

ESB

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 1° AÑO (7° ESB)



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

INGLÉS

1º AÑO (7º ESB)



ÍNDICE

La enseñanza de Inglés como lengua extranjera en la ESB	155
Expectativas de logro	156
Propósitos generales para la ESB.....	156
Expectativas de logro para 1° año (7° ESB).....	156
Contenidos	157
Orientaciones didácticas	160
Dimensión Contextual.....	160
Dimensión Textual.....	161
El material didáctico.....	164
La planificación por proyectos.....	164
Orientaciones para la evaluación	167
Enfoque y criterios para la evaluación	167
Instrumentos de evaluación.....	168
Bibliografía	169
Recursos en internet.....	169

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ESB

La inclusión de una lengua extranjera en este ciclo contribuye a los fines propuestos para la Educación Secundaria Básica, consignados en la fundamentación de este Diseño, puesto que desde diversos estudios se ha demostrado que su aprendizaje puede:

- ayudar a reflexionar sobre los códigos de la propia lengua;
- conocer otras culturas y ampliar la propia visión del mundo.

La falta de contextos en donde el alumno/a pueda seguir practicando lo aprendido en forma contextualizada diferencia al lenguaje extranjero de una segunda lengua y del lenguaje materno. En el marco de este documento se entiende que la enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de educación formal donde el docente asume la responsabilidad de crear las situaciones propicias para que los alumnos/as aprendan los contenidos estipulados para su nivel y las habilidades necesarias para aplicarlos en contexto, pero sin olvidar que no todos los alumnos/as tienen las mismas oportunidades de usar lo aprendido en clase fuera de las aulas.

El progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación implica la cooperación y los intercambios culturales, lo cual requiere una necesidad creciente de participar en un mundo plurilingüe. Las telecomunicaciones y la industria cultural (video, discos compactos, programas de computación, cine, libros) abundan en productos que de una u otra manera instalan el inglés en el imaginario de culturas diversas, y las universidades y las actividades económicas preparan profesionales, artistas y técnicos del mundo entero que emplean el inglés en sus actividades diarias y a su vez lo introducen en sus ámbitos locales. Instrumento eficaz de comunicación internacional y de difusión de conocimientos técnico-científicos y literarios, el idioma inglés posibilita el acceso a:

- los avances de la ciencia y la tecnología para su uso o adaptación en el desarrollo de los propios proyectos;
- otras culturas y la reflexión acerca de la propia;
- una formación acorde con los actuales requerimientos laborales y con los nuevos modos de producción;
- información actualizada desde fuentes en idioma original.

Lo expuesto implica que, además de atender a la lengua extranjera como objeto de conocimiento, se apunta a su construcción como un saber hacer, es decir, poder atender a las necesidades comunicativas que se presenten en este lenguaje en situaciones de uso dentro y fuera del aula. Esta competencia comunicativa o *communicative competence* dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, incluye el conocimiento y la habilidad necesarios para utilizar el lenguaje en forma lingüísticamente correcta teniendo en cuenta su adecuación al contexto comunicativo y la posibilidad de que ciertos aspectos del lenguaje se utilicen efectivamente y en forma significativa.

Se trata, entonces, de adquirir la lengua en sus contextos de uso. El aprendizaje, de esta manera, adquiere un doble propósito, ya que se estudia tanto el lenguaje en sí mismo (formulando un saber reflexivo y sistemático) como su utilización en el contexto escolar.

En función del propósito de formar usuarios competentes y autónomos en lengua extranjera, la propuesta didáctica se centra en el enriquecimiento de la competencia comunicativa, que deberá abordarse en todos sus aspectos.

El enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras comienza a implementarse en el año 1971 en el Consejo de Europa con el fin de promover la movilidad de estudiantes

¹ Hymes, D. H., "On Communicative Competence", in J. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin. 1972.

universitarios en esos países. En una primera etapa Wilkins (1976)² distingue los enfoques sintéticos (en los cuales los alumnos/as re-sintetizan aspectos lingüísticos enumerados en programas o libros de textos) y enfoques analíticos (en los cuales los alumnos/as analizan la funcionalidad del *input* presentado). Durante esta primera etapa del enfoque comunicativo-funcional se pretendió enseñar segundas lenguas y lenguas extranjeras como comunicación y no para la comunicación, dejando de lado el aprendizaje de aspectos formales del lenguaje como sistema y focalizándose sólo en su uso funcional en contexto.

En una segunda etapa, a comienzos de los años 80, surgió el enfoque basado en tareas enmarcado en el enfoque comunicativo pero tratando de superar los problemas que este provocaba en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial en contextos exolingües (donde los alumnos/as no tienen la posibilidad de estar en contacto directo con el lenguaje que aprenden). En este enfoque basado en tareas, creado por N. Prabhu³, el foco sigue siendo el significado pero se enseña el material lingüístico necesario a través de tareas. Estas tareas son actividades en las cuales los alumnos/as articulan y utilizan diferentes aspectos del lenguaje (fonológicos, lexicales, gramaticales y contextuales), las diferentes macro-habilidades (oralidad, comprensión auditiva, lecto-comprensión y escritura) y diferentes estrategias de producción y comunicación.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

PROPÓSITOS GENERALES PARA LA ESB

Se espera que al finalizar el ciclo, los alumnos/as:

- comprendan textos simples, narrativos, descriptivos e instruccionales, orales y escritos que respondan a las características textuales y discursivas propuestas para cada año;
- produzcan mensajes escritos acerca de temas relacionados con la comunicación, el uso de los recursos tecnológicos y el discurso literario;
- produzcan textos orales inteligibles relacionados con el tipo de texto propuesto para las situaciones comunicativas planteadas en cada año;
- reconozcan y utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico relacionado con los temas propuestos para cada año;
- participen y se comprometan con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que facilitan el aprendizaje.

EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA 1° AÑO (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- comprendan textos simples, narrativos, descriptivos e instruccionales, orales y escritos leyendo mensajes; localizando en tiempo y espacio la información emitida por los medios de comunicación; analizando (auto)biografías y descripciones; siguiendo instrucciones y procesos simples; reconociendo los elementos básicos en una estructura narrativa;
- redacten textos narrativos breves (Ej. mensajes, postales, cartas, mails) sobre temas propios y cotidianos, intereses y rutinas;

² Wilkins, D., *Notional Syllabuses*. Oxford, OUP, 1976.

³ Prabhu, N., "Procedural Syllabuses", in T.E. Reed (ed.), *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore University Press/RELC, 1984.

- elaboren diálogos que reflejen sus intereses personales y rutinas y comenten temas trabajados en clase;
- reconozcan y utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico relacionado con información personal, preferencias personales, el entorno del alumno/a, los medios de comunicación, los recursos tecnológicos y el análisis literario;
- participen y se comprometan con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que facilitan el aprendizaje.

CONTENIDOS

Los contenidos se han organizado en torno a ejes considerados como escenarios de prácticas comunicativas, cuya definición responde a las características que posee el idioma inglés como instrumento de comunicación internacional, herramienta para acceder a los avances técnico-científicos y nexo para relacionarse con otras culturas a través de la literatura.

El inglés y la comunicación: en este eje se aborda el tratamiento de los contenidos haciendo hincapié en la lengua inglesa como herramienta de comunicación internacional, que permita al alumno/a relacionarse tanto con hablantes de esa lengua como con hablantes de otras que también utilizan el inglés como medio de comunicación.

El inglés y el uso de los recursos tecnológicos: este eje se organiza a partir de la enseñanza del lenguaje en el uso de los recursos tecnológicos que le permitan a los alumnos/as utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación en su vida cotidiana para la búsqueda de datos, para operar máquinas y para vincularse con otros.

El inglés y el discurso literario: este eje aborda contenidos para brindar a los alumnos/as la oportunidad de contactarse y disfrutar de diversos textos literarios pertenecientes a diferentes géneros como la poesía, el cuento, la novela y el teatro en su idioma original.

Partiendo de la concepción del lenguaje como un sistema, se separan los aspectos propios de la dimensión textual (fonológicos, lexicales y gramaticales) de aquellos que pertenecen a la dimensión contextual (situaciones comunicativas) con la sola intención de organizar su enseñanza y su adquisición.

Es con este fin que los contenidos han sido agrupados en dos dimensiones (texto y contexto) que recorren cada uno de los ejes para facilitar su reconocimiento:

- la dimensión **contextual**, en la que se enuncian las situaciones comunicativas que sirven de marco para aplicar las estrategias de aprendizaje;
- la dimensión **textual**, que presenta los aspectos lexicales, gramaticales y fonológicos, necesarios para desempeñarse en dichas situaciones de manera eficaz.

EJE	Dimensión Contextual (Situaciones Comunicativas)	Dimensión Textual		
		Aspecto léxico	Aspecto gramatical	Aspecto fonológico
El inglés y la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Narración de textos breves relacionados con temas actuales y del propio contexto. - Lectura y reconocimiento de estructuras generales de los textos para la elaboración de (auto)biografías - Redacción de cartas/emails haciendo hincapié en intereses individuales y rutinas. - Lecturas de textos narrativos, descriptivos e instruccionales simples relacionados con las necesidades e intereses del grupo teniendo en cuenta la anticipación, inferencia y elaboración de predicciones como estrategias de comprensión lectora. - Participación en conversaciones sobre temas de interés general con atención a las normas de intercambio comunicativo. - Elaboración de diálogos breves y acotados a partir de situaciones trabajadas en clase que permitan la adecuación para el logro de una comunicación eficaz. - Interpretación de mensajes: intencionalidad o punto de vista del hablante y localización en tiempo y espacio de diálogos breves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información personal. - Preferencias personales. - El entorno de los alumnos/as. - Medios de comunicación (Ej. televisión, radio y video). 	<ul style="list-style-type: none"> - El uso del presente simple (afirmativo- interrogativo y negativo) para describir hábitos y rutinas. - El uso del presente continuo (afirmativo- interrogativo y negativo) para la descripción de acciones en proceso. - Contraste entre presente simple y presente continuo. - Pronombres objetivos. - Adverbios de grado (<i>much- many- a lot</i>). - Adverbios de frecuencia (<i>always -usually- never -once a week</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Modo de articulación de sonidos. - Patrones de acentuación y ritmo. - Entonación del discurso.

EJE	Dimensión Contextual (Situaciones Comunicativas)	Dimensión Textual		
		Aspecto léxico	Aspecto gramatical	Aspecto fonológico
El inglés y el uso de los recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de publicaciones gráficas, atendiendo a la organización y presentación de contenidos, a los elementos formales y al uso de recursos gráficos y audiovisuales de soporte. - Comprensión y seguimiento de instrucciones y procesos simples aplicados a la realización de trabajos en el aula. - Reflexión crítica sobre contenidos básicos de textos leídos en clase a través del significado de palabras nuevas del contexto y la interpretación de elementos gráficos complementarios (Ej. ilustraciones, mapas, fotografías). - Análisis guiado de la información que proveen los medios masivos de comunicación (Ej. radio, televisión, publicaciones periódicas) en cuanto a su propósito o intencionalidad y tipo de público al cual va dirigida la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos tecnológicos (E.g. <i>Internet, mobile phones, websites</i>). - La comunicación virtual (E.g. <i>e-mail, chat</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Números ordinales. - Orden de adjetivos. - El uso del verbo <i>to be</i> en tiempo pasado. - Preposiciones de tiempo (<i>at-in-on</i>). - El uso de los conectores de propósito (<i>because-so</i>). - El uso de los conectores secuenciales (<i>finally-first-then</i>). - El uso del <i>must</i> para expresar obligación y <i>mustn't</i> para expresar prohibición. - El uso de <i>want+infinitive</i> para expresar deseo. - El uso de <i>let's</i> y <i>what about?</i> para expresar sugerencias. - El uso de <i>can</i> para expresar pedidos y posibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modo de articulación de sonidos. - Patrones de acentuación y ritmo. - Entonación del discurso.
El inglés y el discurso literario	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de historias breves a partir de situaciones reales de la cotidianeidad o de temas trabajados en el aula. - Análisis de la organización de textos literarios de estructura narrativa (Ej. leyendas, mitos, cuentos, fábulas). - Acercamiento a partir de juegos de palabras, adivinanzas y trabalenguas. - Reconocimiento de tema, mensaje, localización en tiempo y espacio y personajes en textos breves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario propio de los textos literarios (E.g. <i>title, rhyme, introduction, plot, conclusion</i>). - Vocabulario propio del análisis literario (E.g. <i>theme, subject matter, characters, setting</i>). 		

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

DIMENSIÓN CONTEXTUAL

La inclusión de temas y situaciones comunicativas y la utilización de las cuatro macro-habilidades (comprensión auditiva, oralidad, lecto-comprensión y escritura) permite a los alumnos/as utilizar nociones y funciones que contengan los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales propuestos.

El contexto

La enseñanza contextualizada en el marco de un enfoque comunicativo basado en tareas implica diferentes elementos a tener en cuenta en el proceso didáctico para el aprendizaje de una lengua extranjera que forman parte del contexto: temas, situaciones, nociones y funciones.

Temas y situaciones

El análisis de los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales realizado en forma aislada, puede crear la idea errónea, que el lenguaje debe ser segmentado para su enseñanza.

Si bien este ha sido, tradicionalmente, el método de enseñanza utilizado en la mayoría de los casos, se considera que es más beneficioso para los alumnos/as adoptar una metodología que parta de la integración de los mencionados aspectos agrupados en torno a un tema o serie de situaciones que los ubique en un contexto.

Al hablar de tema se hace referencia a un tópico a trabajar (Ej. la familia, el hogar, el deporte, etc.), mientras que el concepto de situación es entendido como un hecho comunicativo que integra los temas (Ej. presentación de los miembros de su familia al resto de los alumnos/as, descripción de su casa a un visitante, debate sobre la importancia del deporte para el joven).

Las situaciones son más complejas de trabajar que el vocabulario o la gramática en forma aislada y descontextualizada de su uso, pero a través de ellas los alumnos/as podrán aprender el significado comunicativo del lenguaje en contexto.

Nociones y funciones

Es relevante definir los conceptos de noción y función como categorías del lenguaje. Por noción se entiende un concepto o idea que puede ser específico y coincidir con el vocabulario (E.g. *cat, house*) o ser muy general (E.g. *tense, movement*) en cuyo caso resulta difícil de diferenciar con la idea de tema propuesto anteriormente. Una función, en cambio, está relacionada con la idea de acto comunicativo y puede definirse como el uso del lenguaje para lograr un objetivo que implica, generalmente, la interacción de por lo menos dos personas (E.g. *suggesting, greeting, inviting*). Las nociones (E.g. *Present Time*) y funciones (E.g. *inviting*) son, entonces, las herramientas que los alumnos/as utilizan para expresarse sobre un determinado tema (E.g. *the family*) en situaciones específicas (E.g. *visiting a friend's house*).

Tema, situación, noción y función brindan una visión holística⁴ para la presentación del lenguaje a los alumnos/as. Esta concepción de enseñanza del lenguaje enfatiza la importancia de trabajar con el discurso en contexto y no con ítems descontextualizados como en el caso de las listas de vocabulario, sonidos aislados o estructuras gramaticales.

⁴ Un enfoque holístico considera a la lengua como un todo que no es divisible en forma significativa para su enseñanza y se focaliza en las necesidades de los alumnos para comunicarse en forma efectiva.

El enfoque comunicativo basado en tareas (*Communicative Task-based Approach*) integra los contenidos a trabajar en la realización de una tarea final a realizar basada en una situación comunicativa (*E.g. writing biographies to share with other learners*) relacionada con un tema específico (*E.g. musical groups*) y analiza los aspectos fonológicos (*E.g. intelligibility*), lexicales (*E.g. musical instruments, types of music*), y gramaticales (*E.g. Present Simple*) necesarios para llevarla a cabo junto con las nociones (*E.g. Present Time*) y funciones (*E.g. introducing people*) a tener en cuenta.

Las estrategias y las macro-habilidades

En el marco de este documento se entiende que "una estrategia es un conjunto de habilidades o procesos internos que pone en marcha el 'aprendiente' de una segunda lengua o lengua extranjera para procesar los datos del aducto (*input*), incorporarlos a su interlengua (*interlanguage*) y así comunicarse con ellos"⁵. Esta definición abarca las estrategias para el aprendizaje y la comunicación. Dentro de las estrategias para el aprendizaje, utilizando la clasificación de O'Malley y Chamot⁶, podemos distinguir las estrategias cognitivas (procesos mentales que el alumno/a utiliza y que le permiten manipular la información presentada en las tareas), las estrategias socio afectivas (actividades de mediación y transacción social que brindan la oportunidad de que el alumno/a interactúe con otros compañeros o con hablantes nativos) y las estrategias metacognitivas (reflexión acerca del propio aprendizaje). Las estrategias de comunicación, por su parte, son las utilizadas por los estudiantes para comunicarse en situaciones que requieren conocimientos lingüísticos que aún no poseen (*E.g. paraphrasing, gestures*).

En el marco de esta propuesta curricular las macro habilidades y las estrategias para el aprendizaje y la comunicación han sido integradas e incorporadas en función de las situaciones comunicativas a trabajar en el ciclo con la intención de que los alumnos/as tengan la posibilidad de utilizar las estrategias y desarrollar las macrohabilidades. A efectos de clarificar su utilización se las enumera, en forma general, en este apartado:

- comprensión (Auditiva y lectora): obtener una idea general, localizar información específica, secuenciar en tiempo y espacio, imaginar qué es lo que va a ocurrir, deducir la intención o punto de vista;
- producción (Oralidad y escritura): seleccionar y emplear recursos de apoyo, buscar pertinencia y adecuación del discurso al propósito del mismo (Ej. narrar, dialogar, dar instrucciones) o características del destinatario/audiencia y el contexto. Trabajar la escritura como proceso: borradores, redacción y presentación final. Realizar tareas de escritura guiada y espontánea.

DIMENSIÓN TEXTUAL

El léxico

El concepto de vocabulario utilizado es el de "ítem lexical". Este término utilizado por Ur⁷ permite incluir no sólo el aprendizaje de palabras simples (*E.g. son, chair*) y compuestas (*E.g. post office, daughter-in-law*) sino también expresiones idiomáticas (*E.g. let's call it a day*) y frases armadas (*E.g. on the one hand ... on the other*) en las cuales la suma de los significados individuales de cada palabra que las componen no coincide con el significado de la expresión total. En el aprendizaje de una lengua extranjera, el vocabulario adquiere relevancia desde el comienzo ya que los ítems lexicales que los alumnos/as manejan están cargados de significado y les permiten comunicarse con hablantes de ese lenguaje mucho antes de poder manejar su gramática. Esto no significa que los alumnos/as de Educación Secundaria Básica deban aprender listas de vocabulario descontextualizadas, sino que, por el contrario, lo que se plantea en el diseño curricular es la incorporación de áreas

⁵ Armendáriz, A y C. Ruiz Montani, *El Aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información: Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005, p. 73.

⁶ O'Malley, A. y J. Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP, 1990.

⁷ Ur, P., *A Course in Language Teaching*. UK, CUP, 1998.

de vocabulario relevantes para los alumnos/as y la creación de situaciones que los motive a su utilización en contexto. El aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera no se limita a la mera presentación de ítems lexicales sino que es imprescindible generar oportunidades para que los alumnos/as los utilicen. El docente de lengua extranjera necesita utilizar formas sistemáticas para ayudar a los alumnos/as a que incorporen el vocabulario trabajado. Las explicaciones aisladas o ejemplos improvisados durante una clase pueden resolver problemas de comprensión en el momento pero esto no significa que los alumnos/as hayan aprendido la palabra o frase explicada. El incluir la enseñanza sistemática de vocabulario en una clase implica:

- presentar los nuevos ítems lexicales y sus posibles significados;
- chequear de la comprensión de los mismos;
- practicar actividades donde el alumno/a sea capaz de reconocerlos o producirlos según se trate de vocabulario para el reconocimiento o para la producción;
- sugerir técnicas que ayuden al alumno/a a memorizar, recordar y utilizar los nuevos ítems lexicales en otras situaciones y a lo largo del tiempo.

La gramática

Es la intención de este documento dejar en claro que la gramática es sólo uno de los aspectos a tener en cuenta al momento de enseñar una lengua extranjera y es oportuno explicar qué se entiende por gramática en este Diseño Curricular.

*"Grammar. (1) An analysis of the nature of the structure of a language, either as encountered in a corpus of speech or writing (performance grammar) or as predictive of a speaker's knowledge (a competence grammar). A contrast is often drawn between a descriptive grammar, which provides a precise account of actual usage, and a prescriptive grammar, which tries to establish rules for the correct use of language in society. (2) An analysis of the structural properties which define human language (a universal grammar) (3) A level of structural organization which can be studied independently of phonology and semantics."*⁸

Esta definición plantea la idea de que la gramática de una lengua se procesa y adquiere si los alumnos/as tienen la posibilidad de formular hipótesis y comprobarlas basándose en ejemplos de su uso en contexto.

Algunas de las condiciones de este planteo son las siguientes:

- los alumnos/as deben ser expuestos a ejemplos de lenguaje auténtico en una variedad de contextos para que sean ellos los encargados de descubrir las reglas gramaticales;
- la actividad de los alumnos/as no debe limitarse a la práctica de una estructura gramatical en forma automática (*Drills*) ya que, si bien este tipo de ejercitación puede facilitar el aprendizaje de su forma, no garantiza, de ningún modo, la adquisición del significado de la misma para su uso comunicativo;
- la comprensión de los principios gramaticales de una lengua extranjera se adquiere en forma progresiva a través de la estructuración y reestructuración del lenguaje que los alumnos/as llevan a cabo cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje que los alientan a explorar el funcionamiento de la gramática contextualizada.

En los contenidos del aspecto gramatical no se limita la enseñanza a la mera combinación de palabras para formar oraciones correctas. Se puede aplicar el término "gramatical" a una unidad menor que la oración como en el caso, por ejemplo, de los adverbios de tiempo característicos del Presente Simple (*E.g. always, usually, never*) y hasta menores que la palabra según se ve en la inclusión de las inflexiones para la formación del aspecto continuo (*-ing*). Los contenidos tampoco se limitan a estructuras (Ej. La formación del Presente Simple [*S+V(s)*], Presente Continuo [*(S+V-ing)*], Modo Imperativo [*Bare Infinitive*]) como instancias específicas de gramática sino que incluyen, además, características que van más allá de la oración como el estudio de los patrones de la cohesión gramatical, los conectores lógicos (*oposición: but, adición: and, finalidad: to*) y secuenciales (*first, second, then, finally, after (that), before*).

⁸ Cristal, D., *An Introduction to Linguistics*. UK, Penguin, 1992.

El concepto de gramática planteado tampoco se limita a la forma en que las unidades del lenguaje se combinan para formar un discurso estructuralmente correcto, sino que tiene en cuenta el significado gramatical que muchas veces se deja de lado al poner el énfasis en la precisión de la forma. No tiene sentido saber como se constituye un tiempo de verbo específico si no se sabe cuál es su verdadero significado al utilizarlo. Es este segundo aspecto (significado y no forma gramatical) que les permitirá a los alumnos/as comunicarse con el lenguaje que está aprendiendo.

Enseñar gramática significa, entonces, presentar cada ítem gramatical (ya sea parte de una palabra, una oración o discurso) teniendo en cuenta dos aspectos:

- su forma y reglas gramaticales, por ejemplo:
"Simple Present" lleva "s" al final del verbo cuando la persona es *He/she/it*.
"Do/does" son los auxiliares interrogativos y negativos para el "Simple Present"
- Su uso y reglas gramaticales, por ejemplo:
"Simple Present" se utiliza para describir acciones habituales.
"Verb to be in the Simple Past" se usa para describir acciones que han finalizado y en donde hay un referente temporal que así lo indique (*E.g. yesterday, last week/year*)

Los conectores expresan diferentes funciones (Ej. *But*: oposición, *and*: adición, *to*: finalidad).

Una presentación correcta debe, además de incluir estos dos aspectos, cumplir con determinadas características:

- tener claro cuál es su objetivo y no alejarse de él;
- planificar los diferentes pasos a seguir y el tiempo que cada uno de ellos requiere;
- preparar el material necesario a utilizar (Ej. ilustraciones, objetos);
- utilizar técnicas efectivas según sea el ítem gramatical a enseñar.

Cabe destacar que los contenidos gramaticales estipulados en esta propuesta curricular presuponen la adquisición previa de los siguientes aspectos gramaticales:

- el uso del modo Imperativo para dar instrucciones;
- verbo *to be*;
- el uso del Infinitivo para la confección de listas;
- el uso de *can* para expresar permiso y habilidad;
- pronombres subjetivos;
- preposiciones de lugar;
- el uso de *like* para expresar gustos y preferencias;
- la hora;
- números cardinales;
- el uso de *have got* para expresar posesión;
- adjetivos posesivos;
- caso genitivo;
- conectores (*and- but- or*);
- preguntas con palabras interrogativas (*what, where, when, etcétera*);
- preguntas por sí y no.

La fonología

La fonología es el estudio de los sonidos o fonemas de una lengua. En esta propuesta no se ha utilizado un término más abarcativo que incluya la acentuación, el ritmo y la entonación, porque si bien todos los aspectos mencionados son importantes, la enseñanza del sistema fonológico adquiere mayor relevancia y es esencial para que los alumnos/as logren expresarse en forma inteligible. La acentuación, ritmo y entonación serán, entonces, trabajados desde el reconocimiento y se hará hincapié en la enseñanza de su producción cuando sean significativos para el contexto. El docente, según lo propuesto, remarcará la

diferencia de, por ejemplo, la entonación descendente de *"wh-questions"* contrastándola con la entonación ascendente de *"yes/no questions"*, o explicará la diferencia entre la acentuación de *"INcrease"* como sustantivo e *"inCREASE"* como verbo. Aunque no se exige la enseñanza de ningún acento en particular, ya que se considera que todas las variantes son igualmente válidas, se sugiere adoptar el "RP" (*Received Pronunciation*) como la variedad a trabajar. Su elección no se debe a posicionarlo sobre otras variantes sino a poder presentar un modelo coherente a seguir por los alumnos/as en su producción oral. En lo que respecta a la recepción, es aconsejable exponerlos a diferentes tipos de acentos para brindarles un panorama realista de utilización del lenguaje en donde hablantes con diferentes acentos interactúen sin problemas de entendimiento. El objetivo es, por lo tanto, que los alumnos/as se beneficien con un modelo coherente para la pronunciación y que sean expuestos, a su vez, a variedades de acentos que faciliten su comprensión auditiva en diferentes contextos sociales y geográficos.

EL MATERIAL DIDÁCTICO

La complejidad del material didáctico a utilizar deriva de la secuenciación de los contenidos a trabajar en las situaciones comunicativas propuestas para el año, de las diferentes actividades a realizar con los textos, y de los diferentes niveles de producción especificados. La selección del material didáctico necesita desprenderse de los aspectos más personales para orientarse hacia aspectos más relacionados con lo social, que son aquellos que los alumnos/as de este ciclo requieren para continuar estudiando inglés en otros ámbitos o contribuir con su inserción futura en el Nivel Polimodal.

En esta propuesta curricular el trabajo de los contenidos a partir de tareas con propósito comunicativo implica la necesidad de procesar textos o de textualizar un mensaje en un contexto determinado. A este efecto, el docente debe analizar y seleccionar, tanto los textos incluidos en los llamados *"libros de texto"* como aquellos textos de circulación frecuente (Ej. diarios, videos, CDs, publicaciones en Internet), relacionados con las otras materias para su incorporación en la propuesta de aula.

Los textos (escritos y orales) se deben seleccionar teniendo en cuenta:

- **su potencialidad de trabajo:** sus cualidades como texto representativo de un género, el nivel de producción requerido adecuado a las expectativas de logro propuestas, su complejidad gramatical;
- **el tema:** la relevancia o interés que pueda tener para el estudiante, su factibilidad real en una situación de comunicación (autenticidad);
- **Su extensión y estructura:** la densidad proposicional (cuánta información contiene en términos de ideas y su importancia relativa);
- **su complejidad:** la información explícita y la que es necesaria inferir, los supuestos que el estudiante deberá compartir con el autor, las estrategias necesarias para su procesamiento e interpretación;
- **su accesibilidad:** la cantidad y calidad de soporte no lingüístico (dibujos, tablas, gráficos), el grado de conocimiento por parte del alumno/a del vocabulario utilizado.

LA PLANIFICACIÓN POR PROYECTOS

El trabajo en la clase de lengua extranjera constituye una serie de tareas intermedias con un fin determinado (la realización de un proyecto) que va más allá de aprender vocabulario, aprender gramática o leer para completar el ejercicio de comprensión. Dichas tareas deben llevarse a cabo a partir de situaciones reales o verosímiles de lectura o de escucha, así como de escritura o de expresión oral.

Cabe destacar que al indicar la planificación por proyectos se hace referencia a una tarea final planificada con los alumnos/as y que sirve como disparadora de sus inquietudes para aprender determinados contenidos.

En la resolución de dicha tarea final o proyecto se deben tener en cuenta, además del tema a tratar relacionado con el eje elegido, seis variables: el proyecto a realizar, los contenidos a aprender, las tareas intermedias a llevar a cabo, el rol del docente y de los alumnos/as en dicha realización, el resultado esperado y la repercusión pública de lo realizado.

- **El tópico o tema:** el tema propicia en los alumnos/as el entusiasmo por utilizar y aprender el nuevo lenguaje. Cuanto más relevante sea el tema, mayor será la motivación y el grado de compromiso de los alumnos/as con el proyecto a realizar. Se sugiere proponer temas que se vinculen con el entorno de los alumnos/as, con la información divulgada por los medios masivos, con las prácticas juveniles.
- **Eje:** el eje sirve de organizador de los contenidos a trabajar.
- **Proyecto:** es un tipo de planificación cuya preparación previa compromete la obtención de un resultado concreto, resultado que debe provocar el sostenimiento del esfuerzo de los alumnos/as para el aprendizaje del nuevo lenguaje.
- **Contenidos necesarios para su resolución:** los contenidos deben incluir los aspectos gramaticales, lexicales, y fonológicos (texto) y las cuatro macro-habilidades y estrategias de comunicación (contexto).
- **Procedimientos o tareas intermedias a realizar:** son los que sirven de guía para la incorporación de los contenidos a aprender en forma contextualizada y gradual sin perder de vista la relevancia de las mismas para lograr el proyecto planteado.
- **Rol del alumno/a y del profesor/a durante el proceso:** es importante definir de antemano cuáles serán las actividades a realizar por los alumnos/as y cuáles serán las intervenciones del docente en dichas tareas.
- **Outcome o resultado esperado:** *outcome* es la producción objetiva de los alumnos/as como resultado de una actividad. Debe servir de prueba de la habilidad, creatividad y conocimientos de los alumnos/as en la utilización del nuevo lenguaje.
- **Repercusión pública:** este elemento le permite a los alumnos/as mostrar lo que han aprendido y comprobar su utilidad al presentar el proyecto públicamente.

A modo de ejemplo, se presenta a continuación un posible proyecto a llevar a cabo por alumnos/as de 1° año que puede ser enmarcado en el eje: "El inglés y la comunicación" a través de la siguiente pregunta orientadora:

¿En qué aspectos difiere mi realidad de otras realidades ubicadas en distinto tiempo o espacio?

Tópico: la cotidianeidad de los alumnos/as.

Eje: el inglés y la comunicación.

Proyecto: los alumnos/as se comunicarán con otros miembros del mismo grupo etario para compartir sus diferentes actividades diarias, sus gustos, sus preferencias a través de cartas redactadas en inglés.

Contenidos: uso contextualizado de las macro habilidades (oralidad, comprensión auditiva, lecto-comprensión y escritura) y estrategias para el aprendizaje de la lengua extranjera en la redacción de un texto gramaticalmente aceptable (presente simple para la descripción de actividades diarias, uso de adverbios de frecuencia, etcétera) y utilizando el vocabulario pertinente (información y preferencias personales).

Tareas intermedias a realizar:

1. El docente seleccionará cartas de autobiografías para presentar a los alumnos/as como modelos a realizar.
2. Los alumnos/as leerán las cartas-modelo y discutirán grupalmente acerca de las mismas en cuanto a la información contenida. El docente mediará en el debate oral sobre las interpretaciones de los alumnos/as acerca del propósito de las mismas (narrar) y las características de los destinatarios (registro informal) y del contexto (carta informal).

3. El docente guiará a los alumnos/as en el análisis de las cartas-modelo para que ellos se aproximen a una comprensión general, localicen información específica (contenido del texto que sea útil para la elaboración de su propio texto), deduzcan la intención del que escribe e identifiquen estructuras propias de una carta informal.
4. El docente utilizará las estructuras gramaticales (texto) que aparecen en las cartas-modelo (contexto) para presentarlas a los alumnos/as junto con el vocabulario (texto) a trabajar.
5. Los alumnos/as redactarán un primer borrador para ser evaluado por el docente quien sugerirá posibles mejoras relativas a la pertinencia y adecuación del discurso a propósito del mismo (registro informal) y al destinatario (grupo de pares). El docente hará hincapié en el uso del Presente Simple y los adverbios de frecuencia, y presentará el vocabulario relacionado con los deportes y las actividades de ocio.
6. Los alumnos/as redactarán cartas trabajando sobre borradores de acuerdo a las consignas dadas hasta lograr una versión como producto final esperado.

Outcome o resultado esperado: carta informal conteniendo información personal de los alumnos/as para ser socializada con otros alumnos/as.

Repercusión pública: los alumnos/as recibirán respuestas a su trabajo de otro grupo de pares y recibirán las cartas de aquellos a quienes les escribieron.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

ENFOQUE Y CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

El uso efectivo de lenguaje en contexto es el motor que impulsa su aprendizaje. La eficiencia y el grado de profundización de ese aprendizaje se ven favorecidos por la reflexión metalingüística y metacomunicativa. Por lo tanto es importante seleccionar actividades que promuevan la reflexión en ambas dimensiones (texto y contexto).

En el marco del enfoque comunicativo basado en tareas, la evaluación se realiza en cada paso del desarrollo de cada proyecto (Evaluación formativa de las tareas intermedias), ajustando de esta manera los pasos siguientes que conducen al producto final (*final task*). Esto se traduce, por ejemplo, en más práctica, nuevas actividades o resistemización de los contenidos enseñados. La evaluación es entonces una herramienta fundamental que brinda información sobre el grado de desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas, discursivas y estratégicas que despliegan los alumnos/as en el transcurso del año.

La evaluación oral se realiza mediante la observación de la actuación de los alumnos/as en clase, lo que permite al docente evaluar diferentes aspectos del habla (Ej. fluidez, precisión, pronunciación y estrategias de producción y comunicación).

La comprensión auditiva puede ser evaluada en clase cuando los estudiantes escuchan un texto oral y, por ejemplo, completan ejercicios que demuestren su comprensión, se relacionan directamente con lo escuchado y cuando participan de una actividad en donde deben intercambiar información con sus pares o el docente.

Las actividades de comprensión lectora permiten al docente observar las dificultades que presentan los alumnos/as al enfrentarse a un texto escrito que requiere de sus conocimientos y habilidades para interpretarlo. De cómo se desarrolle esa interpretación, se desprenderá un elemento más con el cual el docente puede contar a la hora de evaluar.

La evaluación escrita, individual o grupal, debe incluirse como producto y como proceso para brindar a los alumnos/as la oportunidad de utilizar vocabulario y estructuras aprendidas.

Para la evaluación de los contenidos no se debe perder de vista que también deben evaluarse aspectos parciales. Estos aspectos parciales también incluirán la participación y el compromiso con las tareas asignadas en la realización de los proyectos ya que la valoración de la interacción grupal y de las prácticas comunicativas es esencial y facilitadora del aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la evaluación de la producción, se tendrá en cuenta que si la comunicación se alcanza, esto debe ser reconocido como un logro, evitando caer en la dicotomía correcto/incorrecto como estados absolutos, lo que no implica dejar de señalar las carencias o los errores de esa producción. Este señalamiento debe atender a las características del interlenguaje de los alumnos/as, es decir que las intervenciones docentes deberán ajustarse a la posibilidad real que ellos tienen de procesar dichos aportes y evitar así desalentarlos en sus primeros intentos.

Durante este proceso, los alumnos/as elaboran hipótesis basadas en el inglés que escuchan o que se les enseña. Algunas veces estas hipótesis son incorrectas o incompletas y el resultado es, precisamente, un error. Pero los errores son componentes indispensables de este proceso y son ellos indicadores positivos de que el aprendizaje está en marcha. Se trata de trabajarlos como dispositivos didácticos, evitando que sea solamente el docente quien reflexione sobre los errores de los estudiantes; es necesario que sean los propios alumnos/as quienes reflexionen sobre dificultades en el proceso o en el producto –tanto el propio como el de otros–, reconozcan la naturaleza de los errores (gráfica,

ortográfica, morfo-sintáctica, semántica, pragmático-retórica), determinen las variables que los provocan, propongan una explicación y logren remediarlos. Es beneficioso el registro de los mismos para ser tratados en cualquier momento que el proceso de enseñanza lo requiera. Los errores, como la incompleta aplicación de las reglas y las hipótesis incorrectas, entre otros, muestran que existe un proceso en acción que constituye el interlenguaje entendido como las construcciones del lenguaje en transición sobre las cuales es necesario centrar la atención.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se implementará una evaluación **diagnóstica** o inicial, para conocer lo que saben los alumnos/as y planificar los proyectos a realizar de acuerdo a estos saberes y a las necesidades e intereses que ellos expresen.

Se realizarán evaluaciones de cada proyecto con el fin de determinar si los contenidos han sido aprendidos. Este tipo de evaluación, por lo tanto, tendrá como objetivo principal chequear que los alumnos/as hayan logrado incorporar los aspectos situacionales, lexicales, gramaticales y fonológicos de la dimensión contextual y textual del presente Diseño Curricular. Se trata, entonces, de evaluar si los alumnos/as pueden, por ejemplo, mantener un diálogo breve sobre un tema trabajado en clase (situación comunicativa) utilizando el vocabulario pertinente (aspecto lexical), las estructuras gramaticales correctas (aspecto gramatical) y la pronunciación adecuada (aspecto fonológico), para lograr una comunicación eficaz (competencia comunicativa).

BIBLIOGRAFÍA

- Armendáriz, A. y C. Ruiz Montani, *El Aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información, Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.
- Baxter, A., *Evaluating your Students*. London, Richmond Publishing, 1997.
- Brown, H.D., *Teaching by Principles*. London, Longman, 2001.
- Bygate, M. , Skehan, P. And M. Swain, Introduction. In C.N. Candlin (ed). *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*. London, Longman, 2001.
- Collie, J. & S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. London, CUP, 1999.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, CUP, 2001.
- Ellis, R., *Task- Based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP, 2003.
- Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1994.
- Hymes, D.H., "On Communicative Competence", in J. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- Lazar, G. 1993, *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. London, CUP, 2000.
- McNamara, T., *Language Testing*. Oxford, OUP, 2000.
- McRae, J., *Literature with a Small "l"*. London, Macmillan, 1991.
- O'Malley, A. y J. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP, 1990.
- Oxford, R., *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House, 1990.
- Prabhu, N., "Procedural Syllabuses", in T.E. Reed (ed.), *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore University Press/RELC, 1984.
- Prabhu, N.S., *Second Language Pedagogy*. Oxford, OUP, 1987.
- Richards, J and T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP, 1986.
- Skehan, P., *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, OUP, 1998.
- Stern, H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP, 1983.
- Ur, P., *A Course in Language Teaching*. UK, CUP, 1998.
- Weir, C., *Understanding and Developing Language Tests*. London, Prentice Hall, 1993.
- White, R., *The ELT Curriculum*. Oxford, Blackwell, 1988.
- Widdowson, H., *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP, 1984.
- Widdowson, H., *Teaching Language as Communication*. Oxford, OUP, 1978.
- Williams, M. and R. Burden, *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, CUP, 1997.
- Willis, D., *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. London, Collins ELT, 1990.
- Willis, J., *A Framework for Task-Based Learning*. London, Longman, 1996.

RECURSOS EN INTERNET

- <http://dictionary.cambridge.org> Diccionario Cambridge en línea. También contiene cuadernillos de trabajo para practicar.
- <http://esl.about.com/cs/listening> Direcciones de enlaces para ejercicios de comprensión auditiva con diferentes niveles de dificultad.
- <http://esl.about.com/homework/esl/mbody.htm> Recursos para el aprendizaje del inglés.

<http://esl.about.com/library/weekly/aa052902a.htm> Guía de estructuras y patrones gramaticales.

<http://iteslj.org/links> Sugerencias sobre tipos de planificación de clases.

<http://kids.mysterynet.com> Historias y cuentos cortos para leer y misterios para resolver.

<http://webster.commnet.edu/grammar/index2.htm> Guía de información sobre tipos de textos escritos y sus características.

<http://www.acs.ualgary.ca/~dkbrown/storfolk.html> Ejemplos de mitos y leyendas.

http://www.cycnet.com/englishcorner/speaking/index_situation.htm Batería de dialogos cortos con diferentes funciones en situaciones variadas.

<http://www.edufind.com/ENGLISH/GRAMMAR/toc.cfm> Explicaciones de temas gramaticales.

<http://www.eduplace.com/main.html> Recursos para la enseñanza del inglés.

<http://www.english-forum.com> Variedad de recursos y herramientas de búsqueda de información.

<http://www.esl-lab.com> Ejercicios de comprensión auditiva con actividades que guían la comprensión.

http://www.field.d21.k12.il.us/links/poetry_pages/teacherresources.html Recursos para docentes de inglés.

<http://www.johnsesl.com/templates/vocab> Áreas de vocabulario y ejercicios de práctica.

<http://www.m-w.com> Diccionario Merriam Webster en línea. También contiene juegos para practicar vocabulario.

<http://www.ohiou.edu/esl/english/speaking.html#PronunciationActivities> Sugerencias para la práctica de pronunciación y ejercitación para su práctica. <http://www.ohiou.edu/esl/english/writing/index.html> Guía y ejercicios para la práctica de escritura.

<http://www.pitt.edu/~dash/folktexts.html> Folklore y mitología. Textos electrónicos.

<http://www.smic.be/smic5022/teacherhandouts.htm> Cuadernillos para usar en clase que incluyen ejercicios de vocabulario y gramática.

<http://www.teachingenglish.org.uk> Sitio que ofrece variedad de artículos de didáctica del inglés.

<http://www.tefl.net> Sitio de temas de didáctica del inglés.

<http://www.thebigproject.co.uk/news> Periódicos en inglés publicados en el mundo. <http://www.thenewspaper.org.uk/news/index.php3> An online newspaper featuring sports, news, and music for teens.

<http://www.usingenglish.com/articles/letter-writing.html> Tips on formal letters

http://www.warwick.ac.uk/EAP/study_skills/dictionaries/dict5.htm This page belongs to the University of Warwick and gives a comprehensive description of the different types of dictionaries, with examples of each type.

http://www.world-english.org/listening_exercises.htm Listening Comprehension Exercises. More exercises on line.

<http://www.yourdictionary.com> Dictionary search engine. It has a huge number of links not only to a wide range of all kinds of dictionaries, but also to corpora, concordancers, thesauruses, etc.