

**Educación
Secundaria
Ciclo Orientado**

Lenguas Extranjeras/Inglés



Lengua Extranjera: Inglés

FUNDAMENTACIÓN

El presente documento retoma la fundamentación propuesta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para el ciclo básico de la educación secundaria en nuestra provincia. En este diseño, acordamos que la lengua extranjera habilita la construcción de una ciudadanía crítica atravesada por el sentido de otredad (ver Guijarro Ojeda, 2004)¹ y con capacidad para convivir en sociedades de diversidad cultural, la construcción de identidades, la relación entre lenguas y culturas, el respeto por las lenguas y sus variedades, la reflexión de las propias culturas y otras, y la mediación entre ellas tendientes a la lengua en uso como práctica situada.

El aprendizaje del inglés en el ciclo orientado se fundamenta en propósitos de (1) formación y crecimiento personal, y (2) orden instrumental con fines académicos, laborales y relacionales a través de las redes sociales, participación en intercambios en programas internacionales, y movimientos y organizaciones transnacionales entre otros.

Entendemos que es necesaria una transformación profunda para preparar a los estudiantes para comprender el mundo y participar en él. En concordancia con el Marco de Referencia para el Bachiller en Lenguas (Res. CFE N° 142/11, p. 2), se pretende que la presencia del espacio Inglés en el ciclo orientado “permita a los jóvenes, a través del estudio de diferentes lenguas, sensibilizarse hacia los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades

humanas, ampliando y profundizando, de ese modo, la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional.”²

Esta premisa significa cambiar el énfasis de la enseñanza de contenidos morfo-sintácticos por el desarrollo de prácticas del lenguaje, y de la reflexión tanto metalingüística como intercultural. Este cambio de paradigma invita a la integración del espacio Inglés dentro del currículum y orientación que transitan los estudiantes e implica la construcción de nexos entre la lengua española, en tanto lengua de escolarización, y la lengua inglesa, en tanto lengua extranjera. Dentro de este paradigma el aprendizaje de una lengua extranjera tiene tanto una función formativa hacia una ciudadanía respetuosa y crítica, como una función instrumental en el ámbito laboral y académico.

Se propone un currículum organizado de modo tal que el aprendizaje del inglés sea formativo e instrumental, constituido por un cuerpo significativo de saberes que responden tanto a la formación de ciudadanos críticos como a las necesidades de los estudiantes de las diferentes orientaciones del ciclo. En sintonía con esta propuesta, concebimos al aprendizaje como un proceso de sucesivas aproximaciones donde se vuelve sobre un concepto con otras nuevas miradas, nuevos desafíos cognitivos, nuevos contextos, y por ende, nuevas propuestas didácticas. En otras palabras, contenidos, habilidades del pensamiento, y contexto son interdependientes y en relación de manera compleja y dinámica. De esta manera se pretende contribuir a fortalecer la articulación de distintos saberes, para evitar su compartimentalización y cons-

¹ (ver Guijarro Ojeda, 2004) Para este autor la “otredad” es el sentimiento de reconocer a otro individuo o experiencia como diferente. La otredad puede ser social (sentido de no-pertenencia) o cultural (sentido de desconocido/nuevo).

² (Res. CFE N° 142/11, p. 2)

truir experiencias significativas con otros modos, caminos, y posibilidades que permitan retomar contenidos, ahondar en intereses, descubrir otros, y promover la participación y la construcción del conocimiento en interacción con otros.

Concebimos la organización de saberes como corredores con diferentes ejes que proponen la revisión y complejización de saberes en diálogo con habilidades cognitivas y contextos determinados. Los corredores proponen pensar ejes de contenidos que se retoman de manera espiralada durante la trayectoria de los estudiantes en el ciclo orientado partiendo de los aprendizajes construidos en el ciclo básico. Siguiendo la propuesta de Lengua Extranjera (Inglés) para el ciclo básico y adoptando la conceptualización de corredores, proponemos tres grandes dimensiones relacionadas:



La dimensión PRÁCTICAS DEL LENGUAJE agrupa los siguientes ejes planteados por los NAP Lenguas Extranjeras (Resol. CFE N° 181/12): comprensión oral, lectura, producción oral, y escritura.

La dimensión que denominamos INTERCULTURALIDAD se refiere al eje de reflexión intercultural según los NAP Lenguas Extranjeras y aborda contenidos tales como las manifestaciones culturales, la construcción crítica de la identidad y la otredad, la valorización de la cultura propia, y la mediación entre pueblos.

La dimensión llamada REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA representa el eje de la reflexión sobre la lengua que se aprende como proponen los NAP Lenguas Extranjeras. Corresponde al ejercicio de objetivar la lengua como sistema para avanzar reglas, patrones, y características a partir de un corpus lingüístico en permanente construcción.

Propósitos

Los propósitos generales del aprendizaje del inglés para el Ciclo Orientado son:

- Propiciar la formación de ciudadanos críticos y respetuosos de la diversidad cultural y las lenguas en una sociedad que se reconoce diversa y que se propone favorecer la inclusión en un mundo plural.
- Fomentar el desarrollo de propuestas áulicas que promuevan de manera integrada la interculturalidad, la reflexión metalingüística, y las prácticas del lenguaje situadas en contextos diversos
- Promover la creatividad y la imaginación a través de secuencias didácticas que integran saberes, contextos, habilidades del pensamiento y diversos recursos
- Propiciar desde distintas estrategias de enseñanza la reflexión de la lengua como práctica situada para el análisis de los propios discursos y miradas sobre las situaciones que se promueven.
- Incluir desde el diseño de las propuestas didácticas el uso crítico de las TIC para la resolución de tareas.
- Fomentar la construcción social y dinámica de conocimientos a partir de propuestas colaborativas e interdisciplinarias.
- Favorecer el desarrollo de la autonomía a través de trabajos colaborativos o de resolución de situaciones de manera independiente.

A continuación presentamos los siguientes



tes propósitos en relación a las dimensiones que organizan esta propuesta curricular. Los mismos se encuentran anclados en los NAP de Lenguas Extranjeras para el ciclo orientado.

Para la dimensión

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE:

- Promover la identificación situaciones comunicativas y los elementos relacionados con el contexto de enunciación.
- Favorecer la comprensión de los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Facilitar la identificación pistas textuales y paratextuales para la resolución de tareas comunicativas.
- Facilitar la identificación significados e intencionalidades según diferentes estructuras gramaticales y discursivas.
- Generar el ámbito para la producción textos coherentes y cohesivos sobre temas relacionados a la orientación con diferentes recursos y soportes.
- Generar situaciones que permitan a los estudiantes usar la lengua que se aprende en diferentes funciones.
- Para la dimensión INTERCULTURALIDAD:
 - Propiciar la reflexión sobre estereotipos y diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades.
 - Promover la valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.
 - Estimular la reflexión sobre rasgos culturales en textos escritos y orales.
 - Favorecer la valoración las manifestaciones culturales en español y en la lengua que se aprende.
 - Incentivar la reflexión sobre convenciones sociales en las prácticas discursivas.

- Facilitar la reflexión de aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias como base de la convivencia en la diversidad.
- Programar instancias que favorezcan la participación ciudadana y el diálogo intercultural.

Para la dimensión

REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:

- Favorecer la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende y su relación con la comprensión y producción de sentidos.
- Favorecer la reflexión sobre las formas de organización textual de la información y los diferentes matices de sentido que estas formas pueden sugerir.
- Facilitar el reconocimiento similitudes y diferencias entre el español como lengua de escolarización y la lengua que se aprende en los planos semánticos, morfológicos, sintácticos, fonológicos, y discursivo-pragmáticos.
- Generar espacios para la reflexión sobre las prácticas del lenguaje mediadas por la tecnología.

Contenidos

Los contenidos propuestos aquí son puntos iniciales, caminos que cada docente tomará y adecuará en negociaciones informadas con sus pares atendiendo al contexto y orientaciones del ciclo en el cual desarrollan sus prácticas profesionales. Los contenidos se organizan siguiendo el concepto de corredores. Es así que primeramente planteamos dimensiones interdependientes y cada una de ellas con ejes. Tanto las dimensiones como ejes se sostienen durante toda la trayectoria de los estudiantes. Estos ejes plantean una aproximación espiralada y complejizadora mediante la cual los contenidos se retoman en diferentes momentos con nuevos desafíos.

EJE	Dimensión PRÁCTICAS DEL LENGUAJE		
	4to año	5to año	6to año
Prácticas orales (comprensión y producción oral)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes textos y géneros según la orientación (ej. entrevistas breves, textos adaptados) ➤ Ritmo y entonación ascendente y descendente. ➤ La entonación como portadora de sentido. ➤ Reconocimiento de fonemas propios del inglés. ➤ Contrastación de fonemas en inglés y español. ➤ Elementos de la situación comunicativa. ➤ Propósitos, contextos, y actores. ➤ Identificación de elementos comunicativos y discursivos. ➤ La dramatización. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferente textos y géneros según la orientación (ej. noticias) ➤ Concientización y uso de diferentes fonemas del español e inglés. ➤ Ritmo y entonación ascendente y descendente. ➤ La entonación como portadora de sentido. ➤ Contrastación de fonemas en inglés y español. ➤ Escuchas auténticas y con otros acentos, en sitios especializados de internet. ➤ Identificación de elementos comunicativos y discursivos. ➤ Elementos de la situación comunicativa. ➤ Propósitos, contextos, y actores. ➤ La exposición y la discusión de temas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes textos y géneros según la orientación (ej. documentales, presentaciones) ➤ Concientización y uso de diferentes fonemas del español e inglés. ➤ Ritmo y entonación ascendente y descendente. ➤ La entonación como portadora de sentido. ➤ Contrastación de fonemas en inglés y español. ➤ Escuchas auténticas y con otros acentos, en sitios especializados de internet. ➤ La exposición y la discusión de temas. ➤ El debate.



EJE	Dimensión PRÁCTICAS DEL LENGUAJE		
	4to año	5to año	6to año
Prácticas escritas (lectura y escritura)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes textos y géneros según la orientación (ej. folletos, textos adaptados). ➤ Elementos para la lectura comprensiva. ➤ Ideas principales y secundarias. ➤ El párrafo. ➤ Coherencia y cohesión. ➤ Escritura: propósito y audiencia. ➤ La escritura descriptiva. ➤ La escritura colaborativa e individual. ➤ Marcadores discursivos. ➤ Signos de puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes textos y géneros según la orientación (ej. art. periodísticos, textos adaptados). ➤ Elementos para la lectura comprensiva. ➤ Coherencia y cohesión. ➤ Marcadores discursivos. ➤ Resumen y paráfrasis. ➤ Escritura: propósito y audiencia. ➤ La escritura reflexiva y narrativa. ➤ La escritura colaborativa e individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes textos y géneros según la orientación (ej. art. técnicos, resúmenes) ➤ Elementos para la lectura comprensiva. ➤ Coherencia y cohesión. ➤ Marcadores discursivos. ➤ Resumen y paráfrasis. ➤ Escritura extendida: propósito y audiencia. ➤ Organización de la información. ➤ La escritura argumentativa. ➤ La escritura colaborativa e individual.

EJE	Dimensión PRÁCTICAS DEL LENGUAJE		
	4to año	5to año	6to año
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabras claves en un texto según la orientación. ➤ Campos semánticos según prácticas del lenguaje y orientación. ➤ Cognados (ej. "possible"). ➤ Diccionarios en línea. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabras claves en un texto según la orientación. ➤ Campos semánticos según prácticas del lenguaje y orientación. ➤ Tipos de palabras. ➤ Formación de palabras a partir de sufijos, prefijos, y compuestos. ➤ Sinónimos y antónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabras claves en un texto según la orientación. ➤ Campos semánticos según prácticas del lenguaje y orientación. ➤ Formación de palabras a partir de sufijos, prefijos, y compuestos. ➤ Sinónimos y antónimos. ➤ Definición de términos específicos según la orientación.

EJE	Dimensión PRÁCTICA DEL LENGUAJE		
	4to año	5to año	6to año
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Present simple (“repeated activities and things that are generally true”) and continuous (“things happening now and around now”). ➤ Past simple (“events”) and continuous (“scenarios”). . ➤ Present perfect. ➤ Adjectives and Adverbs. ➤ Modals: “will, might, won’t” (predictions). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Present tenses. ➤ Present perfect and simple past. ➤ Past perfect and simple past. ➤ Future forms. ➤ Conditionals 0-1. ➤ Gerunds and Infinitives. ➤ Passive voice. ➤ Modal verbs. ➤ Connectors. ➤ Adjectives and adverbs. ➤ Pronouns. ➤ Articles. ➤ Prepositions. ➤ Numerals. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tenses. ➤ Conditionals 0-3. ➤ Reported speech. ➤ Modal verbs. ➤ Nouns. ➤ Phrasal verbs. ➤ Adverbs. ➤ Discourse markers. ➤ Reference. ➤ Adjuncts. ➤ Cohesive devices. ➤ Clause structures. ➤ Textual organisation. ➤ Style and register.

EJE	Dimensión INTERCULTURALIDAD		
	4to año	5to año	6to año
Representaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discusión crítica de estereotipos. ➤ Identidad. ➤ Elementos socioculturales de la lengua. ➤ Convenciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identidad. ➤ Elementos socioculturales de los textos. ➤ Convenciones sociales y manifestaciones culturales. ➤ Procesos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identidad. ➤ Otredad. ➤ Elementos socioculturales de los textos. ➤ Convenciones sociales y manifestaciones culturales. ➤ Procesos históricos.

EJE	Dimensión INTERCULTURALIDAD		
	4to año	5to año	6to año
Diversidad lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Variedades de la lengua extranjera. ➤ Convivencia en la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Variedades de la lengua extranjera. ➤ Convivencia en la diversidad. ➤ Sensibilidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Variedades de la lengua extranjera. ➤ Convivencia en la diversidad. ➤ Sensibilidad cultural. ➤ Comunicación intercultural.



EJE	Dimensión REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA		
	4to año	5to año	6to año
Reflexión a nivel textual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El uso y valor de los signos de puntuación en la comprensión y la producción. ➤ La relevancia de la entonación y la pronunciación en la oralidad. ➤ Reflexión sobre el error: detección, corrección, y explicación. ➤ Reflexión sobre las prácticas de lenguaje mediadas por TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales. ➤ El inicio en la reflexión de los matices de significación que posibilitan los tiempos y modos verbales. ➤ Reflexión sobre matices de sentido según la entonación en español e inglés. ➤ Reflexión sobre el error: detección, corrección, y explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales. ➤ El valor de nexos coordinantes y subordinantes y de marcadores discursivos. ➤ El reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con el español como, por ejemplo, algunas características de la oralidad, la construcción de discurso directo e indirecto, el uso de verbos auxiliares, la regencia verbal y nominal.

EJE	Dimensión REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA		
	4to año	5to año	6to año
Reflexión a nivel discursivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación entre los interlocutores y el propósito de diferentes textos escritos y orales. ➤ Reflexión sobre las prácticas de lenguaje mediadas por TIC y su impacto en la identidad de los usuarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación entre los interlocutores y el propósito de diferentes textos escritos y orales. ➤ Reflexión sobre matices de sentido según la entonación en español e inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación entre los interlocutores y el propósito de diferentes textos escritos y orales. ➤ Las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales ➤ Reflexión sobre matices de sentido según la entonación en español e inglés. ➤ Reflexión sobre las relaciones textuales e interpersonales en el discurso.

Orientaciones didácticas

Las dimensiones y los contenidos arriba propuestos deben ser tomados como corredores que se entrecruzan, se recuperan, y se abordan de manera espiralada siempre respondiendo a la orientación del secundario que los estudiantes transitan. Los contenidos serán parte de secuencias didácticas que respondan al contexto. La propuesta para el Ciclo Orientado busca la secuenciación didáctica basada en el enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera, o CLIL por sus siglas en inglés).

Este interés en AICLE, 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 estudiantes, con los objetos de nuestra experiencia (Lantolf & Thorne, 2006).

Diversos autores (Banegas & Banfi, 2013; Coyle et al., 2010; Dale & Tanner, 2012) concuerdan con el hecho de que una lengua extranjera puede ser aprendida significativamente cuando es empleada para expresar información de contenido curricular en un marco institucional educativo y en relación con los contenidos abordados vertical y horizontalmente en la trayectoria formativa de los estudiantes. Por contenido curricular entendemos todos aquellos contenidos que aportan valor formativo e instrumental. El espacio curricular Inglés se abre al proyecto institucional para dialogar interculturalmente con otros espacios no solamente desde una mirada donde se incluyen contenidos de la orientación específica sino que dialoga desde el aspecto formativo de la educación y el currículo integral. La formación de una ciudadanía crítica y respetuosa de la diversidad cultural es un contenido fundamental en la educación.

Dado nuestro contexto, proponemos adoptar desde este diseño curricular, una versión de AICLE donde los contenidos de otros espacios y del espacio Inglés en sí son empleados para contextualizar el aprendizaje de la lengua (Banegas, 2012, 2013). En realidad la clase de Inglés mantendrá su énfasis

en la enseñanza de la lengua inglesa, pero basada en temas curriculares con materiales pedagógicamente modificados y auténticos. Quizás no se espera que todas las clases adopten este enfoque pero se puede pensar en una sistematización regular que permita a los estudiantes aprender contenido en inglés. Este enfoque puede ser muy útil en aquellos contextos donde la mayoría de los estudiantes asiste a clases particulares de Inglés y en consecuencia trae desde el ámbito privado los contenidos propuestos en este diseño. En otras palabras, sería una mirada superadora que atienda las diversas trayectorias de nuestros estudiantes.

Para AICLE/CLIL proponemos los siguientes trazos didácticos:

- Trabajar con los docentes de Inglés y/o de otras áreas de la orientación de la escuela secundaria.
- Facilitar material auténtico en diferentes formatos y soportes con actividades de manejo de la oralidad como discusiones, interpretación y evaluación de contenido.
- Proponer textos que provengan de diferentes países, que inviten a la reflexión intercultural, a la identificación de rasgos de variedades de la lengua, a la convivencia de culturas y construcción de identidades.
- Explorar críticamente las TIC tanto en la elaboración de materiales como en la resolución de actividades propuestas a los estudiantes.
- Facilitar actividades donde el intercambio de información de a pares sea auténtico y significativo.
- Secuenciar las actividades desde habilidades cognitivas en complejidad creciente. Para opinar sobre un texto, primero debemos entender el texto, por ejemplo.
- Organizar las clases en base a los temas o tópicos curriculares haciendo hincapié en la integración de las dimensiones y ejes propuestos en el presente documento.



En el desarrollo de una secuencia didáctica empezaremos por relacionar el tópico o contenido con la vida de los estudiantes para alentar la participación de los mismos y para luego proponer la discusión de miradas en torno a la interculturalidad y la pluralidad de voces. Por ejemplo, si en una clase, el objetivo de los docentes es introducir el impacto del turismo, las actividades y fuentes iniciales pueden describir destinos turísticos en el contexto de los estudiantes. En base a la descripción dada, los estudiantes pueden hacer una actividad en la que tienen que secuenciar una serie de hechos que llevan a que un lugar adquiera prestigio turístico internacional o secuenciar las causas que llevan a que una comunidad piense en la diversidad cultural como un beneficio. En base a las secuencias realizadas, los docentes y los estudiantes pueden arribar a una posible clasificación del impacto del turismo en cuestiones socioculturales y qué principios deberían primar en la industria de los servicios. Finalmente, los docentes pueden organizar un debate sobre

las implicancias de ‘vender’ un destino turístico nacional a nivel internacional.

Por otro lado, la matriz de AICLE sugerida por Coyle et al. (2010: 43-45, también Coyle, 2007: 54-55) desarrolla el desafío cognitivo acompañado por el desarrollo de la lengua. La matriz propone momentos que van desde la construcción de la confianza del estudiante mediante tareas interactivas que recuperan los saberes previos, a los momentos en los cuales los estudiantes realizan actividades individuales o colaborativas con mayores demandas de lengua y contenido. En este proceso, las actividades deben atender también a aspectos culturales y cognitivos a través de tareas que ofrecen progresión y complejización desde una demanda cognitiva y lingüística baja a una demanda cognitiva y lingüística alta.

Teniendo en cuenta lo expuesto, sugerimos aquí una posible secuencia didáctica. Si bien esta secuencia es específica de un contenido y espacio curricular, no pretende ser normativa o un único modelo:

Fase	Ejemplo
Preparación previa	El docente indaga con el profesor de Geografía un tema: pirámides poblacionales comparadas.
Presentación de la clase	Se presentan diferentes países que los estudiantes deben ubicar en un mapa y clasificar en desarrollados y en desarrollo. Luego se brinda información sobre las poblaciones y vocabulario específico.
Actividades por prácticas	Comprensión oral: se presenta un video que describe la pirámide de población inglesa.
	Lectura: Los estudiantes leen sobre las características de las poblaciones de Inglaterra y Argentina y cómo son piramidalmente representadas. Deben contestar preguntas de comprensión y marcar en el texto cómo se emplea el presente simple para describir tendencias poblacionales y las oraciones condicionales.
	Producción oral y escrita: de a pares los estudiantes comparan diferentes pirámides proveídas por el docente. Previamente se repasan conectores.
Actividad de cierre	Cada par se junta con otro par y redactan las características generales comparando países y regiones de su interés. Presentan sus análisis al resto de la clase. Los estudiantes y docentes reflexionan sobre lo abordado en la clase en cuanto a aspectos interculturales en los textos trabajados y en cuanto a la reflexión metalingüística a partir de los textos elaborados.

Al final de este documento encontrarán anexada otra secuencia didáctica.

Para desarrollar la oralidad y la escucha comprensiva se sugiera la inclusión de diversos tipos de textos tales como publicidades de radio y TV, extractos de documentales, entrevistas, servicios informativos, canciones, avances de películas, entre otros tipos de textos.

También es deseable que los docentes sean usuarios reflexivos de la lengua y que creen oportunidades para la interacción en el aula. Se puede partir de simples actividades de repetición, lectura en voz alta con diferentes tonos y modos para luego pasar a tareas de interacción espontánea. Estas tareas no necesitan ser extensas, pero es recomendable que haya un pequeño momento en cada clase para los mismos. Las presentaciones orales y tareas de intercambio de información y opinión ayudan al alumno a reflexionar sobre el valor instrumental y cultural que una lengua extranjera posee.

Con respecto a la escucha comprensiva se pueden inicialmente utilizar materiales pedagógicamente modificados y alternar con materiales auténticos que sean significativos con la orientación y de comprensión general en cuanto a su carga lingüística. En el caso de contar con las herramientas adecuadas, se recomienda el uso de videos cortos y otros materiales audiovisuales que le permitan al alumno inferir significados desde diferentes lenguajes empleados. La exposición a diferentes textos favorecerá la contrastación de fonemas en español e inglés para que los estudiantes detecten en qué cuestiones de la pronunciación y luego de la entonación deben focalizarse.

También se sugiere el empleo crítico de las TIC para experiencias de aprendizaje autónomo. En este sentido sugerimos a los docentes las siguientes actividades:

- Elaboración de un portafolio con archivos de audio donde los estudiantes expresan sus respuestas a diferentes consignas de trabajo con el uso de las TIC.
- Creación colaborativa de un banco de

sitios con material audiovisual para la elaboración de actividades en conjunto con docentes y estudiantes.

- Creación colaborativa de un banco de imágenes y presentaciones con soportes como PowerPoint o Prezi para la realización de actividades grupales o individuales que integren saberes de las tres dimensiones propuestas.
- Creación de un blog guiado por el docente donde los estudiantes plasmen sus reflexiones en torno a la dimensión intercultural a partir de los textos trabajos en las clases y discusiones y reflexiones que se generen y se puedan continuar en entornos virtuales. Las reflexiones pueden organizarse por temas como la identidad, el respeto, la diversidad cultural, entre otros.

Para desarrollar la lectura comprensiva se sugiere incluir distintos tipos de textos auténticos correspondientes al ámbito juvenil, al mundo académico y al mundo laboral, por ejemplo, mensajes (cartas, memos, correo), poster, folleto, aviso publicitario, blogs, noticia periodística, guiones de radio y TV. Los mismos serán representativos de la orientación. El trabajo con textos auténticos impone un desafío pedagógico adicional para el docente en lo que se refiere a la búsqueda de material y su tratamiento en la sala de clases. Los docentes deben considerar los siguientes criterios para el trabajo con textos auténticos:

- Seleccionar textos cuyos contenidos estén relacionados con los espacios curriculares de la orientación y el contexto.
- Definir el nivel de dificultad conceptual y lingüística del texto seleccionado para su adaptación.
- Determinar los contenidos morfosintácticos y el vocabulario que será presentado y trabajado para el logro de los aprendizajes esperados. La extensión de los textos sólo debe considerarse como una variable para asig-



nar el tiempo de trabajo requerido.

- Secuenciar los textos no solamente desde el plano lingüístico sino también desde los contenidos, para así proponer un recorrido temático coherente.

Se espera que el docente seleccione textos pertinentes y que, a partir de ellos, combine y organice los contenidos discursivos en unidades de enseñanza, aplicando las actividades que respondan a los requerimientos del texto. Para una lista más exhaustiva de estrategias para las prácticas del lenguaje recomendamos a los docentes remitirse a los NAP Lenguas Extranjeras, Nivel III de III, ciclo de secundaria orientada.

Orientaciones didácticas en materiales y recursos

Dentro del diseño de una clase de AICLE es necesaria la búsqueda de material apropiado para facilitar a los estudiantes. El material, preferentemente auténtico, debe estar al alcance lingüístico y cognitivo de los jóvenes y debe ofrecer oportunidades para la reflexión intercultural.

Sabemos que una de las fortalezas de un docente es su capacidad para adaptar, reformular y crear sus propios materiales didácticos. Pero también somos conscientes de la realidad laboral y de los desafíos que implican la selección y producción de material y utilización crítica de recursos. En el desarrollo de materiales es recomendable trabajar en equipo para aliviar el trabajo, potenciarlo y multiplicar los beneficios.

Examinamos a continuación las principales características (Guerrini, 2009) en materiales para asegurar el aprendizaje andamiaje a través de ilustraciones, textos modificados, organizadores gráficos y recursos en línea.

Para Guerrini las ilustraciones, es decir, objetos reales y materiales impresos o digitales con etiquetas, ayudan a los estudiantes a describir partes, concentrarse en terminología clave y simultáneamente desarrollar el

pensamiento crítico a través de actividades como unir, identificar, nombrar, clasificar, y comparar. Como ejemplos se pueden mencionar: etiquetar partes del cuerpo, sistemas, o países desde una perspectiva geopolítica. Estas actividades de etiquetar pueden conducir a buscar información para comparar y contrastar fotos, por ejemplo. También los pies de imagen son importantes porque aportan mayor información y funcionan como un resumen facilitando así organizaciones textuales complejas.

Con respecto a textos modificados, Guerrini asegura que estos ayudan a los estudiantes con el contenido, el vocabulario específico y la lengua global. Una manera de lograrlo es a través del señalamiento explícito de la correlación entre objetivos de lengua y contenido y conceptos claves. Un cuadro, por ejemplo, puede indicar a los estudiantes que van a describir pirámides poblacionales junto con lengua para expresar porcentajes, causas y consecuencias a través de conectores y terminología específica. Además, los estudiantes pueden ser recibidos andamiaje a través de la concientización de tipos de textos y características tales como espacios, sangría, símbolos, párrafos, marcadores discursivos y oraciones claves. Reiss (2005) también recalca la importancia de guiar a los estudiantes en prestar atención a índices, títulos, subtítulos, resúmenes de capítulos y glosarios antes de abordar un texto en profundidad. De esta manera se ayudará a los estudiantes a adoptar un proceso de lectura descendente que comienza con la observación general y discursiva del texto antes de abordarlo como fuente de información.

Otra característica mencionada por Guerrini (2009) y también por Reiss (2005) es la presencia de organizadores gráficos como los diagramas de Venn, las líneas de tiempo, los organizadores de situaciones, las matrices, las tablas y gráficos de flujo entre otros, consideradas efectivas herramientas de andamiaje (Bentley, 2010: 44-46). Mediante el completamiento de un diagrama, por ejemplo, los estudiantes pueden aprender cómo clasificar, comparar, o elaborar un texto que

explique la información organizada en otro formato. Mientras que los diagramas de Venn y las tablas son efectivos para comparar, contrastar, clasificar o transferir información específica, los diagramas de flujo ayudan a los estudiantes a comprender secuencias histórico-políticas, sociales o biológicas y relaciones de causa-efecto. Lo que es valioso de estos organizadores gráficos es su adaptabilidad al nivel de lengua de cualquier estudiante. No obstante, el nivel cognitivo sí cumplirá un rol fundamental en la interpretación y forma de la información presentada.

Por último, Guerrini (2009) sugiere cómo los aprendizajes pueden ser andamiados a través de aplicaciones tecnológicas. Sin embargo, debemos ser cautos en usar las nuevas tecnologías sin depender de ellas por completo. Citando a Mehisto et al. (2008: 192), 'la buena pedagogía todavía conduce a la educación, no la tecnología'. En este sentido recomendamos el empleo crítico de las TIC en la clase de inglés. Los contenidos conceptuales y las actividades de la clase pueden ser abordados a través de presentaciones en PowerPoint o a través de material interactivo alojado en sitios de internet institucionales. La recolección de información a través de motores de búsqueda en Internet puede realizarse a través de imágenes, palabras claves, o webquests.

Más en relación a actividades lingüísticas, Coyle et al. (2010) proponen un tríptico de lengua donde las actividades que se desarrollen atiendan a (1) la lengua del aprendizaje, (2) la lengua para el aprendizaje, y (3) la lengua durante el aprendizaje. La lengua del aprendizaje se refiere a la terminología y conceptos ligados al contenido a aprender. El desarrollo de actividades como señalar las partes de una figura u ofrecer una definición sobre un término cumpliría este punto. En cambio, la lengua para el aprendizaje se refiere a la lengua que los estudiantes necesitan tener para llevar a cabo ciertos procedimientos. Si los estudiantes deben comparar y contrastar dos tipos de posiciones sobre un tema, los docentes deben ofrecer actividades donde los estudiantes aprendan

qué elementos cohesivos ayudarán a lograr la actividad de comparación de fuentes. Finalmente, la lengua durante el aprendizaje es el espacio para el aprendizaje espontáneo a partir de la interacción entre el contenido, los docentes y los estudiantes.

Coyle et al. (2010: 92-101) sugieren que las clases en AICLE deben comenzar con el uso de elementos visuales y tangibles como mapas, instrumentos, modelos o maquetas y con la generación de tormentas de ideas previas. Si la clase comienza con un texto escrito, los docentes necesitan examinar de antemano su complejidad textual y cognitiva para asegurarse de que el material va desde lengua y contenidos familiares a nuevos contenidos y lengua en este orden. Para lograr esta progresión, se recomendable elegir textos con lista de puntos, tablas, y diagramas. También los docentes pueden adaptar los textos empleando sinónimos, cognados, y reduciendo la complejidad y extensión de las oraciones manteniendo aspectos para la lengua del aprendizaje y para el aprendizaje. Sin embargo, McGrath (2002: 105) nos recuerda que mientras más adaptamos un texto auténtico, menos auténtico será.

Finalmente, Coyle et al. (2010: 102-109) proponen a los docentes generar actividades que ayuden progresivamente a reconocer textos, oraciones y palabras. La lengua puede ser andamiada a través de actividades que incluyan completar campos semánticos, agregar datos a tablas y terminar oraciones entre otras posibilidades. Se podría agregar que este andamiaje puede incluir actividades que balanceen el discurso de los estudiantes con el discurso de los docentes a través de tareas como discusiones de pares, resolución de problemas, lectura piramidal o presentaciones grupales sobre un tema determinado.

El libro de texto

El libro de texto como tal debe ser entendido como un recurso más a nuestro alcance y no como la panacea de nuestro quehacer docente. El texto no dictará nuestras clases,

seremos nosotros siguiendo este diseño curricular quienes transformaremos el libro para cumplir con nuestras metas, acuerdos y obligaciones.

Es sabido la cantidad de libros de texto a nuestro alcance y la carga multimodal con la que vienen incorporados: libro para el alumno, libro de actividades, libro para el docente, tests para fotocopiar, videos, CD Rom, planificaciones armadas para presentar a las instituciones educativas. Si bien toda esta batería nos alivia el trabajo, también debemos reconocer que nos va quitando creatividad y, en cierta medida, atenta contra nuestra profesionalización y contra otros valores de nuestra comunidad en tanto el libro de texto es un artefacto cultural (Gray, 2010) y un elemento de cambio.

Para la selección de un libro de texto debemos tomar este diseño como guía, es decir que el texto que elijamos, en el caso de elegir uno, responderá a los lineamientos que aquí figuran 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 con materiales tanto en papel como digitales y estrategias complementarias. Para examinar un libro de texto recomendamos los siguientes aspectos sugeridos por 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 estudiantes.
- 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.

Este libro de texto guía podrá ser trabajado junto a un compilado de material adaptado y elaborado por los docentes en forma colaborativa siempre respetando los lineamientos del diseño curricular. Este material puede ser la oportunidad para contextualizar los aprendizajes aún más y sistematizar de alguna forma la necesidad de consignar tareas para el hogar en tanto el aprendizaje no queda circunscripto al momento áulico. En este trabajo de compilación los docentes deberán ser respetuosos de los materiales con derecho de autor.

Se sugiere, además, la incorporación de material audiovisual. Por material audiovisual, entendemos láminas, posters, revistas, CDs, DVDs, videos de películas, documentales, etc. Dentro de los primeros es necesario recalcar que el uso de láminas o imágenes en general debe ser significativo y con alcance para todos. Un aspecto, entonces, a tener en cuenta es el tamaño para que una imagen pueda ser vista por todos los estudiantes y no solamente por los sentados en los primeros bancos. Asimismo, se debe ser criterioso ya que las imágenes, al igual que los textos, son vehículo de transmisión de valores y visiones interculturales diversas, diferentes y a veces contrarias a las nuestras. En tal caso, será el docente quien invite a la reflexión sobre imágenes que se presenten y su impacto en la formación de identidades.

Asimismo sugerimos el empleo de las TIC para la elaboración de actividades para que los estudiantes realicen dentro y fuera del aula. Según las disponibilidades de recursos, se empleará la Internet para búsqueda de información, videos, ilustraciones, juegos educativos y actividades en línea, la creación de blogs y otros formatos multimedia como así también el empleo de audio y pantallas.

Algunos sitios de interés:

<https://sites.google.com/site/clilteacher/>

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>

http://www.onestopenglish.com/clil_magazine.asp?catid=60084

<http://www.teachingenglish.org.uk/clil>

<http://www.teachingenglish.org.uk/try>

<http://englishtips.org/coursebooks/grammar/>

http://englishtips.org/daily_english_lesson.html

<http://iteslj.org/Lessons/>

<http://iteslj.org/Techniques/>

<http://iteslj.org/games/>

http://www.britishcouncil.org/es/argentina-english-yes_project.htm

Evaluación:

En línea con el diseño curricular de LE Inglés para el ciclo básico, concebimos a la evaluación como parte inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco tomamos a la evaluación como “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar” [RES CFE N°93/09-punto 66]. La misma cuenta con dos funciones diferenciadas: (1) información para orientar las situaciones pedagógicas en el espacio, y (2) constatación de logros expresados a través de la acreditación, calificación, y promoción.

Proponemos una evaluación que privilegie la integración a la luz de AICLE, como marco didáctico, y las tres dimensiones que irradian la organización y selección de contenidos. Los instrumentos de evaluación deben estar en estado de solidaridad con los procesos de enseñanza y aprendizaje y deben atender tanto al valor formativo como instrumental de la propuesta. No resulta ético ni didáctico examinar conocimientos que no se enseñaron, o solicitar el desarrollo de habilidades y procedimientos que no fueron practicados antes en las situaciones de ense-

ñanza y aprendizaje. De la misma manera los criterios e instrumentos de evaluación deben ser coherentes con la propuesta y acordados con los estudiantes.

A la luz de los NAP-LE y las dimensiones en las que presentamos los contenidos, proponemos los siguientes criterios de evaluación:

- La valoración y respeto de la diversidad cultural, las lenguas y sus variedades.
- La capacidad de relación entre los elementos lingüístico-discursivos y socioculturales en la construcción de sentidos en la lengua-cultura estudiada y en la propia.
- Disposición al trabajo colaborativo.
- La construcción de la autonomía en el uso de la lengua que se aprende.
- La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa de la lengua que se aprende.
- La comprensión y producción individual y colectiva de textos escritos y orales que favorezcan la reflexión y el intercambio de miradas.
- La producción coherente y cohesiva de textos empleando vocabulario pertinente en el contexto y formas morfosintácticas diversas.
- El desarrollo de diversas estrategias para la producción y comprensión de textos.
- La reflexión sobre los sentidos e intencionalidades de la lengua según sus formas.
- La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje de la lengua que se aprende.
- La autocorrección y reformulación a partir de la reflexión sobre el lenguaje.

Proponemos una evaluación que privilegie la creatividad, la indagación, la reflexión, la integración de saberes, el trabajo colaborativo y la autonomía. En esta línea, los siguientes instrumentos de evaluación pretenden orientar a los docentes:



- Construcción de un portfolio en soportes físicos y digitales.
 - Registros.
 - Observación y registro del desempeño áulico.
 - Elaboración de actividades domiciliarias como trabajos prácticos integradores.
 - Análisis y resolución de casos.
 - Ejecución de proyectos colaborativos que integren saberes de las tres dimensiones y que culminen con la elaboración de material escrito como láminas, textos, folletos, y la presentación oral de lo vivenciado con soporte tecnológico.
 - Pruebas escritas con actividades de múltiple opción, ordenamiento de textos, respuesta a preguntas, corrección de textos, etc.
 - Pruebas orales a través de lectura en voz alta, narraciones, resúmenes a partir de una noticia, presentación sobre un tema, diálogos y dramatizaciones.
- docente, pide repetición adecuadamente en inglés?
 - ¿Se expresa con seguridad, demuestra duda, indecisión frecuente en su discurso?
 - Para actividades de lectura y escritura, proponemos las siguientes preguntas orientadoras:
 - ¿Puede el estudiante detectar ideas principales y secundarias?
 - ¿Logra determinar el género, registro, y tipologías textuales?
 - ¿Fundamenta sus decisiones en relación al análisis textual y de contenidos?
 - ¿Responde a consignas de escritura basada en lecturas a través de un registro coherente?
 - ¿Son sus producciones coherentes y cohesivas?
 - ¿Busca la exploración de estructuras complejas?
 - ¿Explora vocabulario técnico?
 - ¿Reflexiona sobre el proceso, por ejemplo, de reescritura?

Compartimos con la propuesta de LE Inglés para el ciclo básico el siguiente ejemplo orientador para criterios de evaluación oral. Las siguientes preguntas pueden resultar de orientación para los docentes. Ellos deberán adaptarlas según el nivel de lengua:

- ¿La producción oral consta de textos breves o más largos?
- ¿El estudiante recurre a producciones más complejas?
- ¿Su discurso es fluido, interrumpido por silencios prolongados? ¿Los anticipa con recursos apropiados?
- ¿Su discurso es comprendido, repara el error, se expresa con demasiados errores serios para su nivel de lengua?
- ¿Su registro (neutro, semiformal, formal) es apropiado a la situación comunicativa posición enunciativa de los interlocutores, eje espacio-temporal, tipo de texto y su propósito?
- ¿Entiende la tarea propuesta por el

Referencias bibliográficas

- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 11-136.
- Banegas, D. L. (2013). Teachers developing language-driven CLIL through collaborative action research. Tesis doctoral, Centre for Applied Linguistics, University of Warwick.
- Banegas, D.L., & Banfi, C. (2013). Argentina: a wide variety of approaches. *EL Gazette*, October.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543 - 562.

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

Dale, L., & Tanner, R. (2012). CLIL activities: A resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Gray, J. (2010). The construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT global coursebook. London: Palgrave/Macmillan.

Guerrini, M. (2009). CLIL materials as scaffolds to learning. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), CLIL practice: Perspectives from the field. University of Jyväskylä (pp. 74-84).

Guijarro Ojeda, J.R. (2004). Cine y otredad en ELT: Educar a través de las voces silenciadas de Billy Elliot. *Odisea*, 5, 81-94. En http://www.ual.es/odisea/Odisea05_Guijarro.pdf

Lantolf, J., & Thorne, S. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Reiss, J. (2005). Teaching content to English language learners: Strategies for secondary school success. White Plains, NY: Pearson Education.

Res. CFE N° 142/11. Consejo Federal de Educación. (2011). Marco de referencia. Educación secundaria orientada. Bachiller en lenguas.

Resolución CFE N° 181/12. Consejo Federal de Educación. (2012). Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación primaria y secundaria. Lenguas extranjeras.

Tomlinson, B. (2003). Developing principled frameworks for material development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 107-129). London/New York: Continuum.

SECUENCIA DIDÁCTICA 1

La presente secuencia didáctica es solamente a modo orientador y no pretende ser tomada como modelo único de planificación.

Aims

- To talk about the general features of a country cohesively.
- To develop writing skills through paragraph build.
- To develop guessing, confirmation, and summarising strategies.

Teaching points

LEXIS	FUNCTIONS	STRUCTURE
Anthem, motto, population Density, area, currency, scenery, domain.	Introducing Contrasting Adding	Generally speaking... Not only but also What's more Although... However...

Materials: data projector and speakers, photocopies w/activities, blackboard.

Warm-up

First I will greet the students. I will remind them about the letter we read in the book about a girl travelling to Canada (Messages 2, OUP). I will ask them questions like:
 Did she go to Ottawa or Montreal?
 Did she only stay in a big city?
 Did she go alone?
 Do you remember what she did in Canada?
 Do you know anything about Canada by the way?

After these questions I will tell them that today we'll talk more about Canada as one

country from North America. I'll tell them that in future lessons we'll learn facts about other countries in the Americas.

Development

Activity 1:

I will distribute the following I adapted from a table found in Simple Wikipedia. I will go through the table and explain vocabulary through synonyms, examples, or even Spanish. I'll do the same with the Bank. Perhaps I will need to explain what density is. I may write on the board the formula: density: population divided by area.

Source: Simple Wikipedia

Canada	
 <p>Official flag</p>	
National information	
National motto:	"A Mari Usque Ad Mare" (From sea to sea)
National anthem:	O Canada
About the people	
Official languages:	English and <u>1</u>
Population: (# of people)	
- Total:	<u>2</u>
<u>3</u>	3.4 per km ²
Geography / Places	
 <p>Here is the country on a map.</p>	
Capital city:	<u>4</u>
Largest city:	<u>5</u>
Area	
- Total:	9,984,670 (ranked 2)
- Water:	860,679 km ² (8.62%)
Politics / Government	
Established:	Independence from the UK <ul style="list-style-type: none"> • BNA Act (July 1, 1867) • St. of Westminster (December 11, 1931) • Constitution Act 1982 (April 17, 1982)

Leaders:	Queen: <u>6</u> Governor General: David Lloyd Johnston Prime Minister: Stephen Harper
Economy / Money	
<u>7</u> (Name of money)	Canadian dollar (\$)
International information	
Time zone:	-03:50 to UTC -08:00
Telephone dialing code:	1
<u>8</u>	.ca

Bank

Currency
 Montreal
 Toronto
 Elizabeth II
 French
 Ottawa
 34,470,000
 Internet domain
 Density
 53,120,000

I will ask them for their answers and then I will say something like this:

So, generally speaking, Canada has a lot from the British. However, they also have similarities with France. They not only speak English but also French. And let's pay attention to their population, area, and density. You see that Canada is a big country. However, their population is not huge. Although they're the second largest country in the world, the population density is low. And look, they're similar to the USA. They speak English, too. What's more, they have Canadian dollar as their currency.

I will repeat some of the sentences going over the description and as I do I will write on the board the highlighted words above in any place.

Questions:

Why do you think I used these words?
To show what?

Do I want to sound like a collection of facts? Do I want to say things in order?

Now, look, can we say which of these words ADD information? (I circle them on the board) Good!

Now, and the others? Do they also add or show contrast? (I underline them)

At this point I will draw a simple table (1 column ADDITION, another column CONTRAST) and I ask students to come to the board and write those words under the right column. They will copy this.

Transition: Now, let's put all this into a paragraph.

Activity 2:

I will hand out copies of the following paragraph. They need to complete the paragraph with information/words from the Canada table.

Generally speaking, Canada is a country in _____, its capital is _____, and its _____ is the Canadian dollar.

What's more, the _____ is 34,470,000. However, _____ is low because of the vast _____ the country has. Although they are independent from the UK, _____ is still one of their leaders. Canadians not only speak _____ but also _____.

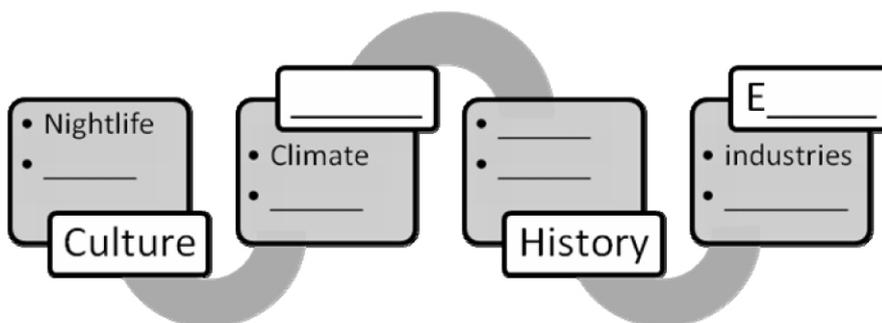
I will nominate some students to read the paragraph and I will again highlight the use of the connectors as I did above.

Transition: Excellent! Shall we learn more about Canada? Shall we learn more about videos promoting tourism?

Activity 3:

I will first tell them that in short videos advertising a country, some aspects are usually mentioned. I will say that for example we can watch about landscapes, flora, fauna, or the capital city. Question to students: Any other aspects?

Based on that, I will show them a diagram (below) and ask them to work in pairs and copy and complete it with topics/themes that are usually mentioned. The diagram contains some examples.





Once they finish, I'll ask one pair questions like:

- What did you write under culture?
- And what does climate represent? Can you think of a school subject?
- And for History? Any aspects?

At this point I will provide new vocabulary on demand. I will ask one student to come to the front and complete the diagram by asking other pairs at random. I encourage the use of 'What did you write under...?' When we have the diagram completed I will go over it saying things like: 'We can not only include nightlife but also museums under culture'. What's more we could include food, sports, typical clothes, etc. Although we have Geography here, we can have physical and human geography.'

Transition: Good! Now let's do some watching and see what the video is about!

Activity 4:

I will tell them that we're going to watch only part of a video (up to 0.30)². Their individual task is to guess and number in what order the following aspects/facts will be mentioned (I'll give each one table like the one below). I will stress that they only need to use the grey column. I will explain that the 'Rockies' are mountains and that the Niagara Falls are like the Iguazú Falls. I will elicit examples of people's origins in Argentina as well as examples of winter sports (this is Esquel, so that's an advantage).

Canadian Rockies		
Largest cities		
Niagara Falls		
People's origins		
Population		
Winter sports		

² <http://www.youtube.com/watch?v=YQrTIC7T-mw&feature=related>

Now, I'll ask them questions like:
Pablo, which will be number 1?
Marina, which will be the last one?

Activity 5:

I will ask them to swap tables so that in each pair they have their partner's guesses. I will show them the video and now each one has to number the themes as they are mentioned using the white column. Then they will tell me how many guesses their partner got right.

- T: Who got all of them in the right order?
- Does the video tell us more about the people or their scenery, landscapes?
- What information can you remember?
- What contrasts can you notice? (I can even show the video again and do play-pause-elicite FACTS ONLY)
- Did you notice the use of 'from... to...'?

Now, let's see this more in detail.

Activity 6:

I will ask students to work in pairs, each will have a section of the video script. I will go over new vocabulary through synonyms, definitions, examples, or translation. Together they will write a paragraph or two which based on the facts given in their sections. They will try to include the connectors we've seen. As I guide, they'll have. I will monitor their work and help them with the process. Depending on what may happen, we can do the first paragraph all together and then they will carry on in pairs.

- Generally speaking, Canada is...
- Canada has.... What's more.... Also... (tip: information you can group together as additions?)
- Although Canada has..., the country... (tip: information which shows contrasts?)

Closure (10 minutes)

Some pairs will read their productions. I will provide oral feedback through questions, echoing, and clarification). We will recap facts about Canada through my prompting. I will congratulate them on their work. I will receive their paragraphs for correction. They will rewrite them in the following lesson.

Homework

In groups, students will negotiate and choose one Latin-American country to bring information about.