

Diseño

Curricular

Educación Primaria

Inglés

INGLÉS

DISEÑO CURRICULAR

Segundo Ciclo

AUTORES:

Dr. Darío Luis Banegas

Prof. Mónica Pérsico

FUNDAMENTACIÓN

Este Diseño Curricular de Inglés para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria pretende ser:

- Marco referencial para el desarrollo de los proyectos anuales.
- Resumen de los principales temas dentro de las didácticas específicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Guía de acuerdos para la organización de contenidos y formas de abordaje de los mismos para brindar a los niños las herramientas para comprender y producir el inglés en su faz de recepción y en su faz de producción.
- Guía para el trabajo tanto áulico como de equipo docente en la planificación anual, de clases, de selección y desarrollo de programas y materiales didácticos.
- Documento que favorezca la reflexión acerca de las lenguas, los pueblos que las hablan, y sus culturas.

Para construir una fundamentación sólida y en estado de reflexión debemos considerar cómo es visto el lenguaje y la adquisición de una segunda lengua desde una visión más funcional.

Si bien la hipótesis del período crítico es permanentemente puesta en situación de comprobación y de falsación, Pinter (2006) reporta los beneficios de la adquisición de una segunda lengua a temprana edad tanto en contextos de bilingüismo temprano como

en situaciones donde el inglés es incorporado al proyecto de la escuela como una necesidad social en cuanto al aprendizaje de esta lengua en tanto herramienta para el futuro de los niños. Esta última situación es la que nos interesa explorar en este Diseño Curricular-guía para la tarea docente.

En primer término, el acceso al saber en general a través de una lengua ofrece oportunidades ilimitadas creando espacios de democratización social y cultural. En este sentido, las lenguas, y el lenguaje como sistema total, permiten acceder al conocimiento socialmente creado sin importar el código lingüístico en el que se hallan representados. Este conocimiento lleva implícito un saber de y sobre la lengua y el lenguaje en tanto proponemos a la lengua inglesa en cualquiera de sus variedades no solamente como una herramienta para la comunicación y la socialización de conocimiento sino como sistema vivo con objeto propio que permite reflexionar sobre el poder de una lengua extranjera y del español, en tanto lengua de escolarización.

En segundo lugar, la incorporación del inglés como lengua extranjera obedece a su rol como lengua que ayuda a construir el contexto internacional y su presencia ineludible en los diferentes ámbitos económicos, comunicacionales, académico-científicos y turísticos, entre otros (Graddol, 2006). En este contexto, la mayoría de los hablantes y las situaciones comunicativas que lo tienen como medio no se desarrollan entre los llamados hablantes nativos sino que es mayoritariamente utilizada como lengua común



entre pueblos. En consecuencia, la lengua inglesa se transforma en vehículo para desarrollar el sentido de otredad, es decir, sabernos viviendo en permanente diálogo con otras culturas, otros pueblos, ni mejores, ni peores, sino diferentes. Para el desarrollo del sentido de la otredad es necesaria la labor docente en el diseño e implementación de propuestas que permitan el abordaje de la otredad. Dentro de este reconocimiento de lo diferente yace la semilla de la interculturalidad y de la necesidad de respetar, reconocer, y valorar las diferentes culturas y formas de vida que el mundo presenta codificadas en diferentes lenguas ¹. El reconocimiento de estas representaciones sociolingüísticas suponen un docente que se asume como modelo orientador en las variedades dialectales del inglés (Jenkins, 2006) para así desterrar conceptos equívocos tales como la “pureza” del inglés británico sobre otras variedades dialectales del inglés en el mundo como así también la creación de estereotipos culturales y lingüísticos (Holmes, 2001).

En síntesis, la presencia de las lenguas se basa en su importancia en cuanto a acceso laboral, económico e intercultural permitiendo al mismo tiempo la reflexión sobre la lengua en uso. Asimismo, las lenguas nos permiten tener distintas miradas sobre el mundo y por eso se torna necesario asumir una pedagogía crítica de las didácticas específicas en la enseñanza de las lenguas (Akbari, 2008). En suma, el aprendizaje de una lengua es importante tanto por su valor intrínseco formativo en el desarrollo del ser humano total como por su valor instrumental en el horizonte de posibilidades que se plantean a través de ella.

Para construir un marco general que atienda a nuestros fundamentos y objetivos, debemos primero considerar cómo es visto el lenguaje y la adquisición de una segunda

¹ Hablar de diferentes culturas no significa necesariamente hablar de otras culturas no propias o de representaciones totalizadoras y homogeneizantes. En consecuencia, se resalta que en esta valoración de la diversidad cultural, se incluye tanto las culturas propias como otras sin limitarse a espacios geográficos establecidos.

lengua desde una visión más funcional.

La lengua como comunicación

Con frecuencia, los lingüistas han remarcado el aspecto comunicativo del lenguaje, el cual es visto como un medio primario de interacción social y de comportamiento social o, como dice Adamson (2004), como práctica social inscrita en un contexto dado.

Como resultado de esta concepción de lenguaje con la que adherimos, el término “competencia comunicativa” encuentra su camino en la actual constelación de cuestiones primordiales dentro de la enseñanza del inglés donde el foco está puesto en el lenguaje como comunicación y acción como uso. El inglés, como cualquier lengua, se aprende con otro para crear discursos con significado y esto es lo que le otorga su valor social.

Nunan (2004) define la competencia comunicativa como “la habilidad de organizar eficazmente el conocimiento lingüístico, interpersonal, y sociocultural para propósitos comunicativos.” Lotherington (2004) amplía su visión retomando a Nunan y afirma que la competencia comunicativa enfatiza el uso socialmente apropiado de un lenguaje inundado de significado lo que supera, pero no anula, poseer un conocimiento sobre la lengua.

En consecuencia, nuestra propuesta para el nivel primario se centrará en la competencia comunicativa tratando de establecer vínculos con la adquisición que los niños hacen de su primera lengua. Se trata de priorizar el aprendizaje significativo tomando como punto de partida las prácticas de comprensión y producción.

Aspectos de la competencia comunicativa

Dado nuestro contexto y objetivos a explicar más abajo, proponemos el concepto de competencia comunicativa como la habilidad

compleja de utilizar una lengua significativamente en un contexto dado. La misma está compuesta por la competencia gramatical, la competencia estratégica, y la competencia socio-pragmática, la cual, a su vez, puede ser vista como parte de la comunicación discursiva (Trappes-Lomax, 2004). Esta visión sugiere que la lengua adquiere todas sus características cuando es empleada siguiendo funciones interactivas y transactivas (ver abajo). Es necesario aclarar que cuando hablamos de la competencia gramatical como aspecto de la competencia comunicativa, no nos estamos refiriendo a una batería de estrategias pedagógicas que enseñen gramática de forma aislada, sistemática y carente de significado. La enseñanza gramatical, por el contrario, será a través de actividades contextualizadas que transmitan significados y que sirvan para que sea el alumno quien vaya descubriendo las regularidades de la lengua inglesa para así construir su recorrido de formulación de hipótesis. El conocimiento gramatical será valorado en tanto andamiado en propuestas pedagógicas que permitan lo que se denomina aprendizaje concientizador de gramática (*consciousness-raising grammar learning*) (Mohamed, 2004; Nitta & Gardner, 2005).

Las funciones interactivas y transactivas de la lengua se verán cristalizadas en los enfoques pedagógicos propuestos por especialistas en adquisición de una segunda lengua (Ellis, 2003; Kumaravadivelu, 2006). Dentro de este marco proponemos la construcción de un camino de aprendizaje que vaya desde la competencia discursiva en todo el nivel primario con una preponderancia del sistema fonológico de la lengua para desarrollar gradualmente la competencia gramatical fuertemente inscripta en la competencia comunicativa socialmente situada. En otras palabras, el recorrido será desde una fase inicial donde se priorice la fluidez y la expresión oral para pasar a una etapa donde tanto la fluidez como el conocimiento gramatical no explícito tengan la misma relevancia (Corradi et al., 2001). Esta construcción del conocimiento está no solamente basada en Piaget sino también en los aportes de la teoría de aprendizaje de Vygotsky con especial aten-

ción en el rol de la interacción en un marco de constructivismo social (ver estos dos Pinter, 2006).

Función interactiva de la lengua

Si de la función interactiva se trata, podemos acordar con el enfoque comunicativo (en inglés CLT, *Communicative Language Teaching*) que, a la luz de Richards y Rodgers (2001) es un conjunto de principios que tiene por objetivo ver al lenguaje como comunicación. Esta postura presupone estrategias y programas donde los alumnos y los docentes dialogan en la construcción del conocimiento de la lengua. Dentro del enfoque comunicativo, tenemos una propuesta débil (Howatt, 1984 en Ellis, 2003) en cuanto a metodología y es aquella donde una clase de inglés está dividida en tres estadios: presentación-práctica-producción. Por el otro lado, la propuesta fuerte es aquella donde la enseñanza de la lengua se basa exclusivamente en el enfoque que propone la resolución de tareas comunicativas (en inglés TBL: *task-based learning*, aprendizaje basado en tareas).

Acordamos con ambas posiciones desde una mirada ecléctica donde sea el docente quien, con visión crítica, invite a los alumnos a vivenciar ambas propuestas según intereses y estilos de aprendizaje. Este recorrido también está dado por la selección de materiales. Inicialmente el alumno será expuesto a material semi-auténtico con actividades comunicativas que autenticquen el material (Gilmore, 2004) para luego pasar a la exploración de material auténtico.

Al referirnos a la selección de materiales, conviene dar lugar a la reflexión sobre ellos. El libro de texto como material en la clase, es un recurso más que tiene el docente para organizar contenidos y como de punto de partida para la incorporación de otros materiales y recursos. Desde este diseño se propone el consenso de libros de textos a utilizar como la socialización de materiales en distintos formatos y lenguajes para otorgar al espacio Inglés una mayor cohesión tanto a nivel

curricular como entre los docentes para ir construyendo un trabajo colaborativo de las prácticas áulicas.

Función transactiva de la lengua

Si de la función transactiva se trata, creemos que el conocimiento es un bien que puede ser objeto de transacciones entre el docente y el alumno. Este conocimiento supera al lenguaje como sistema y nos situamos en una situación comunicativa pura donde la lengua inglesa es medio para adquirir conocimientos de otros contenidos curriculares. Estamos hablando del enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) o CLIL por sus siglas en inglés (Content and Language Integrated Learning).

Este interés en la integración de la lengua extranjera con contenidos de otros espacios curriculares se enmarca en una visión de lengua como herramienta simbólica que viene a mediar entre nosotros, docentes y alumnos, con los objetos de nuestra experiencia (Lantolf & Thorne, 2006).

Larsen & Freeman (2000) concuerdan con el hecho de que una lengua extranjera es aprendida más eficazmente cuando es empleada para expresar información de contenido curricular en un marco institucional educativo. El espacio curricular Inglés se abre al proyecto institucional para dialogar con otros espacios no solamente desde una postura de apoyatura lingüística sino desde una mirada donde se integran contenidos de ciencias naturales y ciencias sociales en la clase de inglés. En secciones siguientes de este documento sugeriremos alternativas para abordar el aprendizaje integrado de lengua y contenidos curriculares.

El aula, espacio vital

Hasta ahora hemos insistido en este diseño curricular con que una lengua extranjera, el inglés en este caso, se aprende con otro y con propósitos comunicativos dentro y fuera del ámbito escolar para así desarrollar las prácticas de comprensión y producción de la

lengua inglesa.

Sin embargo, esta afirmación es más compleja de lo que parece dado el contexto en el que se inscribe la adquisición de la lengua inglesa en Chubut.

Es necesario recordarnos el contexto en que se aprende inglés en nuestra provincia. En nuestro ámbito se enseña y aprende inglés como lengua extranjera. Esto significa que tenemos el desafío de enseñar una lengua de forma comunicativa en un ámbito social donde no se necesita diariamente para llevar a cabo nuestras actividades cotidianas. Aun cuando adoptamos enfoques de enseñanza que surgen de contextos donde el inglés es segunda lengua, es decir, encuentra hablantes naturales en el contexto, nuestro desafío será orientar aquellas propuestas, válidas por cierto, a nuestra realidad. Es aquí donde, indudablemente, se necesita de la profesionalidad del docente a cargo de las clases en nivel primario.

Este carácter exolingüe que marca los principios didácticos en nuestras escuelas nos obliga a asumir con una responsabilidad integral la tarea docente en tanto seremos nosotros modelos de la lengua extranjera para nuestros alumnos. No solamente el docente se vuelve modelo de lengua, y por lo tanto su responsabilidad de ser un buen modelo en términos de competencia en todos sus aspectos gramaticales, fonológicos y discursivos, sino que tiene la responsabilidad de garantizar el mayor contacto y exposición de los alumnos con la lengua inglesa. En tal sentido, la escuela se convierte en un espacio vital para el aprendizaje del inglés. Quizás, algunos alumnos solamente entran en contacto con el inglés en el ámbito escolar en la hora de clase. Esto nos lleva a asumir un doble compromiso docente, compromiso asumido por todos los actores institucionalmente involucrados. Por un lado, la clase de Inglés debe ser dada en inglés, y por el otro, debemos resignificar la hora de clase debido a que se convierte en el único espacio, o el ámbito primero, donde los alumnos entran en contacto con el inglés.

Se desprende entonces, que ese contacto debe ser significativo, rico, sistemático e integralmente educativo para demostrar que

una lengua se usa en contacto con otros con diferentes propósitos discursivos. Igualmente, esta posición de aprender inglés en inglés no anula la posibilidad de emplear el español como lengua de escolarización con propósitos de concientización lingüística entre otros (Kang, 2008; Qian et al., 2009). En estos últimos años, se ha propiciado la concientización y reflexión metalingüística en las escuelas primarias de nuestra provincia porque se entiende que la misma amplía las posibilidades expresivas desarrollando competencias comunicativas que favorecerán mejores desempeños en oralidad, lectura y escritura también en lengua española. Les abrirá en suma nuevos caminos de aprendizaje.

Hasta ahora esta suma de nuevos caminos supone una visión instrumentalista de la lengua. Si bien hemos mencionado en el párrafo anterior la necesidad de promover la reflexión metalingüística en relación a las competencias comunicativas, cabe señalar que el aula es también espacio vital para la reflexión intercultural/comunicativa intercultural. Como señala Hua (2014), los espacios de la educación formal en lenguas deben convertirse en usinas que promueven la discusión, el entendimiento, la valoración, y la reflexión en torno a la interculturalidad. En esta línea, los docentes aprovecharán la clase como un punto de partida para la reflexión sobre las culturas propias y de otras personas. Mediante esta posición, las lenguas ya no tiene solamente un valor instrumental, sino un valor en si mismo, el de la representación de nuestras identidades en constante cambio.

Mediante estas instancias de reflexión intercultural, iremos haciendo camino en la formación de una ciudadanía abierta y responsable.

PROPÓSITOS

Propósitos generales

- Crear discursos sencillos sobre los contextos de la vida cotidiana en inglés.

- Reflexionar sobre los rasgos interculturales de los pueblos, comunidades, y contextos de contacto de los alumnos.

Propósitos específicos

- Usar el inglés en interacciones contextualizadas en el ámbito escolar.
- Desarrollar progresivamente a partir del segundo ciclo del nivel primario la reflexión metalingüística.
- Comprender textos orales y escritos simples relacionados con los contextos propuestos.
- Valorar la interculturalidad y propiciar la reflexión sobre la misma.
- Producir patrones de pronunciación y entonación de la lengua inglesa, ascendente y descendente.
- Observar, comparar, y reflexionar en torno a las características de las lenguas.

CONTENIDOS

Criterios de selección y secuenciación

Los contenidos para cada año aparecen organizados en tres ejes o contextos: (1) Yo, mi familia y mis amigos, (2) La escuela, sus vivencias y contenidos curriculares, y (3) La vida en la ciudad, el campo y el mundo. Dichos contextos se hallan secuenciados y seleccionados desde las experiencias más a menos cercanas de los niños según su desarrollo y crecimiento e intereses a otros mundos discursivos y contenidos curriculares en la educación primaria.

A la luz de estos ejes o contextos, los criterios de selección y secuenciación de contenidos han sido: familiaridad, desarrollo sociocognitivo, y complejización de los saberes en la escuela primaria.

A partir del diagnóstico inicial que los docentes implementan en cada año, se podrá decidir por dos recorridos o niveles según los saberes previos: A o B. Se flexibilizará la permanencia de los niños en un recorrido según sus trayectorias durante el transcurso del Segundo Ciclo.



Ejes/Contextos	Yo, mi familia y mis amigos	La escuela, sus vivencias y contenidos curriculares	La vida en la ciudad, el campo, y el mundo
RECORRIDO A			
4to grado	<p>Descripción de mí, mis gustos, mis comidas y bebidas, mis juguetes, mascotas, y familia. Textos descriptivos.</p> <p><i>I'm six. My sister is tall. What colour is your bike? Is this your mother? My dad is a mechanic. I love my dog. I don't like fish.</i></p>	<p>Comentar y describir sobre las estaciones, el clima y el tiempo, los animales y las plantas. Describir los objetos de la escuela. Textos descriptivos.</p> <p><i>I like winter. Winters are cold. Today is sunny. My cat is big. My dog is black. Where's my chair?</i></p>	<p>Identificar la relación familia-ciudad. Describir aspectos de la cultura familiar. Textos descriptivos e informativos.</p> <p><i>My mother is in the supermarket now. She's buying food We don't eat in restaurants. We go to church..</i></p>
5to grado	<p>Descripción de mi familia, otras personas y mi casa. Preguntar y contestar sobre mí, mis gustos, rutinas familiares.</p> <p><i>I'm wearing jeans. My father has got brown eyes. Who's that? This is a picture of my friends. I haven't got a brother. My bike is in my bedroom.</i></p>	<p>Comentar y describir las estaciones, el clima y el tiempo, los animales y las plantas. Textos descriptivos e informativos.</p> <p><i>I like winter. Does your father like spring? Winters are cold. Today is sunny. My cat's got a long tail. I swim in the summer.</i></p>	<p>Pedir y brindar información sobre actividades y lugares en mi ciudad. El hospital, el museo... Describir aspectos de la cultura local. Textos informativos.</p> <p><i>There's a hospital... People go to the beach. There's a cinema in Trelew. There are mapuches in my city.</i></p>
6to grado	<p>Descripción más completa de mi familia y otras en cuanto física y de rutinas. Preguntar y contestar sobre mí, mis gustos, rutinas familiares y hechos temporales. Textos descriptivos y narrativos.</p> <p><i>How old is your sister? What's your favourite drink? My brother is tall and thin.</i></p>	<p>Describir las estaciones, el clima y el tiempo, los animales y las plantas. Realizar operaciones matemáticas básicas. Comentar sobre los deportes y el mundo del trabajo. Textos informativos y narrativos.</p> <p><i>Roses have thorns. There are larch trees in the national park. Fish live in the water.</i></p>	<p>Brindar y pedir información sobre actividades en mi ciudad. Escribir postales, e-mails, etc. Brindar y pedir información sobre la cultura local. Textos informativos y narrativos.</p> <p><i>We're having a great time in P. Madryn. I miss you. Is there an arcade here? Where's the toilet? Do people like concerts?</i></p>

	<p><i>I like football but I don't like tennis. We're playing bingo now.</i></p>	<p><i>Doctors cure people. Football players train hard.</i></p>	<p><i>Do people like icecreams? Do they celebrate Esquel's Day?</i></p>
RECORRIDO B			
4to grado	<p>Ampliar la información sobre el hogar, recrear situaciones de la vida familiar y entre amigos, preguntar y responder sobre aspectos de la vida del hogar. Textos descriptivos.</p> <p><i>I've got a computer in my bedroom. My room is next to the kitchen. Where's the sofa? Have you got a TV at home? How often do you take the garbage out? What time do you get up? I can speak two languages.</i></p>	<p>Clasificar los animales y las plantas. Describir el cuerpo humano. Clasificar y describir las organizaciones urbanas y rurales, y el mundo del trabajo. Textos descriptivos.</p> <p><i>Mice are vertebrates. We've got two lungs. The skin is also an organ. People in the countryside...but in the city... They come from Hungary.</i></p>	<p>Brindar y pedir información sobre lugares y actividades en mi ciudad y la provincia. Brindar y pedir información, opinar sobre radio y TV. Brindar y pedir información sobre pautas y celebraciones culturales diversas. Textos narrativos e informativos.</p> <p><i>I like watching cartoons. What can you do in Trelew in the summer? Where can we see whales? How do people celebrate Christmas in Poland? British children eat at school.</i></p>
5to grado	<p>Narración de pequeñas historias y planes. Descripciones. Intenciones. Textos descriptivos y narrativos.</p> <p><i>I was born in Cholila. I usually play football but today I'm playing rugby. There are some restaurants in Esquel. There's a lot of snow in the winter. How many supermarkets are there in your town? How much TV do you watch? I want to be an engineer. I want to work in the mountains.</i></p>	<p>Clasificar y describir los animales y las plantas, el cuerpo humano, las organizaciones urbanas y rurales. Reflexionar sobre el medioambiente y su cuidado, la salud, la alimentación y el deporte. Textos informativos.</p> <p><i>The human body has got bones, muscles and organs. Don't litter. Smoking is unhealthy. We need to eat more vegetables. Is there any fruit in your diet?</i></p>	<p>Elaborar textos descriptivos sobre mi ciudad, la provincia y el país. Describir diferentes pueblos, creencias, estilos de vida. Observar, comparar, y reflexionar sobre la interculturalidad y la variedad lingüística. Textos informativos y descriptivos.</p> <p><i>While in Buenos Aires people use public transport a lot, in Chubut, we... All languages are important.</i></p>



6to grado	<p>Narración de historias y planes. Textos descriptivos y narrativos.</p> <p><i>Last summer my grandparents took me to La Hoya. Then we went to Chile.</i></p> <p><i>Next weekend, we're going to visit my new cousin.</i></p>	<p>Reflexionar sobre el medioambiente y su cuidado, la salud, la alimentación y el deporte. Clasificar y comentar hechos e inventos de la Historia local y mundial. Describir y clasificar las expresiones artísticas. Textos informativos.</p> <p><i>I think that... Vegetables are richer than pasta. Marconi invented the... The Mimosa arrived in...</i></p>	<p>Elaborar textos como parte de proyectos integradores sobre la provincia, el país y el mundo. Observar y reflexionar sobre la interculturalidad, las comunicaciones interculturales y las variedades lingüísticas. Textos informativos.</p> <p><i>All cultures are equal. We need to value cultural diversity.</i></p>
------------------	--	--	--

El avance de nivel / 5° y 6° grado suponen el uso los saberes adquiridos- en una secuencia que gradualmente integra nuevos saberes. Lo observamos en el siguiente cuadro:

4° grado	5° grado	6° grado
This is Sam. This football T-shirt: blue and yellow.	This is Sam. His favourite football team is He plays football at school.	This is my friend, Sam. He's a football fan. Yesterday we watched a match on TV. We were happy. The score? 4 – 1. After the match we had pizza.

Proponemos en un corredor de 4° a 6° grado, saberes Interculturales para iniciar una concientización lingüística y reflexionar sobre la cultura de los pueblos/ comunidades de contacto y así, construir conocimiento con los alumnos sobre el mundo (otros países) y valorar el propio.

4° grado	5° grado	6° grado
Hello! en otros idiomas. En la familia, se hablan otras lenguas? Conocen canciones, juegos?	¿Qué palabras nos prestan otras lenguas? ¿De qué países son originarias? ¿Qué pasaría si no tuviéramos esas palabras? ¿Y si habláramos todos la misma lengua?	Los niños ubican en un mapa los países donde se habla inglés. ¿Qué saben de esos pueblos? La comida, música, vestimenta?

En general, una propuesta de secuencia didáctica, la cual puede llevar más de una clase, se puede dividir de la siguiente forma (Nunan, op. cit).

Orientaciones didácticas

Desafíos iniciales

Siguiendo los enfoques comunicativos, es menester proponer metodologías acordes con los objetivos y los principios que sugiere la literatura especializada. Sin embargo, esto no significa que se siga un enfoque ciegamente sin atender al contexto. Como señalan Paz & Quintero (2009), nuestro desafío como profesionales es, desde una mirada crítica, adaptar aquellos enfoques en boga a nuestro contexto total teniendo en cuenta nuestros destinatarios, el acceso a recursos, la posibilidad de generar materiales didácticos, y los propósitos que perseguimos institucionalmente, lo que indudablemente implica iniciar cada año escolar con un diagnóstico integral de los actores involucrados.

Inserto en este desafío, se hace presente la necesidad de entender que la lengua inglesa se enseñará como una materia curricular. Esto significa que, como usuarios-modelos del inglés, debemos aprender a deconstruir-la ya que tomaremos una porción de la realidad para hacerla pedagógicamente viable y otorgarle así una valencia pedagógica significativa (Widdowson, 2002). Es decir, no podemos pretender enseñar el inglés como en la realidad total, sino que debemos organizar su conocimiento para hacerlo didácticamente posible en nuestro contexto escolar. Esa organización, según este Diseño Curricular, estará dada por el enfoque comunicativo en sus diversas interpretaciones y componentes de la competencia comunicativa (Savignon, 2007).

El enfoque comunicativo como marco referencial macro

Como señalamos en el apartado “Función interactiva de la lengua” la literatura especializada propone que dentro del enfoque comunicativo o CLT (Communicative Lan-

guage Teaching) existen dos versiones: una es la débil, quizás la más empleada por los docentes, y una fuerte, representada por lo que se conoce como el aprendizaje a través de tareas o TBL (Task-Based Learning).

Communicative Language Teaching – CLT

Pasemos a considerar las características más salientes del CLT en su versión débil según Finocchiaro & Brumfit (1983) y Richards & Rodgers (2001):

- El docente presenta un contenido lingüístico comunicativamente contextualizado, los alumnos primeramente practican en forma guiada y luego producen libremente para asegurar el aprendizaje significativo.
- La contextualización de la enseñanza es crucial y debe ser relevante a las necesidades y situaciones de los alumnos.
- La repetición puede ocurrir pero es periférica.
- El sistema lingüístico del inglés será aprendido a través del proceso de confrontarse con situaciones comunicativas.
- La secuenciación es determinada por la consideración de contenido, función, o significado que despierte interés.
- Consideración y corrección del error como elemento fundamental en el recorrido de la interlengua.
- La fluidez es el objetivo primordial en los primeros años del aprendizaje.
- El docente actúa como facilitador y participante independiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El rol del alumno es de negociador, lo que implica conocer sus necesidades, aptitudes e intereses además de crear espacios para que sea escuchado.



Para McDonough & Shaw (1993), el enfoque comunicativo sucintamente descrito arriba implica que el docente ofrezca a sus alumnos una secuencia de clases donde la forma y la función de la lengua operan de manera conjunta con una actitud positiva hacia el error. Se construye desde lo que el alumno sabe, no desde lo que no ha aprendido. Además, el sentido comunicativo es lo importante y debe darse en el desarrollo de las cuatro prácticas de producción y comprensión junto con el aprendizaje de vocabulario y gramática. Aun cuando algunos libros de texto los presenten por separado, es el docente quien debe subordinar la gramática y el vocabulario a las prácticas discursivas orales y escritas con fines comunicativos válidos.

En esta posición el docente asumirá un rol caracterizado por:

- Presentación contextualizada en funciones y tópicos de los componentes gramaticales del inglés como sistema mostrando a la lengua como un todo.
- Diseño de clases donde la lengua es reutilizada y revisada constantemente a través de diferentes tareas y contextos.
- Diseño de clases basadas en contenidos abordados previamente para continuar con su complejización.
- Ejercitación guiada contextualizada y con propósitos comunicativos significativos siempre seguida por actividades de producción libre de los alumnos.
- Manejo de la oralidad como paso previo a la escritura a través de diálogos, lectura de textos, escucha y descripción de situaciones en distintos formatos audiovisuales.
- Desarrollo de actividades comunicativas de a pares y grupales.
- Manejo de material auténtico y semi-auténtico con ejercitación que recupere significados y fines para transferirlos a otros contextos.
- Proposición de actividades grupales e

individuales con soporte multimedia del que el docente mismo haya sido modelo.

En términos generales, este diseño curricular pretende que el enfoque débil aquí presentado sea guía para el desarrollo de las clases en la educación primaria con especial atención al 6to grado del ciclo. En otras palabras, si bien el docente puede explorar el CLT en otros grados, se espera que sea recién en el último año de la educación primaria que los niños sean expuestos a este marco sobre todo para evitar la tendencia a la escritura en detrimento de la oralidad y el sobre uso de ejercicios gramaticales mecánicos.

Aprendizaje basado en tareas

Desde este diseño curricular, recomendamos el aprendizaje basado en tareas (en inglés TBL) como enfoque comunicativo fuerte para los primeros años de la educación primaria dado el estadio psicológico-cognitivo de los niños entre seis y diez años (Hedge, 2001; Pinter, 2006; Valenti, 2009).

El docente de inglés de este nivel será competente en la lengua y su uso y formador de hábitos tales como respeto por los turnos para hablar, colaboración en grupo, y tarea domiciliaria, y otros que contribuyen a la formación de los niños.

La tarea (task en inglés) será la unidad de trabajo de la clase. Esta unidad se refiere a aquellas tareas que tienen un objetivo comunicativo específico y que involucran a los niños en la comprensión, la manipulación, la producción e interacción que tiene como foco principal la construcción de significados por sobre la forma gramatical (Nunan, 1989 en Johnson, 2003).

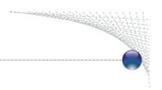
Según Willis (1996) y Nunan (2004), estas tareas poseen un objetivo para el cual los niños pueden elegir cualquier forma de la lengua para llevar a cabo la tarea exitosamente siempre en un contexto donde se negocian

significados con sus pares. Sin embargo, Ellis (2003) describe dos tipos de tareas: aquellas focalizadas, es decir, tareas diseñadas para inducir a los niños a usar ciertas estructuras, por ejemplo, dar instrucciones a turistas para obligarlos a usar preposiciones, y tareas no focalizadas como las que señalan Willis y Nunan. Todos coinciden, no obstante, en que para el logro de las tareas se necesita un trabajo colaborativo de pares y grupos, incluso

si esta interacción supone el empleo de las nuevas tecnologías (Seedhouse & Almutairi, 2009). La web 0.2 facilita la realización de tareas colaborativas (ver ejemplos en www.learn.org).

En general, una propuesta de secuencia didáctica, la cual puede llevar más de una clase, se puede dividir de la siguiente forma (Nunan, op. cit).

Paso	Ejemplo
1. Construcción de un esquema cognitivo	El docente presenta a los niños fotos de animales conocidos de su contexto.
2. Práctica	Los niños dicen los nombres de los animales cada vez que el docente muestra las fotos.
3. Escucha de material auténtico	Los niños escuchan a otros niños describir los animales de las fotos. Los chicos tienen que decir qué animal está siendo descrito.
4. Foco en elementos comunicativos.	Vuelven a escuchar el audio y el docente les hace notar los adjetivos que emplean ayudando con mímica y lenguaje corporal. El docente dice un adjetivo y los niños nombran un animal que corresponda con el mismo.
5. Ejercitación libre	Los niños unen fotos de animales con adjetivos que los describen.
6. Tarea (task)	En pares, los niños presentan su animal favorito o animal que les gustaría ser. Lo dibujan y describen oralmente.
7. Reflexión sobre la lengua	Con la guía del docente, los niños reflexionan sobre el orden del adjetivo en inglés y español. Asimismo, el docente indagará con los niños qué piensan sobre los animales en cautiverio (ej. circo).



Otro marco pedagógico es facilitado por Willis (op cit):

Fase	Ejemplo
Introducción Del tema y activación de lengua ya aprendida.	Mi rutina en vacaciones. El docente pregunta dónde van usualmente, con quién. Les pide que en parejas descubran qué es lo que la otra persona más/menos hace en vacaciones.
Actividades pre-tarea	Clasificar palabras relacionadas con vacaciones, unir frases con ilustraciones (todas las frases son correctas y posibles pero dependen del contexto/uso), tormenta de ideas de acciones que se hacen en la playa, la montaña, en casa, de día, de noche, con los padres, con los primos, armar un cuestionario para entrevistar a otra persona, tomar nota de una experiencia relatada por el docente u otra persona (audio/video), completar oraciones para describir una ilustración (ej: <i>Paul is riding his _____</i> y no <i>Paul _____ riding his bike</i>).
Proponer las consignas para la tarea	Los alumnos leen en silencio las consignas sobre armado de una rutina para reportarla a un par de otro grado. El docente hace una demostración con su rutina. Los alumnos proponen otro ejemplo de organización.
Los alumnos realizan la tarea	Según consignas, escriben e ilustran la rutina en forma de borrador.
Planificación de cómo armar la tarea para que sea informativa y clara.	Los alumnos organizan el escrito y las ilustraciones para que sea visualmente interesante.
Presentación de la tarea.	Presentan en forma oral y escrita el borrador de la rutina. Reciben comentarios, corrigen y presentan la rutina final antes de entregársela al par.
Evaluación y reflexión	En español/inglés los alumnos comentan qué les resultó más fácil/complicado y qué les ha permitido aprender la tarea en cuanto al inglés y en cuanto a organizar ideas. Los alumnos proponen otras formas de llevar a cabo la actividad cuando la repitan en otros contextos/situaciones. Los niños comparan fotos de vacaciones de sus padres o de otras personas en los 50 con fotos de vacaciones actuales.

Lo más importante de una secuencia pedagógica es la tarea final ya que todas las partes de la clase o de una unidad de trabajo deben estar orientadas a lograr la realización de esa tarea comunicativa. Es decir, se debe

mantener una unidad de trabajo en la que todas las partes se hallen relacionadas con la tarea final.

En lo que se refiere a tipos de tareas podemos encontrar y explorar las siguientes:

Tipo de tarea	Ejemplo
'Information gap' y 'opinion gap'	En pares, un niño debe dibujar lo que su par le describe y viceversa.
Diálogos y dramatizaciones	Usando títeres elaborados por los niños, recrean un diálogo a partir de uno presentado por el docente y luego ejemplificado entre el docente y otro alumno.
Actividades de unir	Unir palabras con dibujos, palabras con otras palabras.
Secuenciaciones	Poner las ilustraciones/textos de una historia en orden cronológico, marcar la ruta de un viajero en un mapa.
Problemas	Resolver un acertijo, armar un rompecabezas para descubrir una pista, decodificar un mensaje en clave, reordenar un texto (group jigsaw reading)
Discusiones	Proponer alternativas para cruzar un río, para comprar algo en particular, para amoblar un cuarto, para pintar la escuela.
Predicciones	Predecir una historia a partir de las ilustraciones, títulos; agregar/crear partes omitidas en un relato o diálogo.
Comparaciones	Comparar ilustraciones, datos, descripciones, cifras, opiniones, textos, fuentes de información, gráficos.
Juegos de memoria	Recordar palabras faltantes en un texto por borrado progresivamente, recordar frases repetitivas en un cuento narrado por el docente, recordar elementos visualizados por un corto tiempo, recordar claves, similares y opuestos.

Ambas propuestas tienen en común el diseñar una secuencia didáctica que tenga una tarea comunicativa como norte, tarea que se llevará a cabo mejor en pares o pequeños grupos para así superar los desafíos de clases numerosas en nuestro contexto (Shamim et al, 2007).



Por otro lado, el docente sostiene un trabajo sistemático de la oralidad que se enriquece con vocabulario variado. En este trabajo, el docente asume una postura crítica para adaptar las propuestas del enfoque comunicativo a partir de decisiones justificadas en la teoría y la reflexión. Así, el docente cumplirá un rol clave caracterizado por:

- Fuerte trabajo sobre la oralidad.
- Hincapié en el manejo de las prácticas discursivas verbales orales-visuales como paso importante para el manejo de la escritura a través de recreación de diálogos y dramatizaciones en situaciones comunicativas diversas.
- Activo orientador en el uso de la lengua y secuencia de tareas para la construcción y reflexión de saberes.
- Formador de hábitos en la tarea escolar.
- Facilitador de material semi-auténtico y auténtico con el que se desarrollen actividades auténticas, reflejo de situaciones comunicativas en el mundo real.
- Facilitador de actividades auténticas en contextos simples y con tópicos o funciones emanadas de los intereses y necesidades del contexto áulico y sus actores.
- Facilitador de la toma de decisiones de los alumnos para resolver situaciones comunicativas auténticas.

Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Este enfoque puede enriquecer la construcción de saberes en los últimos años de la educación primaria sin que ésto anule la posibilidad de explorarlo en otros años.

La secuencia didáctica de una clase de CLIL se caracteriza por el empleo de material preferentemente auténtico, al alcance lingüístico y cognitivo de los niños.

Teniendo en cuenta lo expuesto, sugerimos aquí una posible secuencia didáctica de una o más clases basada en este enfoque.

Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (CLIL en inglés)

Desde este enfoque se integra el contenido curricular de otras áreas través de la lengua inglesa. Dado nuestro contexto, proponemos adoptar desde este diseño curricular una versión débil más enfocada al uso transactivo de la lengua (Banegas, 2009; 2011) mediante la cual se vinculen saberes aprendidos en español ya sea de Matemática,

Fase	Ejemplo
Preparación previa	La docente de Inglés se reúne con la maestra de quinto grado y acuerdan en un tema que los chicos están viendo o hayan visto en Ciencias Naturales. Resuelven ‘Vertebrados e Invertebrados.’ Utilizará las mismas ilustraciones para activar conocimientos ya adquiridos. También presentará un video extraído de youtube, por ejemplo http://www.youtube.com/watch?v=mp70mFhg-sQ donde aparece tal clasificación. Plantea actividades que unan el contenido con el inglés a través de procedimientos cognitivos significativos.
Presentación de la clase	La docente presenta el tema con las ilustraciones para que los alumnos reconozcan los animales. Introduce vocabulario pertinente. De forma oral les solicita que traten de agruparlos/clasificarlos.
Actividades por prácticas de comprensión oral, lectura, y producción oral	<i>Comprensión oral:</i> La docente facilita una copia con oraciones para que los chicos miren el video y decidan si son verdaderas o falsas de acuerdo a la clasificación animal y otros datos. <i>Lectura:</i> Los alumnos leen una breve descripción de cada grupo para ellos aportar ejemplos de animales de la zona, por ejemplo. Luego, completan un crucigrama para fijar vocabulario. <i>Producción oral:</i> en parejas, deben describir animales para que el otro lo clasifique.
Actividad de cierre (project)	En grupos deben preparar la descripción oral y escrita (con soporte visual) de animales según un bioma en particular de nuestra provincia.

Se notará que se asemeja bastante a una clase apoyada en un tema o cuando se tiene como finalidad una tarea, y aquí la conexión con TBL, de estilo proyecto (project). Un proyecto de este tipo funciona mejor si se lo toma como un hecho institucional. Los proyectos deben ser abiertos y posibilitar tanto la concreción de un producto final como la integración del trabajo realizado

Desde este diseño curricular, recomendamos el diseño e implementación de proyectos escolares tanto con un grupo de niños como de manera institucional. El trabajo por proyectos permite una dinámica que inte-

gra, recicla, y resignifica contenidos tanto de Inglés como de otras áreas del currículo. Permite el trabajo colaborativo entre niños de diferentes grupos (grado/recorrido) y entre docentes de la escuela.

La planificación por proyectos ofrece la posibilidad de enfatizar el contexto, los propósitos y trabajar en diferentes tareas y productos lingüísticos sobre los cuales se construye un producto integral final. En este proceso, los niños y docentes pueden ejercer diferentes roles y estar en permanente práctica de la oralidad y la escritura. Un posible proyecto institucional puede ser “Mi lugar: pasado y presente” (My town: past and present) a través del cual los niños elaboran videos, postales, y otros textos que pueden socializarse mediante redes de contacto dentro de la provincia.

Dentro de CLIL, el docente será guía en el desarrollo de las prácticas de producción y comprensión y competencia comunicativa con fines transactivos de contenido curricular a través de:

- Trabajo colaborativo con los docentes de otras áreas.
- Facilitación de material auténtico con actividades de manejo de la oralidad como discusiones, interpretación y evaluación de contenido.
- Facilitación de actividades donde el intercambio de información de a pares sea auténtico y lleno de significado.
- Explicación directa por inducción o deducción junto con los alumnos de contenidos basada en la indagación previa del conocimiento curricular.

En resumen, CLT, TBL y CBI-CLIL son los tres enfoques propuestos para la enseñanza del inglés en la educación primaria de la provincia del Chubut.

Este Diseño Curricular propone estos caminos pero de ninguna manera debe ser entendido como una posición prescriptiva sino como un espacio de reflexión, crítica y, sobre todo, consenso. Si bien reconocemos que

estos métodos están vivos, su uso y adaptaciones dependen de las clases, los alumnos, los docentes y el contexto local-global (Canagarajah, 2006) donde se desarrollan las prácticas áulicas, el quehacer docente y donde coexisten diferentes propuestas comunicativas y en tareas (Ellis, 2009). De todas formas esta noción podría llevar a pensar que cada docente puede interpretarlo de maneras diversas y demostrar en sus clases una amalgama de los enfoques propuestos (Bell, 2007). A decir verdad esto es válido siempre y cuando no se aparte del espíritu de cada enfoque aquí esbozado y sea fruto de un trabajo en equipo consensuado hacia el interior de cada institución educativa y ésta en comunión con sus pares de otras instituciones.

Más allá de nuestras adaptaciones curriculares y metodologías, debemos mantener para la escuela primaria el énfasis en la enseñanza de la lengua a través de prácticas de producción y comprensión con un fuerte peso en la oralidad tanto en su fase receptiva como productiva. La siguiente sección orientará en este aspecto.

La enseñanza de las prácticas de producción y comprensión

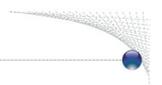
En líneas generales, las prácticas de producción y comprensión desarrollan los saberes relacionados con la lengua en uso, la reflexión sobre ella, y sobre los pueblos que la usan. En este sentido, el docente tomará como punto de partida las posibilidades de reflexión lingüística, concientización sobre las lenguas y la interculturalidad.

Las prácticas de producción y comprensión orales y escritas son: escucha comprensiva (listening), lectura comprensiva (reading), producción oral (speaking) y producción escrita (writing). Desde este diseño, sugerimos el fortalecimiento de las prácticas orales de comprensión y producción.

Prácticas de producción y comprensión por niveles

	NIVEL A	NIVEL B
Comprensión auditiva	El habla del docente (teacher talk) y el de pares (learners' talk) como input áulico. Asimismo, Se sugiere el uso de canciones, videos, narración de historias y otras formas lingüístico-literarias. Se hará hincapié en TPR (Total Physical Response, respuesta física) y en la repetición significativa.	Se mantendrá un alto grado de escucha comprensiva a través del habla del docente, de pares y de material adicional al libro de texto adoptado. Se tratará de incorporar material auténtico, audiovisual en lo posible como el que se ofrece actualmente en canales infantiles y videojuegos.
Comprensión lectora	Se iniciará paulatinamente en la lectura acompañada de elementos visuales. Se propiciarán aquellas actividades que permitan el reconocimiento del sistema escrito y su correlación con el fonológico. Se aconseja construir la alfabetización en lengua inglesa en forma posterior a la española.	Se incrementará en forma gradual la lectura comprensiva tanto intensiva como extensiva. En este último caso, se recomienda la lectura de un libro de lectura adaptado (reader) en el sexto grado pudiéndose incorporar el cuarto y quinto grado, de acuerdo a una evaluación de los docentes e intereses de los alumnos. Se llevarán a cabo proyectos de lectura de distintos géneros y socialización de libros. Se explorarán diferentes estrategias de lectura comprensiva.
Producción oral	Se propenderá a la repetición situada para la fluidez y el manejo de sonidos, y de forma gradual se favorecerá el discurso breve tanto en interacción con pares como en pequeñas exposiciones. Las actividades serán ancladas en el soporte visual y vinculadas a los saberes de otras áreas del currículum (ej. Arte, Ciencias Sociales, Música, Ed. Física).	Se espera una mayor complejidad en el tratamiento de diferentes temas y en la narración de historias breves a través de anécdotas, actividades de producción posteriores a una historia escuchada. Se recomienda, además, la incorporación de dramatizaciones y otras situaciones de interacción auténtica con el objetivo de trabajar la fluidez y el sistema fonológico de la lengua.
Producción escrita	Se aconseja la escritura en proceso y con pares (colaborativa), con el docente como facilitador de la reflexión lingüística – observando dificultades en la fluidez del mensaje.	Se aconseja la escritura en proceso y con pares (colaborativa), con el docente como facilitador de la reflexión lingüística – observando dificultades en la fluidez del mensaje. Se realizarán proyectos de lecto-escritura para la socialización de las producciones de los alumnos.

Barboni et al. (2008) sugieren las siguientes tareas que pueden llevarse a cabo durante más de una clase:



Corradi et al. (2001) ofrecen una exhaustiva lista de procedimientos enfocados a cada práctica de comprensión y producción. Las siguientes son algunas de ellas:

Comprensión auditiva	Escuchar para dar respuestas a consignas orales, para comprender en forma global y específica. Reconocer las características principales de diferentes textos orales. Anticipar textos a partir de pistas. Reconocer algunas características de la oralidad. Resolver dificultades que se presenten durante la escucha.
Comprensión lectora	Leer un texto completo antes de iniciar actividades. Leer para comprensión global y específica, para cotejar, corregir. Reconocer las características de diferentes tipos de textos. Comprender y reflexionar sobre la distribución espacial y lógica del texto escrito. Disfrutar del placer de leer.
Producción oral	Participar en intercambios del contexto escolar, a partir de disparadores verbales y no verbales. Tener en cuenta entonación y pronunciación.
Producción escrita	Escribir en forma individual o grupal diferentes tipos de textos según propósitos. Organizar puntos a desarrollar. Escribir consultando, revisando y corrigiendo.

- Leer distintos tipos de textos con propósitos específicos.
- Responder con el cuerpo a input auditivo y escrito (TPR en Pinter, 2006).
- Disfrutar de la lectura de cuentos e historietas.
- Mirar videos, documentales, etc, con distintos propósitos.
- Cantar y recitar poemas y rimas.
- Unir imágenes con textos.
- Ordenar ítems en secuencias lógicas.
- Realizar juegos de memoria, de movimiento, y de mesa.
- Realizar diálogos en simulaciones, juego de roles y dramatizaciones con títeres.
- Clasificar y agrupar en categorías.
- Comparar imágenes y gráficos.
- Realizar encuestas, entrevistas, etc e intercambiar la información recolectada.
- Construir grillas y gráficos con información dada.
- Escribir distintos tipos de textos breves con propósitos específicos.
- Transferir información de un lenguaje a otro.
- Diseñar pósters y folletos informativos.
- Desarrollar una muestra o exposición escolar.
- Reflexionar sobre las lenguas y las culturas de los pueblos.

El rol del vocabulario dentro de las prácticas de producción y comprensión

Como ya hemos expuesto, la enseñanza de vocabulario se dará dentro de las prácticas de producción y comprensión y siempre en relación con los objetivos que se propongan. Es sabido, pero vale recordarlo aquí, de que lo más importante es la enseñanza de vocabulario en contextos afines a los niños, o contextos de su interés. Es decir, el contexto que queramos explorar para una secuencia didáctica nos dictará el vocabulario a enseñar.

Como bien señala Pinter (2006), la frecuencia es crucial. En la enseñanza a niños, la repetición (por ejemplo al cantar canciones o en la rutinización de frases), la revisión y el reciclado en otros contextos son de suma importancia para transitar el proceso de reconocimiento de una palabra a su conocimiento y uso situado. La enseñanza de

vocabulario debe ser explotada debido a la capacidad de los niños de incorporar palabras nuevas. Esta enseñanza debe ser primero en el plano oral, lo que significa ser un buen modelo de pronunciación, y luego en el plano escrito. Para el primero, el rol del ritmo, las rimas, y otros patrones ayudan a la adquisición, mientras que para el plano escrito, el reconocimiento y la clasificación, por ejemplo mapas semánticos son recomendados.

Más allá de la enseñanza contextualizada, funcional y a través de las prácticas de producción y comprensión, está la posición (Pinter, 2006) de que es difícil separar gramática de léxico por lo que se recomienda que ambas vayan de la mano y que se incorporen estrategias que las combinen como puede ser la tabla de reemplazo de palabras, Por ejemplo, la docente dice, o escribe, I ride my...para que los chicos completen con BIKE, HORSE, y otros. Esta interrelación de aspectos del lenguaje nos lleva a la próxima sección.

La Literatura y las prácticas de producción y comprensión

Ghosn (2002) ofrece cuatro razones para la exploración de la literatura, ya de textos auténticos o adaptados, en la educación primaria:

- Provee un contexto motivador y significativo para el aprendizaje de una lengua.
- Presenta la lengua en forma natural favoreciendo la incorporación de vocabulario.
- Promueve las habilidades del pensamiento y activa la imaginación.
- Funciona como agente de cambio en tanto despierta la conciencia intercultural en valores.

Basados en estas razones, podemos acordar que la lectura y escucha de historias,

obras de teatro y poemas contribuyen a enriquecer la tarea docente desde un aspecto formativo.

En el cuarto grado de nivel primario, los niños escucharán historias, poesías ya a cargo de la docente o por medio de audio. Cantarán canciones, y otras expresiones artístico-literarias como parte de proyectos basados en tareas (task-based projects) (Yeh, 2005) basados en poesías y narraciones.

La lectura extensiva, quizás para los grados 5to y 6to, es recomendada siempre y cuando se elijan textos que presenten una alta frecuencia de repetición de vocablos nuevos. La posibilidad de incluir la lectura extensiva a través de proyectos como una biblioteca móvil entre los chicos, la compilación de historias y su narración a otros grados, entre otros, permite además la inclusión de la literatura en la educación en otra lengua (Carroli, 2008).

El rol de la gramática

Insistimos que la gramática sea enseñada siempre en contexto y de forma inductiva, para que sean los alumnos quienes descubran por sí mismos las regularidades y excepciones de la lengua inglesa.

Proponemos estrategias de una gramática pedagógica focalizada en aprendizaje basado en tareas (en inglés TBL) acompañada de la devolución del docente teniendo en cuenta que el error es parte del proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Para 6to grado el docente recurrirá a la reflexión gramatical del inglés y el español como lengua de escolarización.

Materiales y recursos

Entendemos que la elaboración, selección, y adaptación de materiales es un desa-



fío para el docente.

Cant y Superfine (1997) recalcan que para desarrollar materiales debemos considerar que:

- Los niños aprenden cuando hacen cosas, es decir actividades que envuelvan la motricidad y la creatividad.
- Los niños aprenden mejor en un clima áulico positivo y entretenido (que no debe confundirse con divertido).
- La variedad incrementa la motivación.
- No todos los niños aprenden de la misma manera (lo que no implica activar todas las inteligencias al mismo tiempo, sino recorrerlas durante el ciclo lectivo).
- Se pueden incluir temas formativos y transversales.
- Las actividades y materiales deben ser relevantes para la edad del grupo en términos de interés y capital lingüístico.
- Las actividades deben ser fáciles de realizar y con bajos y baratos recursos.

El libro de texto

El libro de texto como tal debe ser entendido como un recurso más a nuestro alcance. La selección de un libro de texto responderá a los lineamientos de este Diseño Curricular y será el docente el encargado de enriquecerlo, complementarlo y adaptarlo. No existe un libro que cubra todas nuestras necesidades, objetivos y expectativas. Seremos nosotros quienes las cubramos.

Al momento de evaluar el libro más deberemos tener en cuenta aspectos tales como (Tomlinson, 2003):

- Los principios de aprendizaje que lo sustentan a través de un recorrido de sus unidades.
- Secuenciación y complejización.
- La perspectiva cultural tanto de la cultura inglesa como de la de otras.
- Los temas que estructuran el texto.
- Los puntos a enseñar y cómo están

presentados.

- Los textos auditivos y de lectura.
- Uso de materiales (semi)auténticos.
- Las actividades en sí y su relación con el todo.
- El lenguaje y estilo de las consignas para los alumnos.
- El perfil de alumno propuesto.
- Flexibilidad, adaptabilidad, trabajo independiente y autonomía.
- El diseño, las ilustraciones, los colores, la distribución, la encuadernación.
- El costo y disponibilidad en el mercado local.
- Los recursos (videos, CDs) que lo acompañan y su utilización en el contexto local.

Otros recursos

Otros recursos disponibles son: láminas, posters, revistas, CDs, DVDs, videos de películas, documentales, etc. Tener en cuenta el tamaño para que una imagen pueda ser vista por todos los niños. Asimismo, se debe ser criterioso ya que las imágenes, al igual que los textos, son vehículo de transmisión de valores y visiones interculturales diferentes. El docente invitará a la reflexión sobre imágenes y su impacto en la formación de identidades (Wharton, 2005). Por ejemplo: ¿por qué siempre hay fotos de varones trabajando? ¿Es que acaso no hay mujeres que trabajan?

Las nuevas tecnologías, siempre y cuando se den las condiciones necesarias para su empleo correcto y significativo, aportan a los recursos disponibles. Algunos sitios de consulta pueden ser:

<http://www.teachingenglish.org.uk/try/teaching-kids/using-videos>

<http://www.teachingenglish.org.uk/try/teaching-kids/publish-writing-learnenglish-kids>

<http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/primary-learners>

<http://www.teachingenglish.org.uk/try/teaching-kids/christmas>

EVALUACIÓN

La evaluación será, como al decir de Lynch (2003), un abanico de procedimientos empleados que posibilite indagar aspectos del aprendizaje de la lengua, y por lo tanto contextualizar y fundamentar las decisiones que se tomen en relación a la enseñanza. La evaluación debe ser motivo de reflexión y acción. El docente tomará decisiones justificadas a partir del análisis y valoración de la información recabada mediante los diferentes instrumentos de evaluación que emplee. Al identificar aquellas evidencias respecto al logro de los alumnos, podrá reelaborarlas como información puntual que le permita una apreciación sobre cómo proseguir con la enseñanza.

En todo proceso evaluativo los alumnos asumirán un rol activo para desarrollar la autoevaluación, para comprender sus procesos y registrar sus avances y dificultades sobre sus producciones en el contexto de la propuesta de enseñanza. En este contexto, el alumno deberá contar con la guía del docente, que será quien lo ayude a potenciar sus fortalezas y convertir un obstáculo en un logro (Stiggins, 2007). Para facilitar este intercambio, el alumno será informado sobre los criterios de evaluación. Dichos criterios estarán vinculados a las prácticas del lenguaje abordadas en este diseño.

La evaluación puede ser inicial como diagnóstico de saberes previos y de proceso en el contexto de lo que efectivamente se enseñó. Esto último implica que los instrumentos para evaluar deben reflejar los contenidos y estrategias desarrolladas en clase. Por dar un ejemplo, solicitar que los alumnos redacten una descripción, si en la clase las actividades se limitaron a completar o unir oraciones, puede llevar a cometer errores y crear dudas.

Desde este diseño, sugerimos los siguientes instrumentos de evaluación:

- Pruebas escritas de respuesta seleccionada (multiple choice, por ejemplo) y de producción limitada (completar oraciones) siempre orientadas

al uso de la lengua. Se sugiere que dichas pruebas incluyan actividades que respondan a las diferentes prácticas de comprensión y producción.

- Situaciones de dramatización (role-play) con soporte escrito y visual.
- Sesiones orales: diálogo con el docente, entre compañeros, presentaciones sobre un tema con soporte visual.
- Elaboración de proyectos integradores con productos finales tales como una revista, un programa de radio, una muestra escolar, un blog, un video, etc.

Otro instrumento a emplear es el portfolio. El portfolio es la compilación escrita de actividades, muestras de tareas domiciliarias, composiciones y otras acciones llevadas a cabo durante un bimestre o el año escolar completo. La idea es que sea el niño en acuerdo con el docente quien decida plasmar el proceso de aprendizaje del inglés a través de hechos que considera más relevantes. El portfolio, en tal sentido, documentará las reflexiones del alumno, su capacidad de autocorrección, sus autoevaluaciones y versiones mejoradas de una misma producción escrita (Nunes, 2004). Estas reflexiones y muestras serán insumo para el docente ya que le permitirán, paralelamente, reflexionar y tomar decisiones en relación a su propuesta didáctica.

Se destaca que el proceso de evaluación implica llegar a acuerdos institucionales. En tal sentido, el equipo docente discutirá y compartirá criterios e instrumentos de evaluación para mantener la cohesión y coherencia de los procesos y un mensaje claro a los actores involucrados. Resultan de fundamental importancia los espacios de devolución a los alumnos y también a las familias.

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

Como guía para nuestras prácticas, proponemos los siguientes criterios de acreditación. Al finalizar el Segundo Ciclo los alumnos estarán en condiciones de:



- Expresarse de forma sencilla y clara sobre aspectos de la vida cotidiana personal, familiar, escolar, y local priorizando la fase oral sobre la escrita (prácticas de producción).
- Comprender textos orales y escritos simples relacionados según los recorridos y ejes de contenidos transitados (prácticas de comprensión).
- Reflexionar y producir sonidos, ritmo, y entonación propios de la lengua inglesa.
- Emplear estructuras gramaticales sencillas y vocabulario apropiado según situación comunicativa.
- Reflexionar sobre los rasgos interculturales de los pueblos, comunidades, y contextos de contacto de los alumnos.
- Tomar conciencia del valor de las lenguas y de los pueblos que las hablan.

BIBLIOGRAFÍA

Adamson, B. (2004) 'Fashions in Language Teaching Methodology', in Davies, A. and C. Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Akbari, R. (2008) 'Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms.' *ELT Journal* 62/3: 276-283.

Banegas, D. (2009) 'Content-Based Instruction Revisited' en Fernández, D. (ed.) *XXX FAAPI Conference Proceedings: Teachers in Action. Making the latest trends work in the classroom*. Bahía Blanca: FAAPI.

Banegas, D. (2011) 'Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008-2011.' *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4/2: 32-48.

Barboni, S., G. Beacon y M. Porto (2008) 'Inglés. Segundo Ciclo' en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata: Dirección de Producción de Contenidos.

Bell, D. (2007) 'Do teachers think that methods are dead?' *ELT Journal* 61/2: 135-143.

Canagarajah, R. (2006) 'TESOL at Forty: What are the Issues?' *TESOL Quarterly* 40/1: 9-34.

Cant, A. y W. Superfine (1997) *Developing Resources for Primary*. London: Richmond.

Carroli, P. (2008) *Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning*. London/New York: Continuum.

Corradi, L. et al. (2001) 'Inglés' en Gassó, L. (ed.) *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: GCBA.

Eckerth, J. (2008) 'Investigating consciousness-raising tasks: pedagogically targeted and non-targeted learning gains.' *International Journal of Applied Linguistics* 18/2: 119-145.

Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003) 'Designing a Task-Based Syllabus' *RELC Journal* 34/1: 64-81.

Ellis, R. (2006) 'Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective.' *TESOL Quarterly* 40/1: 83-107.

Ellis, R. (2009) 'Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings' *International Journal of Applied Linguistics* 19/3: 221-246.

Finocchiaro, M. y C. Brumfit (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.

Ghosn, I. (2002) 'Four good reasons to use literature in primary school ELT.' *ELT Journal* 56/2: 172-179.

Gilmore, A. (2004) 'A comparison of textbooks and authentic interactions' *ELT Journal* 58/4: 363-374.

Graddol, D. (2006) *English Next*. London: British Council.

Gray, J. (2000) 'The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt' *ELT Journal* 54/3: 274-283.

Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Holmes, J. (2001) *An Introduction to Sociolinguistics*. Harlow: Longman.

Hua Z. (2014) *Exploring intercultural communication: Language in Action*. Abingdon/New York: Routledge.

Jenkins, J. (2006) *World Englishes. A resource book for students*. Oxon/New York: Routledge.

Johnson, K. (2003) *Designing Language Teaching Tasks*. New York: Palgrave.



Kang, D. (2008) 'The classroom language use of a Korean elementary school EFL teacher: Another look at TETE.' *System* 36/2: 214-226.

Kumaravadivelu, B. (2006) 'TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends' *TESOL Quarterly* 40/1: 59-81.

Kweon, S. y H. Kim (2008) 'Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading' *Reading in a Foreign Language* 20/2: 191-215.

Lam, R. e I. Lee (2010) 'Balancing the dual functions of portfolio assessment.' *ELT Journal* 64/1: 54-64.

Lantolf, J. y S. Thorne (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lotherington, H. (2004) 'Bilingual Education', in Davies, A. and C. Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Lynch, B. (2003) *Language Assessment and Programme Evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McDonough, J. y C. Shaw (1993) *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Biddles.

Mislevy, R., L. Steinberg y R. Almond (2002) 'Design and analysis in task-based language assessment.' *Language Testing* 19/4: 477-496.

Mitchel, R. y F. Myles (2004) (2nd edition) *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.

Mohamed, N. (2004) 'Consciousness-raising tasks: a learner perspective' *ELT Journal* 58/3: 228-237.

Nitta, R. y S. Gardner (2005) 'Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks' *ELT Journal* 59/1: 3-13.

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

Nunes, A. (2004) 'Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice.' *ELT Journal* 58/4: 327-335.

Richards, J. and T. S. Rodgers (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Paz, G. y M. Quintero (2009) 'Teachers in Action or Teachers' Inaction? A critical approach to an active implementation of the latest trends in our local context' en Fernández, D. (ed.) *XXX FAAPI Conference Proceedings: Teachers in Action. Making the latest trends work in the classroom*. Bahía Blanca: FAAPI.

Pinter, A. (2006) *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Qian, X., G. Tian, y Q. Wang (2009) 'Codeswitching in the primary EFL classroom in China – Two case studies.' *System* 37/4: 719-730.

Richards, J. y T. Rodgers (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S. (2007) 'Beyond communicative language teaching: What's ahead?' *Journal of Pragmatics* 39: 207-220.

Seedhouse, P. y S. Almutairi (2009) 'A holistic approach to task-based interaction' *International Journal of Applied Linguistics* 19/3: 311-338.

Shamim, F., N. Negash, C. Chuku, y N. Demewoz (2007) *Maximizing learning in large classes: issues and options*. Addis Ababa: British Council.

Stiggins, R. (2007) 'Assessment Through the Student's Eyes.' *Educational Leadership* 2006-2007.

Swan, M. (2005) 'Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction.' *Applied Linguistics* 26/3: 376-401.

Tomlinson, B. (2003) 'Materials Evaluation' en Tomlinson, B. (ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. London/New York: Continuum.

Trappes-Lomax, H. (2004) 'Discourse Analysis', in Davies, A. and C. Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Valenti, V. (2009) 'Teaching Young Learners – A risk or a challenge?' en Fernández, D. (ed.) *XXX FAAPI Conference Proceedings: Teachers in Action. Making the latest trends work in the classroom*. Bahía Blanca: FAAPI.

Wharton, S. (2005) 'Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme.' *Language and Education* 19/3: 238-251.

Widdowson, H. (2002) 'Language teaching: defining the subject', in Trappes-Lomax, H. and G. Ferguson (eds.) *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Yeh, A. (2005) 'Poetry from the heart.' *English Today* 81 21/1: 41-51.