgos del diagnóstico evidencian que los docentes destinatarios de esta intervención usan el inglés de forma limitada, carecen de formación específica en estrategias bilingües y manifiestan inseguridad y falta de recursos para integrar el inglés en sus clases. Esta situación no solo limita el desarrollo de una enseñanza bilingüe

efectiva, sino que además sobrecarga a los docentes con una responsabilidad para la cual no han sido preparados.

En consecuencia, la presente intervención surge de la necesidad de replantear la enseñanza del inglés en contextos escolares oficiales, tomando en cuenta tres aspectos esenciales. En primer lugar, es crucial formar a los docentes en estrategias pedagógicas que permitan no solo enseñar el idioma, sino también integrar las culturas y realidades de los estudiantes, propiciando un enfoque más inclusivo. En segundo lugar, se hace necesario desarrollar materiales educativos que sean relevantes y accesibles, adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes y sus contextos socioculturales. Finalmente, es fundamental diseñar un enfoque pedagógico claro que no solo facilite la transición hacia un modelo bilingüe, sino que también permita que los estudiantes se apropien del inglés como herramienta de empoderamiento, dándoles la agencia para contar sus propias historias y realidades.

Fundamentación y justificación de las metodologías didácticas

La propuesta didáctica de este módulo se sustenta en un enfoque interdisciplinar e inclusivo que articula múltiples marcos conceptuales: el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL), la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los Desempeños Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional y los principios de adquisición de segundas lenguas según Krashen. Estos fundamentos dialogan entre sí para conformar una propuesta coherente que responde a la necesidad de formar estudiantes que puedan comunicarse en inglés, comprender su realidad social y cultural y abrirse al reconocimiento y valoración de otras formas de vida en el mundo.

Integración de contenidos y lengua: CLIL

Desde el enfoque CLIL, el contenido no es un mero contexto para aprender inglés, ni el inglés un obstáculo para acceder al contenido. En cambio, se plantea una integración genuina, en la que el aprendizaje del idioma y el de los saberes sociales se potencian mutuamente. El módulo toma como base los DBA de ciencias sociales e inglés para tercer grado, seleccionando temas que permitan enseñar conceptos como diversidad, normas, hábitat o cultura, al mismo tiempo que se desarrolla vocabulario funcional y estructuras básicas en inglés.

Cada clase está diseñada para que los estudiantes usen el inglés como vehículo para pensar, comparar y expresar ideas sobre el mundo. Por ejemplo, en una clase sobre vivienda, los estudiantes no solo aprenden palabras como *roof*, *door* o *cold*, sino que las

emplean para describir casas típicas de su entorno y contrastarlas con otras de regiones lejanas. Esta práctica está en línea con lo que propone Coyle et al. (2010), al señalar que CLIL debe promover la adquisición simultánea de contenido, comunicación, cognición y cultura.

La lengua como insumo comprensible: aplicación de la teoría de Krashen

Desde la perspectiva de Krashen (1982), el aprendizaje de lenguas ocurre cuando el estudiante recibe input comprensible, que esté ligeramente por encima de su nivel actual pero apoyado en el contexto, lo visual y la motivación. Por ello, todas las actividades del módulo parten de materiales ricos en apoyos visuales, como imágenes reales, videos, dramatizaciones y organizadores gráficos. El lenguaje se presenta en formas breves, repetidas y funcionales, y se modela en contextos significativos.

Además, se cuida que el uso del inglés esté siempre al servicio de una acción comunicativa real, como describir, dramatizar, comparar o explicar. De este modo, el input se convierte en “intake” (absorción) y permite que los estudiantes vayan construyendo sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, mientras participan activamente en tareas con sentido.

Desarrollo de la ICC en la práctica didáctica

La Competencia Comunicativa Intercultural (ICC), entendida, como ya mencionamos, según Byram (1997) como la capacidad de interactuar con personas de otras culturas con base en actitudes de apertura, habilidades de interpretación y conocimientos críticos, se desarrolla de forma transversal en todo el módulo. Cada clase

incluye un componente explícito de comparación intercultural, en el que los estudiantes contrastan una práctica local con otra global, guiados por preguntas que invitan a pensar en similitudes, diferencias, emociones y significados.

Entonces tenemos que cada clase del módulo finaliza con una pregunta adaptada de la *Autobiography of Intercultural Encounters* (Consejo de Europa, 2009), que permite vincular el tema trabajado con la experiencia, las emociones y las percepciones de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural desde edades tempranas. Esta pregunta guía el cierre de la clase, facilita la reflexión personal en un nivel lingüístico accesible (A1) y se conectan directamente con las actividades realizadas durante la clase, favoreciendo así el desarrollo de la ICC desde edades tempranas.

El módulo adopta los ejes propuestos por el marco teórico de la *Autobiography*, adaptados a una población infantil: "The other person" (reconocimiento de otras identidades), "Talking to each other" (conciencia comunicativa y flexibilidad), "Your feelings" (respeto por la otredad), "The other person's feelings" (empatía y toma de perspectiva), "Same and different" (comparación de perspectivas y tolerancia a la ambigüedad), y "Thinking a bit more" (conciencia crítica cultural). Estos ejes permiten organizar progresivamente el trabajo intercultural de manera pedagógicamente viable y emocionalmente significativa para niños de 8 y 9 años.

Además, las preguntas diseñadas por clase permiten abordar las dimensiones fundamentales del aprendizaje intercultural según el Consejo de Europa:

- **Conocimiento y habilidades:** descubrimiento activo de información sobre otras culturas y conciencia de estereotipos. Por ejemplo: *Do*

you know this food (or house, game, greeting)? Where is it from? Do you like it?

- **Comportamiento:** ajuste de conductas comunicativas ante situaciones nuevas. Ejemplo: *Do you say hello like they do? Do you change how you speak?*
- **Actitudes y emociones:** toma de perspectiva y reconocimiento de sentimientos. Ejemplo: *How do you feel about this tradition? How do they feel? Are the feelings the same?*
- **Acción:** reflexión sobre cómo actuar de forma más consciente en el futuro Ejemplo: *Next time, what can you say or do to be kind and respectful?*

Este marco está incorporado de manera transversal en la planeación, fomentando el desarrollo progresivo de actitudes de respeto, comportamientos ajustados y una disposición activa a participar en la construcción de una convivencia intercultural. La inclusión de estos elementos no solo refuerza el valor educativo del módulo, sino que también responde a una perspectiva decolonial, al permitir que los estudiantes reconozcan su propia identidad cultural y se posicionen críticamente frente a los referentes culturales tradicionales de los materiales ELT (English Language Teaching).

Marco de referencia para la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)

Para esta propuesta se adopta como referencia principal el Marco de Competencias para la Cultura Democrática (RFCDC, por sus siglas en inglés) desarrollado por el Consejo de Europa en 2018, y recogidas en la Figura 1. Este modelo

conceptual describe un conjunto de competencias necesarias para que los ciudadanos puedan participar de manera efectiva y ética en una cultura de democracia, especialmente en contextos culturalmente diversos. A diferencia de modelos centrados exclusivamente en el conocimiento cívico, el RFCDC subraya que una democracia solo puede sostenerse en la práctica cuando se fundamenta en valores, actitudes y comportamientos que promueven la inclusión, el diálogo y el respeto mutuo.

Dentro del marco, el diálogo intercultural es considerado no solo un medio de comunicación, sino una herramienta fundamental para la convivencia democrática y el reconocimiento del otro como igual. En este sentido, el RFCDC aporta una visión educativa que reconoce que tales competencias no se adquieren de forma automática, sino que deben ser enseñadas, practicadas y reflexionadas activamente en la escuela. Por ello, el presente proyecto asume este modelo como eje estructurante para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de tercero de básica primaria, integrando actividades que fomenten la curiosidad, el respeto, la empatía y la apertura hacia la diversidad.

Este marco complementa el modelo de Byram, el cual se ha enfocado tradicionalmente en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Así, con el RFCDC se amplía esta perspectiva hacia una educación democrática e intercultural transversal, alineándose mejor con los objetivos del currículo colombiano en áreas como Ciencias Sociales e Inglés.

La elección del RFCDC permite, entonces, desarrollar la ICC en el aula a través de competencias observables y trabajables, tales como la expresión de opiniones, la toma de perspectiva, la valoración de otras culturas y la resolución pacífica de conflictos. Estas dimensiones se integran a lo largo de las clases a través de actividades reflexivas

inspiradas en la Autobiografía de Encuentros Interculturales (AIE), lo que refuerza la coherencia metodológica del proyecto.

Figura 1

Competencias del Marco de Referencia para la Cultura Democrática (RFCD)



Nota. Tomado de Consejo de Europa. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Diseño Universal para el Aprendizaje con inclusión como principio

El módulo aplica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2014) como eje para garantizar el acceso, la participación y la expresión de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como punto de partida y no como excepción. En

la práctica, esto se traduce en la oferta constante de apoyos visuales, la posibilidad de elegir cómo responder o demostrar lo aprendido, y la variedad de materiales adaptados.

Cada actividad contempla múltiples formas de representación (visual, oral, escrita, manipulativa), diversas formas de acción y expresión (dibujos, dramatizaciones, frases guiadas, relatos orales, maquetas, posters) y estrategias para mantener el compromiso (preguntas personales, conexión con su entorno, tareas lúdicas y colaborativas). El marco de referencia para estos ajustes será las pautas para el diseño universal del aprendizaje que publica CAST en 2024 (ver Figura 2). De este modo, se reducen barreras que podrían surgir por diferencias en el nivel de lengua, estilos cognitivos, necesidades educativas o condiciones socioculturales y se garantiza que el inglés no sea un filtro excluyente sino una oportunidad de participación auténtica.

Figura 2

Pautas de diseño universal para el aprendizaje



Nota. Tomado de CAST. (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0 [organizador gráfico]. Lynnfield, MA: Autor. Traducción oficial al español.

E.S.A. como secuencia base

Para el diseño de las clases, se propone trabajar con la secuencia didáctica ESA (Engage, Study, Activate) propuesta por Jeremy Harmer en su libro *How to Teach English* (1998). Esta estructura resulta especialmente adecuada porque permite equilibrar momentos de motivación, reflexión consciente sobre el lenguaje y producción comunicativa de manera flexible y natural. En la fase de "Engage", se busca despertar el interés y las emociones positivas de los estudiantes, lo cual es fundamental para mantener el filtro afectivo bajo Krashen, (1982). En "Study", se introduce de forma breve y

significativa algún aspecto del idioma, siempre priorizando el input comprensible y evitando una sobrecarga gramatical. Finalmente, en "Activate", los niños utilizan el idioma en actividades comunicativas que simulan contextos reales, favoreciendo la adquisición subconsciente que Krashen describe. La secuencia ESA permite, además, adaptarse a la cultura local y a los intereses de los estudiantes, ya que en cada fase se pueden incorporar contenidos culturalmente relevantes, fortaleciendo su identidad y su motivación intrínseca para aprender inglés.

Conexión entre contenidos, lengua y territorio

La selección de los temas responde tanto a los DBA como al potencial intercultural de cada uno. Se eligieron contenidos sociales que invitan a la comparación entre la realidad colombiana y otras realidades del mundo y que pueden ser explorados con lenguaje funcional y visualmente apoyado. La conexión entre Colombia y otras regiones se pensó con un enfoque intercultural crítico, evitando visiones folclorizantes, esencialistas, americanizadas o eurocéntricas y privilegiando la comprensión de la diversidad dentro y fuera del país.

Así, una clase puede explorar la alimentación a partir de los desayunos típicos de Colombia y de Marruecos, otra puede trabajar las formas de saludar desde lo que ocurre en la costa Caribe y en Japón y otra puede comparar normas de convivencia entre un aula rural en Boyacá y una en Finlandia. En todos los casos, el objetivo no es aprender sobre “otros”, sino reflexionar sobre uno mismo en relación con los demás, usando el inglés como puente de comunicación.

Evaluación para el aprendizaje

Esta intervención promueve una retroalimentación formativa continua, de tipo oral, escrita o visual, que guía al estudiante hacia la mejora sin recurrir necesariamente a calificaciones. Para ello, la propuesta didáctica incorpora principios y estrategias de evaluación para el aprendizaje (AfL) con el fin de orientar el proceso pedagógico y favorecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. En coherencia con las recomendaciones del enfoque AfL, se integran en las planeaciones diversas estrategias prácticas sugeridas por Cambridge Assessment International Education (2019) para recoger y utilizar evidencia del aprendizaje durante la clase. Entre ellas se destacan el uso de mini pizarras blancas individuales (mini-whiteboards) como sistema de respuesta rápida de todos los estudiantes, la implementación de preguntas bisagra (hinge-point questions) para detectar comprensiones clave, el diseño de actividades de autoevaluación visual con íconos o frases incompletas y el uso de comentarios orales y escritos específicos durante las tareas comunicativas.

Así mismo, se promueve la retroalimentación sin calificaciones mediante tareas con criterios de éxito explícitos, así como el uso formativo de juegos, mini tareas y pruebas visuales. Estas estrategias no solo permiten monitorear el progreso del grupo, sino que favorecen la participación activa, la reflexión individual y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. De esta manera, la evaluación deja de ser un momento final y se convierte en una herramienta pedagógica para construir conocimiento con sentido, en un entorno inclusivo y culturalmente consciente (Cambridge Assessment International Education, 2019).

De otro lado, se propone el uso de rúbricas como herramienta clave para la evaluación formativa de los contenidos y competencias trabajadas a lo largo del módulo. Una rúbrica, entendida como un conjunto de criterios organizados en niveles de desempeño, permite

describir con claridad qué constituye un trabajo de calidad en relación con los objetivos de aprendizaje (Brookhart, 2013). Más allá de cumplir una función evaluativa, las rúbricas cumplen un rol pedagógico fundamental al hacer explícitas las expectativas y brindar retroalimentación comprensible y accionable. Su incorporación favorece tanto la coherencia entre la enseñanza y la evaluación, como el desarrollo de la autorregulación, al permitir que los estudiantes comprendan en qué punto se encuentran y qué necesitan hacer para avanzar.

De acuerdo con Brookhart (2013), las rúbricas analíticas generales resultan especialmente efectivas en contextos como este, donde se busca fomentar competencias interculturales, lingüísticas y cognitivas en distintos tipos de tareas. Este tipo de rúbricas desagregan el desempeño en criterios observables y pueden utilizarse en una variedad de productos, como descripciones, presentaciones o representaciones culturales, facilitando su comprensión y reutilización. Además, permiten ofrecer retroalimentación sin recurrir necesariamente a calificaciones, lo que contribuye a centrar la atención en el proceso de aprendizaje más que en el resultado final. En niveles iniciales o con estudiantes en proceso de alfabetización en lengua adicional, se pueden complementar con escalas visuales o listas de cotejo que mantengan el espíritu formativo del instrumento, pero con mayor accesibilidad cognitiva y lingüística.

Considerando las características del grupo focal, estudiantes de tercer grado de educación básica primaria, y la diversidad de productos esperados en este módulo, se propone la implementación de diferentes tipos de rúbricas según la naturaleza de las tareas. Para actividades de mayor complejidad cognitiva y lingüística, como las descripciones orales de prácticas o productos culturales, se recomienda el uso de rúbricas analíticas generales, que permitan valorar aspectos como el contenido, la pronunciación, el uso de estructuras y la fluidez, sin limitarse a una única tarea. Para actividades más

guiadas o estructuradas, como completar una ficha o clasificar elementos en una tabla, pueden emplearse rúbricas simples o listas de cotejo acompañadas de descripciones visuales que apoyen la comprensión. Finalmente, en actividades que requieren autorreflexión o autoevaluación, especialmente en momentos de cierre o reflexión intercultural, se sugiere utilizar escalas visuales con íconos que representen niveles de logro o emociones asociadas al aprendizaje, lo que favorece la accesibilidad y la participación significativa de todos los estudiantes, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Desarrollo del programa de intervención y sus actividades

Nombre del programa:

Around the World in 14 Lessons

(La vuelta al mundo en 14 clases)

Introducción

La presente intervención está dirigida a un grupo de 34 estudiantes de tercer grado de básica primaria, con edades entre 8 y 9 años, en jornada diurna y bajo un modelo monodocentes que integra dos áreas del currículo: Ciencias Sociales e Inglés como Lengua Extranjera. El grupo está conformado por niñas y niños provenientes de distintas regiones de Medellín, del Oriente Antioqueño y de Venezuela, quienes pertenecen mayoritariamente al estrato 2 y 3 de una zona Urbana-Rural del sistema colombiano de

clasificación socioeconómica. Este estrato hace referencia a hogares con recursos económicos limitados, acceso restringido a bienes y servicios y condiciones de vida básicas, generalmente situados en barrios populares o zonas en proceso de urbanización. Aunque el PEI no explicita el estrato, esta caracterización responde al contexto observado en el grupo participante. La intervención se desarrollará durante 7 semanas, con una intensidad de dos sesiones semanales de 100 minutos (14 sesiones en total), lo que equivale a un período académico completo.

Justificación

Esta propuesta responde a la necesidad de integrar el aprendizaje del inglés con contenidos significativos del entorno, según lo establecido por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se fundamenta en el enfoque intercultural y decolonial, con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades). Atiende a una población diversa que requiere metodologías inclusivas, por lo que se adoptan principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La intervención contribuye a una visión del inglés como herramienta de expresión personal, sin imponer modelos culturales hegemónicos.

Descripción de la intervención

La intervención pedagógica consiste en el diseño e implementación del módulo “La vuelta al mundo en 14 clases”, en el que cada DBA de Ciencias Sociales se asocia a un tema que permite enseñar vocabulario y estructuras básicas en inglés, generando oportunidades de aprendizaje integrado desde un enfoque CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). A partir de temas como vivienda, alimentación, normas sociales, fiestas o recursos naturales se seleccionan expresiones clave en inglés que los estudiantes pueden utilizar para describir, comparar e interactuar con apoyo visual y andamiaje docente.

Las clases serán bilingües, empleando predominantemente el inglés como lengua vehicular, pero permitiendo el uso del español como herramienta de apoyo para procesos cognitivos superiores como la reflexión, la expresión de opiniones y el análisis crítico. En cada sesión se ofrecen frases modelo, *sentence stems* (inicios de oración, frases incompletas que los estudiantes deben completar) y *frames* (plantillas de oración, oraciones con espacios en blanco o partes fijas y variables que guían la producción del estudiante en inglés), que permiten a los estudiantes participar en interacciones orales o escritas, de forma funcional y contextualizada.

Los recursos utilizados como textos, imágenes, videos, tarjetas y otros materiales estarán presentados en inglés, con apoyos visuales y estrategias de andamiaje lingüístico para facilitar la comprensión. La intervención combina el enfoque CLIL con los principios del DUA, asegurando múltiples formas de representación, expresión y participación, así como con el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC), incorporando en cada clase comparaciones culturales y reflexiones guiadas.

La estructura didáctica de las clases sigue la secuencia ESA (Engage-Study-Activate), lo que permite iniciar con una activación motivadora, introducir contenidos de manera guiada y consolidar aprendizajes mediante tareas comunicativas y significativas. Desde el diseño de cada sesión, se incorpora una intervención crítica que parte de un recurso típico de ELT (English Language Teaching), como una imagen, texto o diálogo centrado en referentes americanos o eurocentristas, y se contrasta con representaciones culturales locales o regionales. Esta estrategia busca evitar la reproducción de estereotipos o visiones hegemónicas de la lengua inglesa, promoviendo en su lugar una comprensión plural, situada y contextualizada del lenguaje y la cultura. Finalmente, cada clase concluye con un “outcome” (producto de aprendizaje visible), acompañado por una

estrategia formativa que permite verificar los aprendizajes y generar reflexión desde una perspectiva intercultural.

Objetivo general

Diseñar y plantear la implementación de una unidad curricular de inglés para tercer grado de básica primaria en una institución oficial del municipio de Rionegro (Antioquia-Colombia), que integre principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y un enfoque intercultural y decolonial, con el fin de promover el aprendizaje del inglés como una herramienta de expresión personal y global, sin fomentar la asimilación cultural ni la hegemonía lingüística.

Objetivos específicos

- Integrar los DBA de Ciencias Sociales e Inglés en una secuencia didáctica coherente con el enfoque CLIL.
- Promover el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC) a través de tareas comunicativas y comparaciones culturales significativas.
- Aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) mediante recursos visuales, apoyos lingüísticos y opciones de respuesta diversificadas.
- Favorecer el pensamiento crítico y la empatía a partir de las dimensiones de la *Autobiography of Intercultural Encounters*.
- Diseñar actividades contextualizadas que promuevan el uso funcional del inglés vinculado a temáticas sociales y culturales locales y globales.

Competencias a desarrollar (DBA)

Ciencias Sociales – 3º básica primaria

- Relaciona aspectos biogeográficos de su territorio con prácticas productivas.
- Analiza el legado cultural de los grupos humanos en la región.
- Describe costumbres, expresiones culturales y formas de organización social.
- Reconoce la diversidad étnica y cultural como riqueza del país.
- Identifica recursos naturales y actividades económicas regionales.

Inglés – 3º básica primaria

- Comprende y describe detalles en textos cortos con apoyo visual.
- Responde preguntas sencillas sobre temas conocidos.
- Describe objetos, lugares y personas con frases simples.
- Intercambia ideas y opiniones básicas, apoyado en modelos e imágenes.

Temas

Cada sesión aborda un tema social o cultural desde Colombia y otro país del mundo, tales como:

- Vivienda y hábitat
- Alimentación y gastronomía
- Ropa y clima
- Saludos y normas sociales
- Familia y organización social
- Juegos y celebraciones
- Territorio y recursos
- Actividades productivas

Plan general de las 14 clases del módulo “La vuelta al mundo en 14 clases”

El desarrollo completo y los detalles específicos de las planeaciones se encuentran consignados en los anexos. Para su consulta, remítase a la referencia indicada en la siguiente tabla.

Tabla 1

Plan general de las 14 clases del módulo “La vuelta al mundo en 14 clases”

Semana	Clase	Tema	DBA Sociales	DBA Inglés	Anexo
1	1	Ropa y clima I	Identifica la oferta de recursos	Describe objetos y personas con	A

Semana	Clase	Tema	DBA Sociales	DBA Inglés	Anexo
2			naturales presentes en su región respecto al clima	oraciones simples	
	2	Ropa y clima II	Expresa por qué en espacios con determinados climas no se cuenta con ciertos productos	Intercambia ideas sencillas con apoyo visual	B
	3	Vivienda	Describe formas de vivienda según el entorno geográfico	Describe lugares usando frases simples	C
	4	Hábitat y territorio	Relaciona características biogeográficas con actividades económicas	Comprende detalles en textos con apoyo visual	D
	5	Alimentación I	Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía	Describe alimentos y preferencias personales	E
	6	Alimentación II	Describe la diversidad gastronómica en su región	Responde preguntas simples sobre alimentos	F

Semana	Clase	Tema	DBA Sociales	DBA Inglés	Anexo
4	7	Normas sociales	Analiza normas sociales y de convivencia	Intercambia ideas sobre acciones cotidianas	G
	8	Fiestas y juegos	Compara fiestas en diferentes municipios y su origen	Describe actividades usando frases modelo	H
5	9	Celebraciones culturales	Describe costumbres que permiten reconocerse como parte de un grupo	Comprende textos cortos con imágenes	I
	10	Familia y comunidad	Describe la organización social en su región	Describe personas y relaciones	J
6	11	Organización social	Analiza características de los grupos humanos según organización	Intercambia ideas con apoyo de imágenes	K
	12	Recursos naturales	Identifica recursos naturales presentes en su región	Describe lugares y actividades	L

Semana	Clase	Tema	DBA Sociales	DBA Inglés	Anexo
7	13	Actividades productivas	Relaciona recursos naturales con actividades económicas	Comprende detalles en descripciones visuales	M
	14	Cierre y reflexión	Elabora conclusiones sobre aportes culturales en su región	Describe comunidades y costumbres	N

Recursos que acompañan las planeaciones:

https://drive.google.com/file/d/1A0AVL9Lrq1zWKsBkvGAnXcrBwqOkb5KA/view?usp=drive_link

Evaluación de la intervención

Evaluación del diseño

Como parte del componente de evaluación de esta propuesta, se diseñó un instrumento de verificación interna en forma de *checklist* (lista de cotejo), con el propósito de asegurar la coherencia metodológica, pedagógica e intercultural de cada una de las planeaciones que conforman el módulo “La vuelta al mundo en 14 clases”. Este instrumento permite contrastar cada sesión con los principios teóricos y didácticos definidos en la intervención, tales como la integración de los DBA de ciencias sociales e inglés, la incorporación de la Competencia Comunicativa Intercultural (ICC), el enfoque

CLIL, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la inclusión de una evaluación formativa.

El checklist se convierte así en una herramienta de autoevaluación docente y control de calidad pedagógica, permitiendo revisar si cada planeación cumple con los criterios establecidos: claridad en los objetivos, uso del inglés con andamiaje, contextualización cultural, variedad de recursos y estrategias inclusivas. Además, favorece la reflexión crítica sobre el uso del material educativo y promueve el diseño de experiencias de aula que respeten la diversidad, fomenten la participación activa y desarrollen la conciencia intercultural de los estudiantes (ver Anexo O).

Evaluación durante la implementación

Para evaluar la entrega del contenido durante la implementación de los planes de lección, se utilizará el modelo de observación de DUA preparado por Novak Education. Novak Education es una organización reconocida por diseñar y ofrecer desarrollo profesional de alta calidad basado en evidencia sobre Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sistemas de apoyo multinivel (MTSS), intervenciones escalonadas basadas en evidencia, prácticas inclusivas y prácticas de liderazgo efectivas (ver Anexo P).

Evaluación después de la implementación

Después de la implementación, se podrá evaluar la intervención a través de grupos focales con docentes, estudiantes y padres de familia. De manera similar, se realizará una muestra para entrevistas más específicas, con el fin de obtener

retroalimentación detallada sobre la efectividad de la intervención y posibles áreas de mejora.

Conclusiones

Este Trabajo de Fin de Máster tuvo como propósito diseñar una propuesta de intervención didáctica que, desde una perspectiva intercultural, inclusiva y situada, contribuyera al desarrollo de una educación bilingüe más contextualizada y equitativa en el nivel de educación básica primaria. El objetivo general, proponer una secuencia de clases que articule los DBA de inglés y Ciencias Sociales en grado tercero de básica primaria, integrando la enseñanza de contenidos con el desarrollo lingüístico desde un enfoque CLIL adaptado al contexto colombiano, fue abordado a través de una planificación completa de 14 sesiones, con base en principios de interculturalidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y una visión decolonial de los contenidos enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Esta propuesta responde a la problemática identificada en el apartado de justificación, donde se evidenció la necesidad de modelos didácticos que no solo enseñen inglés como lengua adicional, sino que lo integren con contenidos curriculares significativos, conectados con las realidades del entorno y abiertos al mundo. Este TFM aporta una ruta innovadora y replicable que busca superar el reduccionismo lingüístico de muchas iniciativas de bilingüismo escolar. Además, ofrece herramientas concretas para avanzar hacia un enfoque educativo que valore las lenguas, culturas y territorios como recursos para el aprendizaje y la convivencia.

Sin embargo, durante el proceso de diseño se identificaron diversas limitaciones que podrían afectar la implementación futura del programa. En primer lugar, el desarrollo de recursos adecuados se vio condicionado por la necesidad de trabajar con materiales low-tech y accesibles para todos, lo cual implica una búsqueda cuidadosa y a veces limitada de imágenes y fichas con enfoque intercultural. También se prevén dificultades asociadas al perfil docente: en una institución donde muchos profesores no son bilingües ni cuentan con formación específica en CLIL o interculturalidad, existe el riesgo de que se conviertan en espectadores de la propuesta en lugar de protagonistas activos o docentes en proceso de formación. A esto se suman posibles cuestionamientos por parte de las familias o del equipo directivo, especialmente en relación con la percepción de falta de rigurosidad académica o el uso de estrategias no tradicionales que impliquen movimiento, ruido o juego en el aula. Por último, se deben considerar limitaciones estructurales como la falta de tiempo para diseñar materiales, la sobrecarga laboral de los docentes y factores externos como paros, celebraciones o situaciones institucionales que interrumpen el calendario escolar.

Como líneas futuras de trabajo, se propone la validación de la propuesta a través de una implementación piloto acompañada de formación docente y ajustes continuos.

También sería deseable ampliar el alcance de esta intervención a otros grados y áreas del currículo, así como promover redes de colaboración entre docentes interesados en transformar su práctica desde enfoques interculturales y bilingües, priorizando el reconocimiento de las realidades locales y el uso funcional de la lengua adicional como herramienta de inclusión, ciudadanía y pensamiento crítico.

Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2013). *Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. EducaDUA. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Consejo de Europa. (2009). *Autobiografía de los encuentros interculturales*. Council of Europe Publishing.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Cambridge Assessment International Education. (2019). *Assessment for Learning*.
<https://www.cambridgeinternational.org/Images/271179-assessment-for-learning.pdf>

CAST. (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, Versión 3.0 [organizador gráfico]. Lynnfield, M.A.: Autor. Traducción oficial al español.

Colombia Aprende. (s.f.). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de
<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Consejo de Europa. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://rm.coe.int/prems-008318-qbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Longman.

Hernández, M. C. (2023). *Quitándole lo “extranjero” al inglés: Adaptabilidad e inclusión en los procesos de enseñanza del inglés en ámbitos rurales* (pp. 74–80) [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58015>

Institución Educativa San Antonio. (2022). *Proyecto Educativo Institucional*.

<https://iesanantoniorionegro.edu.co/>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Universidad de Córdoba.

McCarty, S. (2012, September 14). *Understanding Bilingual Education 2: Analyzing Types of Bilingual Education*. Osaka Jogakuin College y Osaka Jogakuin University.

https://www.childresearch.net/papers/language/2012_02.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía No. 1*. Bogotá: MEN.

Mora, R. A. (2014). Language Ecology. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 13.

<https://centerforinterculturaldialogue.org/2014/05/05/key-concepts-13-language-ecology/>

New York City Department of Education. (s.f.). *Instructional Priority Look Fors Tool 2022–2023*. <https://www.weteachnyc.org/resources/resource/new-york-city-public-schools-instructional-priority-and-levers-change/> Traducción al español realizada por la autora con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2025).

Novak Education. (n.d.). *Home*. Novak Education. Recuperado de

<https://www.novakeducation.com/>

Scherzinger, L., y Brahm, T. (2023). Competences of Bilingual Education Teachers in Secondary Schools: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 39, 100531.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2020). *Orientaciones para bilingüismo y Bachillerato Internacional* (Versión 2). Dirección de Inspección y Vigilancia, Bogotá, D.C.

Tomaševski, K. (2001). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable* (Right to Education Primers No. 3). Sida.

Viana Astaiza, J. A. (2023). Hegemonía del inglés en Colombia: Una revisión sistemática. *Inclusión y desarrollo*, 10(1), 7–11.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3551>

Anexos

Anexo A

Planeación didáctica – Clase 1: Ropa y clima

Semana	1
Clase	1
Tema	Ropa y clima
DBA Sociales	Identifica la oferta de recursos naturales presentes en su región respecto del clima

DBA Inglés	Describe objetos y personas con oraciones simples			
Región de Colombia	Altiplano cundiboyacense			
Región del mundo a conectar	Himalaya (Nepal)			
Objetivo de contenido	Comparar la ropa usada en el altiplano cundiboyacense y el Himalaya, relacionándola con el clima y los recursos del entorno			
Competen cia lingüística	Uso de <i>simple present</i> con descripciones físicas y de ropa: <i>She wears a warm jacket. He has a wool hat.</i>			
Competen cia Comunica tiva Intercultur al (ICC)	Muestra apertura y curiosidad hacia otras formas de vestir según el contexto cultural y climático (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1tuHJxr0Al19agy1GD9IEB2IxGlxMPRD4/view?usp=drive_link			
	D: Docente	E: Estudiantes		
Secuencia didáctica	Actividades	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso

Engage (15 minutos)	D muestra en el tablero o pantalla dos imágenes grandes: una de niños y niñas del altiplano cundiboyacense y otra de niños y niñas del Himalaya. D señala cada imagen y pregunta en voz clara: “What clothes do they wear?” “Why do you think they dress like that?” E observan y responden libremente en español o en inglés con palabras sueltas. D acepta todas las respuestas y las parafrasea si es necesario para reforzar el vocabulario visual.	Incluir imágenes reales e íconos visuales de ropa y clima para acceso visual <i>(Perception)</i> Permitir respuestas orales, escritas o con dibujos <i>(Engagement)</i>	Presentación con fotos de ambas regiones. Tarjetas con íconos de ropa y clima.	Selección de imágenes de diversos niños campesinos en ruana, niños nepaleses con gorros de lana y abrigos tradicionales en contexto real, no turístico ni estereotipado.
Study (25 minutos)	D muestra en el tablero o proyecta un mapa o imágenes reales del Altiplano cundiboyacense (Colombia) y del Himalaya (Nepal). Explica con apoyo visual:	Usar tarjetas visuales y pronunciación con repetición eco <i>(Language y Symbols)</i>	Flashcards con imágenes, tarjetas con frases modelo.	Se incluyen prendas tradicionales de ambas regiones (ej. <i>ruana, topi, woolen wrap</i>),

	“The Altiplano is high and cold. It’s more than 2,500 meters above sea level.” “The Himalayas are very high and very cold. There is snow.” “People wear warm clothes in both places.” D pregunta en voz clara: “Is it hot or cold?” “Do they need shorts or jackets?” E responden en inglés o con gestos/frases simples. Luego, D muestra una a una las flashcards o imágenes con prendas típicas del clima frío: jacket, boots, hat, gloves, ruana, wool sweater, poncho. Por cada una, D dice en voz clara: “This is a jacket.” “These are boots.” “This is a ruana.” “This is a wool hat.”	Incluir ejemplos orales y fichas con estructura visual (Representat ion)		explicando su uso según clima y región.
--	---	---	--	--

	E repiten en coro o por turnos, señalando su cuerpo si corresponde (ej. head, feet). A continuación, D modela estructuras más completas usando las imágenes y gestos: “She wears a jacket.” “He has a wool hat.” “In the Himalayas, they wear boots.” E repiten las frases e imitan los gestos. Luego, D reparte tarjetas con imágenes de ropa (una por estudiante o en parejas). D dice palabras en inglés, y los E deben levantar la tarjeta correspondiente. Por ejemplo: D: “Show me a hat!” E levantan la tarjeta del gorro. D puede variar con instrucciones como: “Touch the boots!” “Point to the jacket!” “Stand up if you have gloves!”			
--	--	--	--	--

Activate (40 minutos)	Actividad 1: Juego de roles: “Viaje al frío”. D reparte tarjetas de personaje: algunas dicen “I live in Colombia”, otras “I live in Nepal”. Cada tarjeta incluye nombre ficticio e imagen del personaje. D modela la estructura completa: “My name is Sita. I live in Nepal. I wear a coat because it’s cold.” E caminan por el aula con su tarjeta, encuentran una pareja y se presentan en inglés usando el modelo. D escucha y guía con gestos o repite las frases si algún estudiante lo necesita. Actividad 2: Mini tarea visual (juego de unir con flechas) D entrega una hoja con dos imágenes: una del altiplano y otra del Himalaya, cada una con dos o tres personas vestidas distinto.	Usar plantilla guía para completar frases con iconos y palabras (Expression y Communication) Opción de trabajo en parejas o grupos (Effort y Persistence)	Tarjetas de personaje ilustradas. Plantilla con estructura fraseal guiada.	Los personajes incluyen diversidad cultural y representaciones visuales realistas sin estereotipos.
---	--	---	--	--

	D da la instrucción: “Look! Match the people with their clothes.” E dibujan flechas para unir cada persona con la ropa adecuada según el clima. D monitorea, pregunta: “Is it hot or cold?” “Do they need boots or sandals?”			
Evaluación formativa (10 minutos)	D prepara una tabla con imágenes de personas vestidas de forma típica del altiplano y del Himalaya (6 imágenes en total, 3 por región). D da la instrucción: “Look at the pictures. Write one sentence for each person in your whiteboards” Modela en voz alta: “She wears a ruana”, “He has boots” E escriben una frase por imagen (con apoyo visual y oral en el tablero si lo necesitan).	Pueden señalar en pantalla, o explicar oralmente con apoyo de íconos visuales y frases modelo.	E usan sus mini whiteboards personales (mini pizarra blanca individual: una hoja tamaño block en blanco plastificada que	

	Luego, D invita a dos o tres E a leer sus frases en voz alta. D corrige con gestos o repite de forma correcta para reforzar.		forma parte de sus útiles escolares, junto con un marcador borrable y un trapito)	
Reflexión intercultural (AIE) (10 minutos)	D pregunta al grupo, usando voz pausada y tiempo para pensar: “Have you ever dressed differently from your classmates?” “How do you think people feel when they wear something different?” “Would you like to wear a ruana or a topi?” E responden oralmente, con dibujos o usando emojis en su mini-whiteboard. D recoge ejemplos y valida todas las respuestas como válidas y valiosas.	Usar carteles con emojis para elegir emociones (Emotional Capacity) Permitir responder oral, escrito o dibujado según preferencia (Engagement)	Hoja de reflexión con emojis, frases guía, espacio para dibujo o escritura.	Basada en la dimensión “Same and different” y “Talking to each other” del AIE. Reflexión guiada para tomar perspectiva.

	D muestra un semáforo y el objetivo de la clase, los E responden de acuerdo a su autoevaluación de aprendizaje. Green: I can do this very well Yellow: I need a little more practice Red: I feel very confused			
--	---	--	--	--

Anexo B

Planeación didáctica – Clase 2: Ropa y clima II

Semana	1
Clase	2
Tema	Ropa y clima II
DBA Sociales	Expresa por qué en espacios con determinados climas no se cuenta con ciertos productos
DBA Inglés	Intercambia ideas sencillas con apoyo visual
Región de Colombia	La Guajira
Región del mundo a conectar	Desierto del Sahara
Objetivo de contenido	Comprender cómo el clima cálido y seco influye en la forma de vestir y en la disponibilidad de ciertos productos en diferentes territorios
Competen cia lingüística	Uso de preguntas y respuestas simples: <i>“Do you wear a hat?” – “Yes, I do / No, I don’t” “Why?” – “Because it’s hot.”</i>
Competen cia Comunica tiva	Muestra respeto y curiosidad hacia formas de vestir distintas a las propias y las relaciona con su entorno natural (RFCDC)

Intercultural al (ICC)				
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/19asWGPSBWzprfEoLb7rIN65QSTJTJSR /view?usp=drive_link			
	D: Docente E: Estudiantes			
Etapas	Actividades	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta imágenes grandes de niños y adultos Wayuu en su vida cotidiana y personas Tuareg en el Sahara. Las fotos muestran colores, tejidos y contextos reales (no turísticas). D pregunta en voz clara: “What are they wearing?” “Why do you think they cover their heads?” E responden oralmente o escriben palabras/frases simples en mini whiteboards. D da retroalimentación positiva y amplía con datos culturales: por ejemplo, que la manta Wayuu y el	Ofrecer imágenes grandes, coloridas (Perception) Permitir responder oralmente o en mini whiteboards (Engagement)	PPT con fotos auténticas, íconos visuales de ropa y tarjetas para selección visual	Fotos reales, no turísticas de comunidades Wayuu y Tuareg; mostrar diversidad de tejidos y colores típicos en contexto cotidiano

	turbante Tuareg protegen del sol y la arena.			
Study (25 min)	D presenta flashcards o diapositivas con vocabulario en inglés para clima cálido: hat, dress, sandals, headscarf, light clothes. D dice cada palabra y E repiten en coro. D introduce frase modelo: “I wear ____ because it’s hot.” (acompañada de gesto tocándose la ropa y señalando el sol). E repiten en coro y luego de forma voluntaria. Juego “What’s missing?” D coloca 5 imágenes de ropa en la pizarra o en el piso. E observan 10 segundos. D quita una imagen. E dicen en inglés qué falta: “The headscarf is missing!”	Tarjetas con ropa y frases modelo (Representation) Repetición coral y plantilla con palabras e íconos (Language y Symbols)	Tarjetas con ropa, tarjetas de completa r frases	Las prendas representadas deben ser reales (manta Wayuu, turbante tuareg) y explicadas culturalmente, no como disfraces exóticos.
Activate (30 min)	Choice Board: Estudiantes eligen una de tres opciones D presenta la tabla de opciones en pantalla y en	Elección según estilo (visual, manual,	Tabla de opciones impresa con	Cada opción incluye personajes de La Guajira

	papel: “How can I show what I wear in hot places?” a) Dibujar y etiquetar una persona vestida para el calor. b) Crear una mini escena con recortes de ropa. c) Grabar una frase en inglés con un personaje (usando títere o muñeco). D recuerda la frase modelo: “I wear ____ because it’s hot.” E eligen una opción y trabajan de manera individual o en parejas. D circula por el aula para dar retroalimentación y apoyo lingüístico.	oral), plantillas de apoyo para todos los formatos, tiempo flexible, trabajo en pares si lo desean	íconos visuales, materiale s para recortar, títeres o muñecos , tarjetas con frases modelo	y del Sahara con nombres y apariencias diversas, mostrando respeto cultural
Evaluación formativa (15 min)	D muestra 3 imágenes: montañas, desierto, selva húmeda. E eligen la ropa adecuada para cada lugar y dicen: “Because it’s” E pueden señalar, recortar y pegar, dibujar o mostrar tarjetas con frases guiadas. D observa y anota quién necesita refuerzo.	Se permite señalar, recortar y pegar, dibujar o usar tarjetas con frases guiadas. Trabajo	Tarjetas con ropa, clima y frases incomple tas	

		individual o en pareja si lo prefieren.		
Reflexión intercultural (AIE) (15 min)	D reparte hoja visual con emojis, imágenes y frases incompletas. Preguntas: • “Would you like to wear a long headscarf or a manta?” • “Have you seen people wearing these in real life?” • “Why do you think people dress differently?” E responden dibujando, escribiendo o diciendo sus respuestas. D invita a compartir voluntariamente.	Hoja de emojis, respuestas dibujadas o escritas, lectura en voz alta para quienes no puedan leer, apoyo oral o visual según necesidad	Hoja de reflexión visual con emojis, imagen s y frase inicial incompleta	Inspirado en las dimensiones AIE: <i>“Same and different”</i> <i>“The other person”</i> <i>“Your feelings”</i>

Anexo C

Planeación didáctica – Clase 3: Vivienda

Semana	2
Clase	3
Tema	3
DBA Sociales	Describe formas de vivienda según el entorno geográfico
DBA Inglés	Describe lugares usando frases simples
Región de Colombia	Amazonía
Región del mundo a conectar	Sudeste Asiático (Vietnam / Tailandia)
Objetivo de contenido	Comparar cómo las condiciones geográficas influyen en la forma de las viviendas en diferentes culturas y regiones del mundo
Competen cia lingüística	Uso de <i>there is / there are</i> y descripciones básicas: “ <i>There is a roof. It is made of wood.</i> ”
Competen cia Comunica tiva	Muestra respeto por distintas formas de habitar el entorno natural y construcciones propias de cada cultura (RFCDC)

Intercultural al (ICC)				
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1IAT2BfdOeLqSDtemAATxro2jIKHxFbOO/view?usp=drive_link			
	D: Docente E: Estudiantes			
Etapa	Actividades	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta 2 imágenes reales: Casa sobre pilotes en la Amazonía colombiana (hecha de madera y palma). Casa flotante en Vietnam (sobre plataformas de madera). “Today we will describe types of homes and houses.” D pregunta en voz clara: “Where are these houses?” “Why do they look like this?” E responden oralmente, señalando en la pantalla o dibujando una idea rápida en sus mini pizarras blancas.	Mostrar imágenes reales con íconos visuales (Representación) Posibilidad de responder oralmente, con dibujos o señalando imágenes (Multiple Means of Engagement)	Presentación con fotos, tarjetas de íconos visuales, papelógrafo o fo o tablero para comparar	Mostrar viviendas amazónicas reales (no fotos turísticas), e incluir viviendas flotantes asiáticas reales habitadas por familias locales

	D escribe o dibuja en el tablero ideas clave (ej. agua, madera, lluvia, río).			
Study (25 min)	D muestra flashcards o diapositivas con las palabras: roof, wall, wood, water, high, low. D dice cada palabra, E repiten en coro. D combina las palabras en frases modelo, mostrándolas en un cartel: “There is a roof. It is high.” “There is wood.” “The wall is low.” Syn-nap: estiramiento y respiración guiada. D indica: “Stand up, breathe in, stretch your arms high... relax.” E repiten frases e imitan con gestos (ej. subir brazos para “high”, agacharse para “low”).	Activar movimiento para consolidar memoria (Syn-nap: <i>synapse</i> (conexiones neuronales) y <i>nap</i> (siesta)) Tarjetas con palabras y dibujos (Representat ion), frases modelo visibles (Language y Symbols)	Tarjetas ilustradas, papel para estiramiento, cartel con frases modelo	Vocabulario adaptado a contextos reales, materiales naturales, no eurocentrados (techos de palma, pilotes de madera)

Activate (40 min)	D presenta las instrucciones: E eligen si trabajan solos, en pareja o en grupo pequeño. Materiales disponibles: palitos de madera, plastilina, papel, pegante, bloques de construcción. D circula, ayudando con vocabulario y animando a usar las frases modelo durante la construcción. Presentar su casa diciendo: “This is a house in the -----. There is a -----.”	Elección de agrupamiento (Grouping) Opción de trabajo manipulativo, oral o con plantilla (Action y Expression) Trabajo colaborativo con reglas claras	Materiales de construcción: palitos, plastilina, papel, pegante, tarjetas con estructura para presentación oral o escrita	Plantillas con ejemplos de casas amazónicas y asiáticas. Se evita exotizar y se usa vocabulario culturalmente apropiado
Evaluación formativa (10 min)	E reciben tarjeta con: • “A house in the Amazon has _____.” • “A house in Vietnam has _____.” E completan oralmente o por escrito.	Opción de respuesta oral, escrita o visual. Se ofrecen frases modelo y apoyo visual	Tarjetas con frases incompletas, íconos visuales	Evaluación centrada en la comprensión cultural y geográfica sin juicio de valor ni comparación jerárquica

Reflexión intercultural al (AIE) (10 min)	Preguntas: “Would you like to live in a floating house?” “How do you think people feel when their house moves with the water?” “Is it very different from your home?” E responden dibujando, escribiendo o hablando. D invita a compartir respuestas voluntariamente.	Hoja con íconos visuales, frases incompletas y emojis (Emotional Capacity) Posibilidad de responder dibujando, oralmente o escribiendo una oración	Hoja de reflexión, emojis, plantilla de respuesta s simples	Inspirada en dimensiones AIE: “The Other Person”, “Your Feelings”, “Same and Different”

Anexo D

Planeación didáctica – Clase 4: Hábitat y territorio

Semana	2
Clase	4
Tema	Hábitat y territorio

DBA Sociales	Relaciona características biogeográficas con actividades económicas			
DBA Inglés	Comprende detalles en textos con apoyo visual			
Región de Colombia	Llanos Orientales			
Región del mundo a conectar	Mongolia: vida en la estepa, yurtas, nómadas			
Objetivo de contenido	Analizar cómo el entorno natural (llanura, estepa) influye en las formas de vida, vivienda y actividades productivas			
Competencia lingüística	Comprensión de frases: “People live in tents.”, “They ride horses.”, “The land is flat.”			
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Reconoce que distintas formas de habitar y desplazarse responden a realidades geográficas y culturales distintas (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1CN_2HqmUeX8zKf7Ltx7tq6GzeFwIHun6/view?usp=drive_link			
	D: Docente E: Estudiantes			

Etapa	Actividades	Ajustes DUA	Recurso s	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	“We will learn to talk about where people live and how they move.” D proyecta imágenes reales de los Llanos de Colombia (sabana, ganado, jinetes) y de Mongolia (familias con yurtas, caballos). D da el reto: “Draw the land” y “Draw the home” en las mini pizarras blancas. E tienen 1 minuto por dibujo para hacerlo rápido. D pregunta: “What do you see?” “Are they the same or different?” E responden oralmente o señalando.	Mini whiteboards , imágenes reales, posibilidad de dibujar o hablar, preguntas abiertas. Tiempo limitado para fomentar dinamismo. (Interactive grouping and warm-up)	Imágenes proyectadas, mini whiteboards, marcadores	Fotos reales de llaneros y familias mongolas, mostrando diversidad sin estereotipos
Study (25 min)	D entrega una ficha visual con fotos y frases cortas: “People ride horses.” “They live in tents.”	Ficha visual con texto e íconos, lectura	Ficha con texto corto, íconos	Texto con vocabulario adaptado y referenciado

	D lee la primera frase en voz alta y clara, señalando cada palabra. E repiten en coro. D pide a E que subrayen palabras clave con marcador (ej. ride, horses, tents). D hace lectura compartida de nuevo, animando a que E lean junto con él/ella (eco de lectura).	compartida, uso de colores, eco de lectura. Sin presión de lectura individual. (Perception and Language y Symbols)	visuales, resaltador es, audio de apoyo si es posible	a contextos culturales reales: yurta, ganado, sabana
Activate (30 min)	E van a rotar por estaciones siguiendo instrucciones. D explica las tres estaciones y que E pueden rotar libremente: Estación 1: Caminar por el “llano” Frases impresas en hojas grandes en el suelo. E caminan por el espacio, leen en voz alta cuando pasan sobre una frase. Estación 2: Armar frases Tarjetas con palabras sueltas (They / ride / horses / They / live / in / tents). E las ordenan para formar frases correctas.	Actividad física, lectura en movimiento, juego de roles. Trabajo por grupos, elección de estación, tarjetas autocorrectivas. (Choice,	Frases en papel en el suelo, tarjetas de palabras, pañuelos, cuerda o cartón para dramatizar	Las frases representan escenas de vida cotidiana en ambas regiones. Personajes locales con nombres reales o inventados, pero culturalmente pertinentes

	Estación 3: Mini dramatización Usar pañuelos, cuerda o cartón para simular montar a caballo o armar una yurta. E actúan mientras dicen una frase: “I ride a horse.” o “I live in a tent.” D circula por las estaciones, corrige y modela frases.	Movement, Role-play)		
Evaluación formativa (15 min)	D muestra una imagen en la pantalla: Ej. un jinete en Mongolia, una yurta, un llanero con ganado. E escriben en sus mini pizarras blancas una frase como: “They ride horses.” “They live in tents.” D revisa, corrige en colectivo usando tarjetas modelo.	Opción de copiar, completar o escribir desde cero. Corrección colectiva con tarjetas. Trabajo individual, pero opcional en pares. (Multiple means)	Mini whiteboards, tarjetas de imágenes, frases modelo	Se usan imágenes previamente vistas, enfocadas en vida rural y nomadismo, sin exotización

Reflexión intercultural al (AIE) (15 min)	D entrega hoja con emojis y preguntas: “How do you move in your region?” “Would you like to live in a tent?” “Is moving from place to place good or bad?” E responden dibujando, escribiendo o usando palabras clave. Think-pair-share (Piensa, empareja y comparte): E comparten primero con un compañero y luego voluntariamente con todo el grupo.	Hoja con emojis, posibilidad de responder con dibujo, frases completas o palabras clave. Se permite compartir con un compañero primero. (Self-reflection and Emotional connection)	Hoja de reflexión con íconos visuales y preguntas abiertas	Inspirado en las dimensiones AIE: “Talking to each other”, “Your feelings”, “Thinking a bit more”
--	--	---	---	--

Anexo E

Planeación didáctica – Clase 5: Alimentación I

Semana	3
---------------	----------

Clase	5
Tema	Alimentación I
DBA Sociales	Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía
DBA Inglés	Describe alimentos y preferencias personales
Región de Colombia	Altiplano cundiboyacense
Región del mundo a conectar	India
Objetivo de contenido	Reconocer cómo los alimentos tradicionales reflejan la historia y cultura de un territorio
Competencia lingüística	Uso de <i>I like / I don't like, It's spicy/sweet/hot, rice, soup, potatoes, bread, tea</i>
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Muestra interés y respeto por las preferencias alimentarias de otras culturas (RFCDC)

Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1hB7Unp73yHGafzO2mlQT_Lq37nWcCXxi/view?usp=drive_link https://drive.google.com/file/d/1k7KmUIUim5j-WHhpzflSzxYltiJRwqnpO/view?usp=drive_link			
	D: Docente E: Estudiantes			
Etapa	Actividades	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D dibuja en la pizarra o proyecta imágenes reales de alimentos típicos del Altiplano (mazorca, papa) y de India (arroz, curry, chapati). E escriben en sus mini pizarras blancas el nombre en inglés si lo conocen o dibujan una carita feliz/triste para indicar si les gusta o no. D pregunta a varios: “Do you like corn?” “Do you like rice?” E responden con frases cortas o solo “Yes/No” según nivel.	Uso de mini whiteboards, lenguaje oral y visual, expresión de opinión personal en forma flexible (Engagement)	Imágenes reales de alimentos, mini whiteboards, emojis grandes	Fotos de comidas reales del altiplano e India en contextos familiares, no turísticos
Study (25 min)	D presenta tarjetas de alimentos con imágenes reales y descripción sensorial:	Tarjetas con imágenes y texto simple,	Tarjetas de alimentos	Los alimentos son culturalmente

	“Rice is white and hot.” “Potatoes are soft.” “Corn is yellow and sweet.” E repiten en coro después de cada frase. D usa gestos para representar temperatura, textura o sabor. Juego de memoria: Tarjetas boca abajo con imágenes y tarjetas con descripciones. E por turnos destapan una de cada tipo y si coinciden, dicen la frase en voz alta.	uso de gestos, repetición con eco y colores para marcar sabores/texturas (Representa tion)	, palabras recortables, íconos visuales	significativos en ambos contextos y se incluyen como parte de una historia o receta sencilla
Activate (30 min)	D entrega a cada E una tarjeta con un alimento (imagen y palabra). Consigna: moverse por el aula y preguntar a varios compañeros: “Do you like rice?” “Do you like spicy food?” E responden “Yes, I do” o “No, I don’t” y registran las respuestas en su hoja de juego. Si un E no quiere hablar, puede mostrar la tarjeta y que el	Movimiento libre por el aula, preguntas guiadas, apoyo con tarjetas y estructura modelo, opción de dibujar si no quieren	Tarjetas con frases modelo, fichas de alimentos, íconos visuales para apoyo	Se incluyen comidas representativas sin imponer juicios: se valora el gusto personal y la apertura a probar

	compañero dibuje una carita en su hoja.	hablar (Action y Expression)		
Evaluación formativa (15 min)	Reto visual rápido en mini whiteboard: D pide: "Draw or write two foods, one from Boyacá and one from India, and write if you like them." Ejemplo: "I like corn, I don't like curry." Estudiantes dibujan o escriben 2 alimentos, uno del altiplano y uno de India, y escriben si les gusta: "I like ___, I don't like ___." E muestran su mini pizarra al profesor. D corrige colectivamente y resalta estructuras correctas.	Producción escrita o visual, frase guiada, se permite compartir en pareja o de forma anónima si lo desean (Action y Expression)	Mini whiteboards, marcador, hoja guía con íconos	Íconos visuales y frases adaptadas al vocabulario y cultura trabajada
Reflexión intercultural (AIE) (15 min)	D reparte hoja de reflexión con frases incompletas y emojis. Preguntas: "Would you like to try food from India or Boyacá?" Yes, I would because... No, I wouldn't because.....	Opción de responder con dibujo, emojis o frase escrita. Posibilidad de compartir en pareja o grupo según	Hoja de reflexión con frases incompletas, emojis y espacio libre	Dimensiones del AIE: "Same and different", "Your feelings", "Talking to each other"

	“How do you feel when someone doesn’t like your food?” I feel.... “What’s different and what’s the same?” E responden dibujando, con emojis o frases cortas, y pueden compartir primero con un compañero.	preferencia (Engagemen t)		
--	---	---------------------------------	--	--

Anexo F

Planeación didáctica – Clase 6: Alimentación II

Semana	3
Clase	6
Tema	Alimentación II
DBA Sociales	Describe la diversidad gastronómica en su región
DBA Inglés	Responde preguntas simples sobre alimentos
Región de Colombia	Costa Pacífica
Región del mundo a conectar	Japón

Objetivo de contenido	Valorar la diversidad gastronómica como expresión cultural de diferentes regiones			
Competencia lingüística	Uso de preguntas y respuestas simples: <i>"Do you eat rice?"</i> , <i>"What do you drink?"</i> , <i>"I eat ____, I drink ____."</i>			
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Reconoce y respeta que las costumbres alimenticias varían entre culturas sin que una sea mejor que otra (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://wordwall.net/resource/96246382 https://drive.google.com/file/d/1Diww35PcFdbD81lvX1Acz18V-DZqkNi2/view?usp=drive_link			
	D: Docente	E:		
	Estudiantes			
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o muestra imágenes reales de: arroz con coco, sopa miso, jugo de guanábana, té verde. Cada E tiene 3 tarjetas de colores: Verde = "I like it"	Permitir diferentes formas de participación (visual, oral, gestual) con un código de	Tarjetas de colores para cada estudiante, imágenes impresas	Se muestran fotos de platos caseros típicos, no idealizados,

	Roja = “I don’t like it” Amarilla = “I don’t know about it” D presenta cada imagen diciendo en voz alta: “Do you like rice with coconut?”, “Do you like miso soup?” E levantan la tarjeta correspondiente. D pregunta a algunos voluntarios: “Why?”, aceptando respuestas simples como “It’s sweet” o “I don’t know it.”	colores claro. (Engagement)	de alimentos	de ambas culturas
Study (25 min)	D explica que van a unir 3 elementos: Comida (imagen y palabra) País (Colombia o Japón) Frase modelo: “I eat fish”, “I drink tea”. D hace una demostración uniendo “Soup – Japan – I eat soup” y diciendo la frase en voz alta. E trabajan por	Tarjetas visuales, categorías claras, repetición estructurada. Se ofrece modelo visual de cómo unir.	Tarjetas recortables: comida, país, frase; pizarra de apoyo	Los ejemplos incluyen nombres de platos conocidos, conectados con la vida cotidiana

	parejas para encontrar las combinaciones correctas y decirlas en voz alta cuando las logran. D circula para reforzar pronunciación y uso de artículos.	(Representation)		
Activate (30 min)	D entrega a cada E una hoja o pide que dibujen en su mini pizarra blanca un pequeño tablero de 4 a 6 casillas con frases como: BINGO “Do you eat fish?” “Do you drink tea?” “Do you like rice with coconut?” “Do you eat soup?” “Do you like plantains?” “Do you drink juice?” “Do you like Sushi?” “Do you like potatoes?” D explica que deben caminar por el aula preguntando a diferentes compañeros. Cuando	Movimiento, comunicación libre o con apoyo visual, formato lúdico y social para repasar contenido. (Action y Expression)	Tablero con frases y casillas por completar, stickers de colores, íconos de alimentos	Se fomenta la escucha activa y la interacción sin juicio entre pares de distintas costumbres

	encuentran a alguien que responda “Yes”, le hacen una carita en la casilla correspondiente o escriben su nombre. E interactúan libremente usando las frases modelo o mostrando las imágenes de los alimentos.			
Evaluación formativa (15 min)	En parejas, los estudiantes completan una hoja guiada. D entrega una hoja con 3 preguntas, cada estudiante le hace una pregunta a su compañero y escribe las respuestas: a. Do you eat ____? b. Do you like ____? c. What do you drink? E completan dibujando o escribiendo, de forma individual o en pareja. D revisa algunas en colectivo, corrigiendo estructuras y pronunciación.	Hoja visual con estructura clara. Se permite escribir o dibujar según preferencia. Trabajo colaborativo o individual. (Action y Expression)	Hoja de entrevista con íconos, frases incompletas, espacio para respuesta libre	Las preguntas hacen referencia a comidas de ambas culturas tratadas de forma equitativa

Reflexión intercultural (AIE)	Preguntas: “Why do people eat different things?” , “How do you feel when someone doesn’t like your favorite food?” , “What is special about your food at home?”	Opción de responder con dibujo, palabra o emoji. Compartir voluntariamente . (Engagement)	Hoja de reflexión con íconos visuales y espacio libre	Inspirado en AIE: “Same and different” , “The other person” , “Your feelings”
--------------------------------------	--	--	---	--

Anexo G

Planeación didáctica – Clase 7: Normas sociales

Semana	4
Clase	7
Tema	Normas sociales
DBA Sociales	Analiza normas sociales y de convivencia
DBA Inglés	Intercambia ideas sobre acciones cotidianas
Región de Colombia	Región Caribe
Región del mundo a conectar	Corea del Sur
Objetivo de contenido	Reconocer que las normas sociales varían según el contexto cultural y que todas buscan fomentar la convivencia
Competen cia lingüística	Uso de expresiones como: <i>“We say hello.”</i> , <i>“We take off our shoes.”</i> , <i>“We don’t shout.”</i>
Competen cia Comunicat iva	Comprende que otras culturas tienen formas diferentes de saludar, actuar y convivir, y que merecen respeto (RFCDC)

Intercultural al (ICC)				
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1a0J3LLBrc_gs1q2zm_dHko425jqhGb3K/view?usp=drive_link			
	D: Docente E: Estudiantes			
Etapas	Actividades	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D coloca dos líneas paralelas en el suelo con cinta de enmascarar: una para “Yes” y otra para “No”. D formula preguntas, diciendo en voz alta y mostrando tarjeta con texto y dibujo: “Do you say hello with a hug?” “Do you take off your shoes at home?” E se desplazan a la línea correspondiente sin hablar, solo usando lenguaje corporal. Después de cada pregunta, D comenta brevemente las diferencias, sin emitir juicios de valor.	Movimiento físico, respuestas sin hablar, lenguaje corporal como forma de expresión. (Engagement)	Cinta de enmascarar en el suelo con dos líneas, tarjetas con preguntas	Se formulan preguntas culturales sin juicio de valor; se reconoce la diversidad desde lo cotidiano

Study (25 min)	D proyecta o muestra imágenes reales con frases: “In Colombia we say ‘Buenos días’.” “In Korea they bow.” Juego “¿Colombia o Corea?”: D muestra una imagen o frase y E levantan una tarjeta con la bandera del país correspondiente. Ejemplos: hacer fila, usar zapatos dentro de casa, inclinarse para saludar. D aprovecha para explicar brevemente el contexto de cada norma, resaltando que todas tienen una razón cultural.	Imágenes, frases cortas y tarjetas visuales, uso de movimiento (mostrar o levantar tarjeta) para expresar ideas. (Representat ion)	Tarjetas con frases e imágenes reales, íconos visuales	Se eligen ejemplos positivos y representativ os sin caricaturizar las culturas
Activate (30 min)	D reparte a cada grupo un palito de helado con una norma escrita e ilustrada (ej. Wait your turn, Say please, Don’t push). Cada grupo prepara en 2 minutos una dramatización mostrando la acción correcta y luego la incorrecta.	Elección aleatoria, dramatizació n en grupo, espacio seguro para expresión oral, humor y corrección	Palitos con normas escritas e ilustrada s, espacio	Las normas incluyen ejemplos de ambas culturas, en situaciones escolares y familiares

	Los demás grupos adivinan cuál es la norma diciendo: "Don't push!" o "Say please!" D modera y refuerza las frases en inglés, permitiendo el uso de gestos y humor controlado.	colectiva. (Action y Expression)	libre para moverse	
Evaluación formativa (15 min)	D menciona normas vistas en clase, mostrando la frase o imagen. E levantan una tarjeta: Verde = It's always polite in every culture Amarilla = It depends on the culture Roja = It's never polite	Apoyo visual, autorregulación, expresión libre (Action y Expression)	Tarjetas de colores	Las reglas escritas pueden estar inspiradas en su entorno o en lo aprendido de otras culturas
Reflexión intercultural (AIE)	Preguntas: "What rule do you like most?", "Have you ever seen a rule that surprised you?", "Why do we need different rules?"	Hoja con preguntas y emojis. Posibilidad de responder de forma oral, escrita o con dibujo. Se puede	Hoja de reflexión con íconos visuales y frases incompletas	Basado en AIE: "Same and different", "The other person", "Thinking a bit more"

		compartir por turnos o dejar anónimo. (Engagemen t)		
--	--	---	--	--

Anexo H

Planeación didáctica – Clase 8: Fiestas y juegos

Semana	5
Clase	8
Tema	Fiestas y juegos
DBA Sociales	Compara fiestas en diferentes municipios y su origen
DBA Inglés	Describe actividades usando frases modelo
Región de Colombia	Región Andina (Fiesta del San Pedro, juegos de calle)
Región del mundo a conectar	México
Objetivo de contenido	Explorar y comparar celebraciones y juegos típicos de dos regiones, identificando su valor cultural y social
Competen cia lingüística	Uso de frases como: <i>"We play ____."</i> , <i>"We dance."</i> , <i>"We eat ____."</i> , <i>"It's a party!"</i>
Competen cia Comunica tiva	Valora las celebraciones como expresión de identidad y reconoce similitudes y diferencias culturales (RFCDC)

Intercultural al (ICC)				
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/17wrGcb4KQnYvlzT9def9eTZzqQTpNB9Z/view?usp=drive_link https://wordwall.net/resource/96248172			
	D: Docente E: Estudiantes			
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D pega en tres esquinas del aula etiquetas grandes: I know about it I don't know anything about it I want to learn about it D muestra en la pantalla o carteles impresos imágenes auténticas de: comparsa andina, piñata mexicana y juego de rana. Por cada imagen, D pregunta: “Do you know this?” E se desplazan a la esquina que mejor representa su experiencia. D hace una breve retroalimentación oral, conectando con el tema de la clase.	Movimiento libre, uso de imágenes reales y opción de responder sin hablar (Engagement)	Fotos auténticas, etiquetas en las esquinas del aula	Se representan fiestas y juegos típicos desde lo cotidiano y lo comunitario, sin folclorizar

Study (25 min)	D reparte a cada estudiante una ficha visual con frases cortas y fotos: “In Colombia we dance in the street.” “In Mexico we play with a piñata.” D lee las frases en voz alta, E siguen la lectura visualmente. Para verificar comprensión, D indica: Palito verde = entendí. Palito amarillo = tengo dudas. D hace pausas para repetir en coro y señalar palabras clave en la ficha.	Texto corto con imágenes, lectura en voz alta, uso de apoyo visual para seguimiento (Representat ion)	Ficha impresa con imágenes, palitos de colores	Vocabulario adaptado a contextos reales, con imágenes no comerciales de las fiestas ni juegos
Activate (30 min)	D organiza tres estaciones: Lanzar ficha a la rana (recipiente con huecos numerados y fichas recicladas). Adivinar frase de celebración con mímica (ej. Dance in the street, Break the piñata). Memoria con íconos de fiesta (tarjetas en parejas).	Actividades por estaciones, agrupación flexible, uso de movimiento, dramatizació n y visuales	Estacion es con materiale s reciclabl es, tarjetas ilustrada s,	Se representan celebraciones desde lo vivido: calle, escuela, comunidad. Se muestran fiestas de

	E se dividen en grupos pequeños y rotan cada 8–10 minutos. En cada estación deben decir en inglés la acción que realizaron, con apoyo de tarjetas modelo: “ I throw the coin. ”, “ I dance. ”	(Action y Expression)	objetos simbólicos	ambas regiones con igualdad de valor
Evaluación formativa (15 min)	D prepara una ruleta en cartulina con preguntas escritas e íconos: What do you do at a party? Do you dance or play? Do you eat cake? D hace girar la ruleta y llama a un estudiante para responder. E pueden responder con frase corta o mímica.	Juego de azar, producción guiada, opciones para responder con palabras o cuerpo (Action y Expression)	Ruleta en cartulina, tarjetas con pregunta s e íconos	Las preguntas incluyen acciones de ambas culturas y son formuladas de manera positiva y curiosa
Reflexión intercultural (AIE) (15 min)	Preguntas: “ Why do people celebrate? ”, “ Have you seen a party different from yours? ”, “ What would you like to try from another culture? ”	Hoja con espacio para dibujo, frase o emoji. Opción de responder individualmente o en	Hoja con pregunta s AIE, emojis, espacio para dibujo o texto	Basado en AIE: “Same and different”, “The other person”, “Thinking a bit more”,

		pequeño grupo (Engagemen t)		"Your feelings"
--	--	--------------------------------------	--	--------------------

Anexo I

Planeación didáctica – Clase 9: Celebraciones culturales

Semana	5
Clase	9
Tema	Celebraciones culturales
DBA Sociales	Describe costumbres que permiten reconocerse como parte de un grupo
DBA Inglés	Comprende textos cortos con imágenes

Región de Colombia	Llanos Orientales			
Región del mundo a conectar	China			
Objetivo de contenido	Identificar prácticas culturales que fortalecen el sentido de pertenencia a través de celebraciones			
Competencia lingüística	Reconocer y producir frases simples: “We eat ____”, “We wear ____”, “We celebrate ____ with ____”			
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Reconoce la importancia de las celebraciones para construir comunidad en distintas culturas (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://www.tiktok.com/@soyllanero.co/video/7445437946267798789 https://youtu.be/qZe7QKsbmPQ?si=f4UYH_nV7acEnNa https://drive.google.com/file/d/1LN1scfd1PK-4PHfTNmhXqmt0duFxdEcz/view?usp=drive_link https://drive.google.com/file/d/1g2i-xhX7PSws3Bzlb83LycY_KoT7Vsk-/view?usp=drive_link			
	D: Docente	E:		
	Estudiantes			
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural

				al del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o muestra videos con: Celebración llanera con baile y comida. Año Nuevo chino con reunión familiar. D pregunta: “What do you see?”, “What do people do?”. E responden con palabras, gestos o dibujando en su mini whiteboard. D valida respuestas y anota vocabulario clave en el tablero.	Uso de imágenes reales, expresión libre con palabras, gestos o dibujo (Engagement)	Fotos auténticas, cartel con vocabulario visual	Se muestran momentos íntimos y comunitarios de ambas culturas (familias, comidas, baile)
Study (20 min)	D reparte un mini cómic impreso con texto breve e imágenes: “In China we eat dumplings.” “In Colombia we eat meat.” D lee en voz alta y señala imágenes. E subrayan en	Texto breve con íconos, apoyo visual, lectura guiada, colores para seguimiento de comprensión (Representation)	Mini cómic impreso, lápices de colores, tarjetas con vocabulario	El texto representa prácticas culturales comunes y no comerciales, en

	verde lo que entienden y en amarillo lo que les genera duda. D retoma lo subrayado en amarillo para reforzar. Se repite en coro las frases clave.			lenguaje simple
Activate (20 min)	D entrega tarjetas de símbolos: linterna, arpa, bandera, comida. En el tablero hay un cartel dividido en dos columnas (Colombia – China) o un mapa doble. E por turnos colocan cada símbolo en el lugar correcto. Al colocar, deben decir en inglés: “In Colombia we use the arpa.” o “In China we use the lantern.”	Asociación simbólica, participación visual y kinestésica, apoyo entre pares (Action y Expression)	Tarjetas de símbolos, mapa doble o cartel con columnas	Se evita exotizar símbolos, se explica su función en cada cultura (linterna = luz para los deseos, arpa = identidad musical)
Minitask (20 min)	D reparte plantillas de invitación con espacios para: comida, ropa, acción, saludo. E eligen si su invitación será de una	Producción libre, elección del evento, formato escrito o visual. Puede ser	Plantilla de invitación, marcadores, íconos recortables,	Se permite representar fiestas propias, religiosas,

	celebración propia o de una aprendida. Pueden dibujar, recortar íconos o escribir frases cortas. D circula, da apoyo lingüístico y cultural según necesidad.	individual o en parejas. (Action y Expression)	modelos visuales	comunitaria s o escolares. Las aprendidas pueden usarse con elementos reales
Evaluación formativa (15 min)	E colocan sus invitaciones en una cuerda o mural. D da a cada estudiante un sticker para marcar una invitación que les interese. Al marcar, E dicen: “I want to go because...” o escriben un símbolo de interés. Luego, cada E completa una rubrica de autoevaluación.	Retroalimentación activa, uso de movimiento, comentario oral breve o símbolo visual (Action y Expression)	Stickers, tarjetas de comentario, clips para colgar en cuerda	Se celebra la diversidad de formatos y tipos de celebración sin jerarquías
Reflexión intercultural (AIE) (10 min)	Preguntas: “<i>Why do people celebrate with food and music?</i>”, “<i>What celebration makes you feel proud?</i>”,	Opciones de respuesta: escrita, dibujo, conversación en	Hoja de reflexión visual, emojis,	Basado en AIE: “Thinking a bit more”,

	<i>"Would you like to be invited to a new one?"</i>	pareja. Uso de frases incompletas y emojis. (Engagement)	frases incompletas	"Your feelings", "Same and different"
--	---	--	--------------------	---------------------------------------

Anexo J

Planeación didáctica – Clase 10: Familia y comunidad

Semana	6
Clase	10
Tema	Familia y comunidad

DBA Sociales	Describe la organización social en su región			
DBA Inglés	Describe personas y relaciones			
Región de Colombia	Región Caribe			
Región del mundo a conectar	Etiopía			
Objetivo de contenido	Comprender cómo las estructuras familiares y comunitarias reflejan las formas de vida de cada región			
Competen cia lingüística	Uso de frases simples: <i>"This is my aunt."</i> , <i>"She cooks."</i> , <i>"He helps in the house."</i>			
Competen cia Comunica tiva Intercultur al (ICC)	Reconoce que las familias pueden organizarse de diferentes formas según la cultura y el contexto (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1vLWdZjtfziamPwShnl1uXWI1bq92C4yL/view?usp=drive_link			
	D: Docente	E: Estudiantes		

Etapa	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o muestra dos ilustraciones grandes: una familia caribeña y una comunidad etíope (no fotos turísticas, sino escenas reales o adaptadas con diversidad de edades y géneros). D señala personas y dice en inglés: “Mother”, “Uncle”, “Grandma”. E repiten oralmente. Quienes no quieran hablar, levantan tarjetas de relación con el nombre correcto. D hace preguntas: “Where is the mother?”, “Who is the grandma?”, señalando las imágenes. E responden con palabras, gestos o señalando en la imagen.	Imágenes grandes, expresión con palabras, gestos o tarjetas de relación. (Engagement)	Ilustraciones reales o adaptadas con íconos de roles familiares	Se representan familias no nucleares, con diversidad de géneros, edades y funciones en ambas culturas
Study (25 min)	D presenta tarjetas con miembros de la familia y acciones (ej. “Grandma cooks”, “Brother plays”). D modela: “Grandma	Apoyo visual y verbal, tarjetas ilustradas	Tarjetas con imágenes y texto,	Las acciones están contextualizadas según

	cooks” (hace el gesto de cocinar) y “Brother plays” (mueve las manos como tocando un balón o instrumento). E repiten en coro y luego de forma individual. D coloca las tarjetas en el tablero o suelo y pide a los estudiantes que clasifiquen: Por acción. Por relación familiar. E trabajan en equipos pequeños, moviendo las tarjetas o agrupándolas en un papel grande.	con texto simple, trabajo cooperativo. (Representati on)	espacio en el tablero o suelo	los entornos culturales (ej. cocinar al aire libre, ayudar con el ganado o en el patio)
Activate (35 min)	D explica la tarea: crear un mini libro de mi familia (pueden incluir familia, vecinos, mascotas). D muestra un ejemplo: una hoja doblada con 3 páginas, cada página con dibujo/recorte y frase modelo: “This is my grandma. She cooks.” E eligen a 3 personas importantes en su familia. E dibujan o pegan recortes y escriben una frase sobre cada	Expresión escrita o visual, selección libre de personajes, acompañamiento con frases modelo. (Action y Expression)	Mini hojas dobladas, lápices, tijeras, ejemplos visibles	Se valida cualquier tipo de familia o comunidad representada. Se pueden incluir mascotas, vecinos o abuelos sin juzgar estructura

	persona, usando modelos visuales proyectados o en cartel. D circula, apoya y recuerda que pueden usar inglés simple y dibujos.			
Evaluación formativa (15 min)	E trabajan por parejas para presentar su mini libro. Cada uno muestra su libro y dice al menos una frase: “This is my _____. She/He _____.” D y la pareja escuchan y pueden hacer una pregunta sencilla: “What does she do?” Se permite usar las tarjetas con estructuras como apoyo.	Apoyo entre pares, expresión oral con guía visual, opción de usar tarjetas con frases. (Action y Expression)	Mini libros creados, tarjetas con estructuras de apoyo	Las producciones se valoran por contenido y esfuerzo comunicativo, no por corrección gramatical
Reflexión intercultural (AIE) (10 min)	Preguntas: <i>“Who is important in your home?”</i>, <i>“Is your family like the ones we saw?”</i>, <i>“What makes a community strong?”</i>	Respuesta libre con emojis, dibujos o escritura. Posibilidad de compartir en círculo o exponer de forma	Hoja de reflexión visual con estructura abierta, espacio para dibujo y frase	Basado en AIE: “Same and different”, “The other person”, “Your feelings”, “Thinking a bit more”

		anónima. (Engagement)		
--	--	------------------------------	--	--

Anexo K

Planeación didáctica – Clase 11: Organización social

Semana	6
Clase	11
Tema	Organización social
DBA Sociales	Analiza características de los grupos humanos según organización
DBA Inglés	Intercambia ideas con apoyo de imágenes
Región de Colombia	Región Pacífica
Región del mundo a conectar	Kenia
Objetivo de contenido	Analizar cómo se organizan las personas en comunidad según roles, edad o responsabilidades en diferentes contextos culturales
Competencia lingüística	Uso de frases simples: <i>“He is the leader.”</i> , <i>“She helps the group.”</i> , <i>“They decide together.”</i>
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Reconoce que las formas de organización varían entre culturas y que todas cumplen funciones sociales importantes (RFCDC)

Recursos de la clase	Presentación con audio Clase 11-video Roles in Our Community			
	D: Docente E: Estudiantes			
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o muestra fotos grandes de una minga comunitaria en el Pacífico colombiano y de una ceremonia de liderazgo en Kenia. D dice en inglés: “Look at the pictures. Who makes decisions here? Who is helping?” E observan y responden libremente de forma oral o dibujando en su mini whiteboard una persona que creen que toma decisiones. D entrega tarjetas con nombres de roles (leader, elder, helper, teacher) para	Imágenes reales, expresión verbal o visual, opción de escribir o decir en voz alta. (Engagement)	Fotos ampliadas, tarjetas con nombres de roles	Se muestran roles reales de liderazgo: sabedoras, ancianos, líderes jóvenes, en contextos comunitarios

	que E las asocien con las imágenes. E pueden pegar la tarjeta sobre la foto o sostenerla junto a la imagen.			
Study (25 min)	D entrega una ficha visual con dos imágenes y texto breve: In Kenya, elders make decisions. In Colombia, people work in groups. D lee en voz alta y señala cada imagen, mientras E siguen con el dedo. D subraya palabras clave en la ficha (elders, make decisions, work in groups) y las repite con gestos. Juego “Role and Action Match”: D coloca tarjetas con roles (leader, elder, helper) y tarjetas con acciones (speaks, decides, helps).	Texto corto, íconos visuales, tarjetas con estructura de frase para manipular. (Representatio n)	Ficha de lectura, tarjetas con palabras y roles, espacio en mesa o suelo	Vocabulario culturalmente relevante y acciones que reflejan respeto, apoyo y colaboración

	E en parejas unen el rol con la acción correcta diciendo la frase completa: “The leader speaks.” Repetición coral de frases modelo.			
Activate (35 min)	D forma grupos de 3–4 y reparte papel kraft o cartulina. Cada grupo elige 3 roles comunitarios de Colombia o Kenia. D dice: “Draw your people. Show what they do.” E dibujan a las personas y añaden detalles del contexto (ej. fogata, tambor, casas). D reparte tarjetas con acciones para que cada grupo escriba una frase por dibujo. Presentación breve: E muestran su mural y dicen: “This is the leader. He	Producción visual en equipo, dramatización breve, presentación oral con tarjetas de apoyo visual. (Action y Expression)	Papel kraft o cartulina, tarjetas de acción, fichas de personajes, lápices y colores	Los roles pueden incluir liderazgo tradicional, cultural, espiritual o práctico. Se validan diferentes tipos de poder y colaboración

	speaks.” / “This is the helper. She helps.” El resto de la clase escucha y puede hacer gestos para representar la acción.			
Evaluación formativa (15 min)	D muestra símbolos culturales (bastón de mando, fogata, tambor) en diapositivas o tarjetas. E levantan su mini whiteboard y escriben o dibujan qué rol representa y qué hace. D invita a leer algunas respuestas y las completa oralmente, reforzando vocabulario.	Asociación simbólica, expresión oral o visual con apoyo de íconos, corrección en grupo. (Action y Expression)	Tarjetas de símbolos, imágenes de apoyo, láminas	Los símbolos son culturales y contextualizados, no genéricos. Se explican sus usos antes de evaluar
Reflexión intercultural (AIE) (10 min)	Preguntas: “<i>Who makes decisions in your home or school?</i>”, “<i>Is it good to decide as a group?</i>”, “<i>What can we learn from other ways of organizing?</i>”	Opción de responder con emojis, frases, dibujos o debate en grupo pequeño. (Engagement)	Hoja con preguntas guía, íconos visuales y frases incompletas	Inspirado en AIE: “Thinking a bit more”, “The other person”, “Talking to each other”,

				“Same and different”
--	--	--	--	----------------------

Anexo L

Planeación didáctica – Clase 12: Recursos naturales

Semana	7
Clase	12
Tema	Recursos naturales
DBA Sociales	Identifica recursos naturales presentes en su región
DBA Inglés	Describe lugares y actividades

Región de Colombia	Eje Cafetero (montañas, agua, café, bosque)			
Región del mundo a conectar	Indonesia (islas volcánicas, arrozales, selva)			
Objetivo de contenido	Reconocer los recursos naturales del entorno y compararlos con los de otra región para entender cómo influyen en la vida cotidiana			
Competencia lingüística	Uso de frases como: <i>"We have water."</i> , <i>"There are trees."</i> , <i>"People grow coffee."</i>			
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Comprende que diferentes culturas desarrollan sus actividades en función de los recursos naturales disponibles (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1Fj7AHpDPjwxi586TskAgX5xFSltDWrdJ/view?usp=drive_link			
	D: Docente	E: Estudiantes		
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o coloca en el tablero dos imágenes grandes: una del	Uso de imágenes	Fotos impresas,	Se muestran imágenes

	Eje Cafetero (ej. cafetales, montañas) y otra de Indonesia (ej. arrozales, volcanes, selva). D pregunta: “What do people do here?” señalando cada imagen. E pueden: Responder oralmente (“Grow coffee”, “Plant rice”). Mostrar una tarjeta de acción (ej. plantar, pescar, cortar madera). D registra las respuestas en el tablero en dos columnas (Colombia / Indonesia), usando dibujos simples o íconos visuales para quienes aún no leen bien. D introduce 3–4 frases modelo y las repite con gestos: “We have water.” “There are trees.” “People grow coffee.” E repiten en coro y hacen gestos relacionados.	reales, predicciones verbales o visuales con tarjetas de acciones. (Engagemen t)	tarjetas de acción, vocabulari o de apoyo	que representan el trabajo diario de las comunidades , no paisajes turísticos
Study (25 min)	D reparte una lectura visual con un mapa simple de Colombia y uno de Indonesia, cada uno con	Lectura con íconos, juego visual,	Mapa con íconos de recursos y	Recursos adaptados a lo cotidiano

	íconos de recursos (agua, arroz, café, selva, volcán). D lee en voz alta las frases cortas, señalando los íconos: “In Colombia we grow coffee.” “In Indonesia they grow rice.” E siguen la lectura, señalando en su hoja los íconos mientras escuchan. D organiza un juego de unión: Coloca tarjetas grandes en el suelo o en la pizarra con recursos naturales (ej. water, rice, coffee, forest). Coloca tarjetas más pequeñas con usos humanos (ej. swimming, cooking, drinking, building). E pasan por turnos y emparejan recurso con uso, diciendo la frase: “People use rice for cooking.” D refuerza pronunciación y estructura, corrigiendo de forma positiva.	agrupación por color o categoría. (Representa tion)	actividades, tarjetas ilustradas	en ambas regiones. El lenguaje se ajusta al nivel A1 sin sacrificar contenido cultural
--	--	--	---	--

Activate (30 min)	D entrega una hoja guía a cada E, con tres espacios para dibujar y frases incompletas: We have _____. People use _____ for _____. D explica la actividad y organiza a los E en parejas o pequeños grupos para una caminata corta fuera del aula (patio, jardín, alrededores). E observan e identifican tres recursos naturales reales (ej. árboles, flores, agua de lluvia, piedras) y los dibujan en la hoja. E completan las frases con apoyo de las palabras e íconos en la hoja. Al regresar al aula, E comparten en su grupo o con otro grupo, leyendo sus frases.	Actividad física, exploración real, expresión escrita o visual según preferencia. (Action y Expression)	Hoja guía con espacio para dibujo y frases incompletas, lápices, clipboards (portapapeles) si están disponibles	Los recursos naturales observados se vinculan con su función y se permite comparar con lo visto en Indonesia
Evaluación formativa (15 min)	D muestra imágenes variadas: un volcán, una playa, un río, un cafetal, un arrozal, un bosque. Cada E tiene tres tarjetas de colores:	Uso de tarjetas de colores, opciones visuales	Tarjetas de tres colores, imágenes impresas,	Los entornos reflejan diversidad natural y cultural sin

	Verde: Yes, we have this. Amarillo: No, not here. Azul: There – Indonesia. E levantan la tarjeta correcta según la imagen. D invita a algunos a justificar oralmente con frases modelo: “We have trees.” / “There is rice in Indonesia.”	para evaluar comprensión . Participación en grupo. (Action y Expression)	pizarra para agrupar respuestas	jerarquizar. Se conectan con el entorno próximo y el aprendizaje
Reflexión intercultural (AIE)	Preguntas: <i>“What natural things are important in your life?”</i>, <i>“What would change if you lived in the forest or on an island?”</i>, <i>“How do people respect nature?”</i>	Hoja con emojis y espacio para dibujar o escribir. Posibilidad de compartir oralmente si lo desean. (Engagements)	Hoja de reflexión con estructura visual, dibujos y frases incompletas	Basado en AIE: “Same and different”, “Thinking a bit more”, “The meeting”, “The other person”

Anexo M

Planeación didáctica – Clase 13: Actividades productivas

Semana	7
Clase	13
Tema	Actividades productivas
DBA Sociales	Relaciona recursos naturales con actividades económicas
DBA Inglés	Comprende detalles en descripciones visuales
Región de Colombia	Llanos Orientales (ganadería, pesca, agricultura)
Región del mundo a conectar	Vietnam (cultivo de arroz, pesca, producción artesanal)
Objetivo de contenido	Comprender cómo los recursos naturales permiten diversas formas de trabajo y producción en diferentes culturas

Competencia lingüística	Uso de frases como: “ <i>They fish in the river.</i> ”, “ <i>We grow rice.</i> ”, “ <i>People make baskets.</i> ”			
Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Reconoce que las personas aprovechan los recursos naturales de formas diferentes y sostenibles en cada cultura (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://drive.google.com/file/d/1A0AVL9Lrq1zWKsBkvGAnXcrBwqOkb5KA/view?usp=drive_link			
	D: Docente	E: Estudiantes		
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o muestra cuatro imágenes reales: Pesca en el Llano (redes o anzuelo en río). Siembra de arroz en Vietnam (campo inundado). Mercado rural (puestos con frutas o pescado). Taller artesanal (tejido de canastos).	Imágenes reales, expresión por selección visual, sin presión de producir oralmente.	Fotos impresas, tarjetas con acciones ilustradas	Las imágenes representan escenas cotidianas reales, no comerciales ni folclorizadas

	D señala la primera imagen y pregunta: “What do they do?” E levantan una tarjeta de acción ilustrada (ej. fishing, planting, selling, making) que crean que corresponde. D repite con las otras imágenes, reforzando el vocabulario oralmente y permitiendo que algunos estudiantes digan la acción en voz alta si quieren.	(Engagemen t)		
Study (25 min)	D reparte a cada grupo un set de tarjetas recortables con tres categorías: Recurso (water, soil, plants, animals). Actividad (fishing, planting, making, selling). Producto (fish, rice, baskets, milk). D modela cómo armar un trío: muestra “Water – fishing – fish” y lee en voz alta: “They fish in the river. They sell fish.” D muestra la imagen grande (ej. personas pescando en agua). E	Manipulació n física, apoyo visual, trabajo en grupo, estructuras simples repetitivas. (Representa tion)	Tarjetas recortabl es con íconos y palabras clave	Ejemplos culturales representativ os, con énfasis en sostenibilidad y uso respetuoso del entorno

	tienen las tarjetas con palabras de las tres categorías: Recursos: Water, Soil, Plants, Animals Actividades: Fishing, Planting, Making, Selling Productos: Fish, Rice, Baskets, Milk E forman la oración modelo: “People use water for fishing fish.” D hace que algunos grupos lean en voz alta una de sus combinaciones.			
Activate (35 min)	D forma grupos y reparte cartulina, recortes y marcadores. D explica que cada grupo va a crear un afiche informativo sobre una actividad productiva de Colombia o Vietnam que hayan visto en las imágenes o tarjetas. D da un ejemplo en el tablero con dibujo, recurso, acción y producto. E dibujan o pegan imágenes, escriben frases modelo: “They grow rice in the fields.”	Elección libre, producción visual y escrita, apoyo con modelos y tarjetas. Presentación en grupo o individual.	Cartulina, recortes, marcadores, tarjetas con frases modelo	Se permite representar actividades productivas familiares o aprendidas. No se prioriza una sobre otra, todas son culturalmente valiosas

	“They make baskets from plants.” Cada grupo presenta su afiche en 1–2 frases, los demás escuchan y pueden hacer gestos para representar la acción mencionada.	(Action y Expression)		
Evaluación formativa (15 min)	D dice afirmaciones orales, mostrando apoyo visual en el tablero: “People grow coffee in Vietnam.” “They sell fish in the city.” “They make baskets in Colombia.” E levantan tarjeta verde (true) o roja (false). D confirma la respuesta correcta y pide a un voluntario decir la frase correcta si era falsa.	Evaluación inmediata, uso de íconos y colores, sin necesidad de hablar. (Action y Expression)	Tarjetas de colores, imágenes de contexto, apoyo visual en el tablero	Las afirmaciones son equilibradas entre ambas culturas. No hay juicios de valor ni comparaciones
Reflexión intercultural (AIE) (10 min)	Preguntas: <i>“What kind of work is important in your family?”</i>, <i>“Do you know someone who fishes or farms?”</i>, <i>“How do people help their community through work?”</i>	Opción de responder con dibujo, palabra clave o conversación	Hoja de reflexión con emojis, dibujos, pregunta	Basado en AIE: “Thinking a bit more”, “The other person”,

		n guiada en grupo. (Engagemen t)	s abiertas	“Your feelings”, “Talking to each other”
--	--	---	---------------	---

Anexo N

Planeación didáctica – Clase 14: Cierre y reflexión

Semana	8
Clase	14
Tema	Cierre y reflexión
DBA Sociales	Elabora conclusiones sobre aportes culturales en su región
DBA Inglés	Describe comunidades y costumbres
Región de Colombia	Cierre general: diversidad del país
Región del mundo a conectar	Cierre general: diversidad del mundo
Objetivo de contenido	Sistematizar aprendizajes sobre diversidad cultural y territorial, conectando lo aprendido con la propia identidad
Competencia lingüística	Uso de frases como: “ <i>In ____ people ____.</i> ”, “ <i>We ____, they ____.</i> ”, “ <i>I liked learning about ____.</i> ”

Competencia Comunicativa Intercultural (ICC)	Reconoce y valora la diversidad cultural como fuente de aprendizaje y construcción de identidad (RFCDC)			
Recursos de la clase	https://padlet.com/cristinahernandezarboleda/the-big-question-map-what-is-the-same-and-what-is-different-xhmb8ahrwnfe34w1			
	D: Docente	E: Estudiantes		
Etapas	Actividad	Ajustes DUA	Recursos	Adaptación intercultural del recurso
Engage (15 min)	D proyecta o muestra una ruleta o dado gigante con preguntas y fotos de temas vistos (comida, ropa, casas, celebraciones, actividades productivas). D lanza la ruleta/dado y formula la pregunta correspondiente, por ejemplo: “Where do people grow rice?”	Juego visual y oral, posibilidad de responder con gestos, tarjetas o frases cortas. (Engagement)	Tarjetas ilustradas, ruleta o dado gigante, tablero	Las preguntas activan el recuerdo positivo de las culturas trabajadas, sin jerarquizar

	“What do people wear in cold places?” E responden con una de estas opciones: Decir la frase completa en inglés (“In Vietnam they grow rice.”), levantar una tarjeta ilustrada con la respuesta o hacer un gesto que represente la acción o el objeto. D confirma la respuesta y refuerza pronunciación y vocabulario.			
Study (20 min)	D coloca en la pared un mapa grande con pines de colores en cada lugar trabajado (también puede ser digital). Cada pin incluye una imagen y una pregunta corta de las clases anteriores: “What clothes do people wear in cold places?”	Construcción colectiva, uso de imágenes, escritura libre o guiada. (Representation)	Línea del tiempo en mural o cartulina, tarjetas, fotos de clases anteriores	Se valoran experiencias propias de los estudiantes tanto como los contenidos externos aprendidos

	“Where do people live in the plains?” “What do people eat in celebrations?” D señala cada momento y recuerda brevemente lo aprendido. E reciben tarjetas blancas para dibujar o escribir una palabra/frase que quieran añadir a la línea (puede ser algo aprendido o algo personal que relacionen con el tema). E pegan sus tarjetas en el lugar que corresponda y lo explican de forma breve si quieren.			
Activate (35 min)	D explica que cada estudiante creará un trabajo de cierre que muestre lo que más le gustó o le sorprendió del módulo. D presenta 3 opciones de formato:	Elección libre del formato, acompañamiento o visual, producción oral y escrita con modelos.	Plantilla, hojas blancas, colores, íconos recortables, frases de apoyo,	Cada trabajo refleja lo aprendido desde su mirada personal y cultural. No

	Cartilla con páginas ilustradas. Póster con título y dibujos grandes. Collage con recortes e imágenes. D muestra ejemplos y frases modelo: “In Colombia people eat ____.” “In Kenya they ____.” “I liked learning about ____.” E trabajan de forma individual o en pareja para incluir: 3 frases simples. Dibujos o recortes. Elementos que muestren su mirada personal.	(Action y Expression)	espacio para exposición	se impone estructura única ni se corrige como “examen”
Evaluación formativa (20 min)	Al finalizar, D organiza un “gallery walk”: los trabajos se colocan en mesas o paredes como en una galería y los estudiantes	Escritura libre o con emojis, lectura de producciones de pares,	Ficha de visita con íconos, emojis, frases	Las fichas incluyen formas de valorar tanto

	rotan para verlos. Durante el gallery walk, E llevan una ficha de visita con dos frases incompletas: “I liked ____’s work.” “I learned about ____.” E completan su ficha mientras visitan los trabajos de sus compañeros. D recoge algunas respuestas para leer en voz alta (opcional) y felicita a los grupos.	retroalimentación positiva. (Action y Expression)	incompletas	contenido como esfuerzo personal y creatividad
Reflexión intercultural (AIE)	Preguntas: <i>“What did you learn about your own culture?”</i>, <i>“What surprised you from other places?”</i>, <i>“How can we live together respecting differences?”</i>	Hoja con espacio para dibujo, emoji o frase. Compartir en grupo pequeño, exposición voluntaria. (Engagement)	Hoja de reflexión final con opciones múltiples de respuesta	Basado en AIE: “Thinking a bit more”, “Your feelings”, “The meeting”, “Same and different”, “Talking to each other”

Anexo O

Checklist de verificación de planeación de clase

CRITERIO	SI/NO/
Integración curricular	
La clase articula un DBA de ciencias sociales y un DBA de inglés	
El contenido social permite introducir y practicar vocabulario funcional en inglés	
Se usa principalmente el inglés, permitiendo el español para procesos de reflexión u opinión	
Estructura metodológica	
La clase sigue la secuencia ESA (Engage – Study – Activate)	
Hay una actividad motivadora que activa conocimientos previos (Engage)	
Se introducen conceptos y frases clave con apoyo visual y modelado (Study)	
Se propone una tarea comunicativa o creativa que consolida lo aprendido (Activate)	
Interculturalidad (ICC)	
Se realiza una comparación cultural significativa (Colombia y otra región)	
Se incorpora una dimensión de la <i>Autobiography of Intercultural Encounters</i>	
La pregunta final promueve reflexión intercultural en lenguaje accesible (nivel A1)	
Se promueve empatía, respeto por la diferencia y pensamiento crítico	
Perspectiva decolonial	
Se incluye una intervención crítica sobre un recurso típico de ESL	
Se contrasta con un referente cultural local o diverso	
Se evita la reproducción de estereotipos o visiones hegemónicas del inglés	
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	
Se ofrecen múltiples formas de representación (visual, auditiva, manipulativa)	
Se permiten diferentes formas de participación y producción (oral, escrita, visual, corporal)	
Se brindan apoyos lingüísticos y visuales para facilitar la comprensión	

Evaluación formativa	
Se incluye una actividad de cierre que evidencia el aprendizaje (outcome)	
Se realiza retroalimentación o autoevaluación (oral, visual o escrita)	
La evaluación permite observar el uso del inglés y la comprensión del contenido cultural	

Anexo P

Formulario de Observación de DUA) preparado por

Novak Education. Novak Education

New York City Department of Education, s.f., traducción propia con apoyo de ChatGPT

Área de enfoque	Nivel inicial (1)	Nivel competente (2)	Nivel centrado en el estudiante (3)
1. Objetivos de aprendizaje	• Publica los objetivos de la clase en el tablero o en la parte superior de las actividades. • Se refiere a los objetivos varias veces durante la clase.	• Publica los objetivos, los menciona varias veces y da oportunidades a los estudiantes para hablar sobre ellos y reflexionar. • Los materiales y evaluaciones están claramente alineados con los objetivos.	• Publica y retoma objetivos varias veces; ofrece momentos de reflexión con el grupo. • Alinea materiales y evaluaciones con los objetivos. • Ofrece oportunidades para que los estudiantes formulen sus propios objetivos vinculados al propósito general.
2. Identidad del estudiante	• Incluye ocasionalmente materiales que reflejan experiencias diversas. • Interactúa con calidez. • Monitorea interacciones y modela relaciones positivas.	• Afirma consistentemente las identidades de todos los estudiantes mediante prácticas culturalmente relevantes. • Integra currículos que validan la diversidad. • Fomenta relaciones positivas entre estudiantes.	• Potencia y visibiliza activamente las identidades del grupo. • Selecciona experiencias y materiales que celebran la diversidad. • Construye una cultura de aula inclusiva donde los estudiantes se apoyan y conectan empáticamente.
3. Habilidades socioemocionales (SEL)	• Hay materiales que promueven el bienestar emocional. • El docente recuerda ocasionalmente la importancia de la concentración y la reflexión.	• Ofrece opciones de autorregulación (ej. pausas activas, ejercicios de respiración). • Brinda espacios de reflexión y colaboración.	• Integra oportunidades constantes para la autorreflexión, la conexión emocional y la toma de decisiones. • Los estudiantes aplican estrategias de afrontamiento y

			contribuyen al bienestar común.
4. Colaboración y comunidad	● Se ofrecen algunas oportunidades para trabajo cooperativo (grupos, parejas, etc.).	● Hay actividades con compañeros diversos (jigsaw, think-pair-share). ● Se incluyen apoyos como normas, estructuras y frases guía.	● Se integran andamiajes para trabajo colaborativo con intención. ● Los estudiantes lideran la creación de grupos, normas y dinámicas de trabajo cooperativo.
5. Métodos flexibles	● Ocasionalmente se ofrecen opciones para personalizar el aprendizaje (leer o escuchar, elegir recursos). ● Algunas oportunidades para construir significado fuera de las preguntas cerradas.	● Se integran opciones diversas para construir significado y acceder a contenidos desde múltiples perspectivas. ● Se promueve el uso de recursos variados, incluidos tecnológicos.	● El diseño promueve activamente la elección y personalización del aprendizaje. ● Los estudiantes exploran herramientas propias para enriquecer el proceso. ● El entorno fomenta innovación y adaptación constante.
6. Materiales flexibles	● Se ofrecen apoyos básicos como bancos de palabras o frases modelo, de forma limitada. ● Uso limitado de tecnologías para personalización.	● Se emplean regularmente apoyos lingüísticos y visuales. ● Se usan tecnologías que permiten personalización sin depender del docente.	● Se emplean estrategias y tecnologías que favorecen la diferenciación autónoma. ● El docente modela su uso para apoyar una experiencia flexible y centrada en el estudiante.
7. Evaluación formativa	● Se usan datos de evaluación de forma esporádica para ajustar la instrucción. ● Hay pocas oportunidades de retroalimentación o reenseñanza.	● Se utilizan datos de evaluación para ajustar enseñanza y retroalimentar. ● Se brindan oportunidades de reenseñanza o extensión. ● Se forman grupos flexibles según los datos recogidos.	● Los datos se usan estratégicamente para orientar la enseñanza y el feedback. ● Se ofrecen herramientas de autoevaluación y monitoreo del progreso. ● Se empodera a los estudiantes a asumir un rol activo en su aprendizaje.
8. Evaluaciones flexibles	● Las evaluaciones no ofrecen flexibilidad suficiente o las opciones no se alinean con los estándares.	● Las opciones ofrecidas están alineadas con los estándares del grado.	● Las evaluaciones tienen opciones diversas y alineadas con los estándares. ● Se comunican los criterios de éxito con claridad. ● Se integran apoyos y estrategias para afrontar barreras. ● Se orienta a los estudiantes a usar estrategias metacognitivas durante la evaluación.
9. Autorreflexión	● El docente promueve ocasionalmente la reflexión sobre elecciones y aprendizajes.	● Se usan herramientas como rúbricas, ejemplos o autoevaluaciones guiadas. ● Se promueve activamente la reflexión	● La reflexión es parte del proceso de aprendizaje. ● Los estudiantes interpretan sus datos de desempeño y

		sobre elecciones y avances.	comportamiento como parte de su crecimiento.
10. Retroalimentación del estudiante	● El docente ocasionalmente solicita ideas informales sobre la clase.	● Hay mecanismos como encuestas o tickets de salida para recoger sugerencias sobre relevancia y mejora.	● Se promueve activamente la retroalimentación estudiantil como parte de la cultura de aula. ● Se usan encuestas, diálogos reflexivos o círculos restaurativos para mejorar continuamente la experiencia.