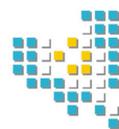


INGLÉS

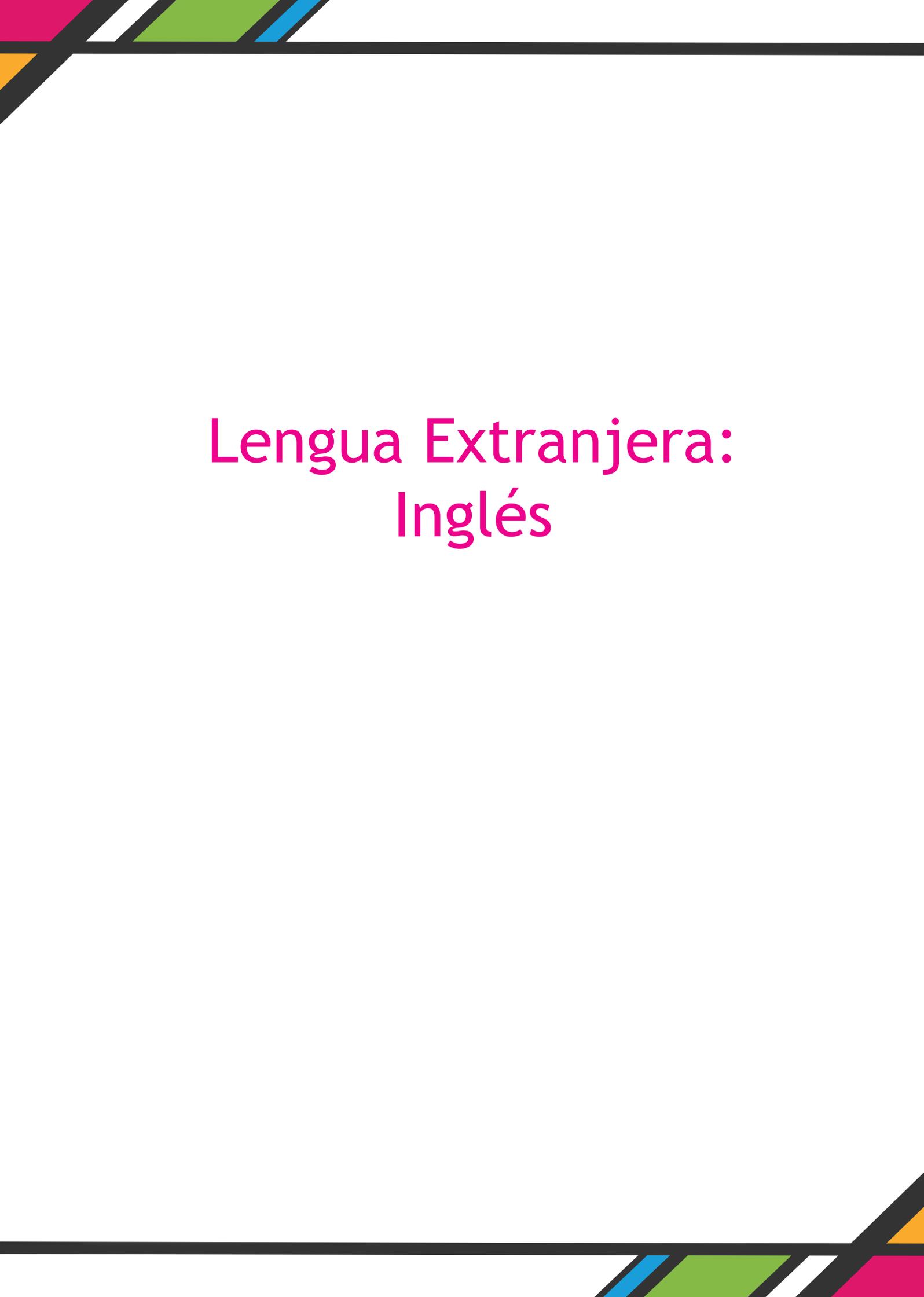
Materiales Curriculares

Educación Primaria
2015



Ministerio de
Cultura y Educación

Gobierno de La Pampa



Lengua Extranjera: Inglés



NÓMINA DE AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de La Pampa
Cdr. Oscar Mario JORGE

Vicegobernadora
Prof. Norma Haydeé DURANGO

Ministra de Cultura y Educación
Lic. Jacqueline Mohair EVANGELISTA

Subsecretaria de Educación
Prof. Mónica DELL'ACQUA

Subsecretario de Coordinación
Dr. Juan Carlos NOGUEIRA

Subsecretaria de Cultura
Prof. Analía CAVALLERO

Subsecretaria de Educación Técnico Profesional
Ing. Silvia Cristina DAMELIO

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Elizabet ALBA

Directora General de Educación Secundaria y Superior
Prof. Marcela Claudia FEUERSCHVENGER

Director General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión
Prof. Lucas ABRAHAM RODEJA

Director General de Administración Escolar
Arq. Lisa del Carmen Lara LASIERRA

Directora General de Personal Docente
Sra. Silvia Beatriz MORENO

Directora de Educación Inicial
Lic. María del Rosario ASCASO

Directora de Educación Especial
Prof. Mirta Susana VALLE

Directora de Educación de Gestión Privada
Prof. María Claudia IGLESIAS

Director de Educación Superior
Prof. Lisandro David HORMAECHE

Directora de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
Prof. Natalia LARA

Directora de Administración de la Subsecretaría de Cultura
CPN. Analía NÚÑEZ



Área de Desarrollo Curricular EQUIPO TÉCNICO

Referente: Prof. Griselda Barón

Marco Curricular General:

Iuliano, Carmen

Maxenti, Diana

Colaboradoras

Giusti, Nora

Schapert Berpof, Daiana

Lengua y Literatura:

Vicente, Mara

Colaboradoras

Barón, Griselda

Ceja, Luciana

Malone, Patricia

Maxenti, Diana

Seltzer, Marisel

Matemática:

Zanín, Pablo

Flores Ferreira, Adriana

Colaboradoras

Zillotti, Viviana

Secco, Gabriela

Sayago, Vanesa

Ramos, Marisa

Educación Física:

Rousseu Salet, Néstor

Boidi, Gabriela

Lengua Extranjera: Inglés

Braun, Estela

Cheme Arriaga, Romina

Cabral, Vanesa

Munuce, Gabriela

Educación Artística - Artes

Visuales:

Sape, Andrea

Colaboradoras

Bejar, Marcela

Desch, Mercedes

Quiroga, Gladys

Educación Artística - Danza:

Villalba, Gladys

Ciencias Naturales:

Iuliano, Carmen

Galotti, Lucía

Ferri, Gustavo

Andreoli, Nora

Colaboradora

Sayago, Vanesa

Educación Tecnológica:

Vaquero, Jorge

Educación Artística - Música:

Baraybar, Alejandra

Re, Laura

Rohwain, Laura

Educación Artística -Teatro:

Rodríguez, Gustavo

Ciencias Sociales y Construcción de Ciudadanía:

Perez, Gustavo

Molini, Judith

Carripi, Carmen

Colaboradores

Dietrich, Paula

Romero, Claudia

Galletti, Juan

Diseño de portada:

Mazzaferro, Marina

Pagella, Camila

Documentos portables, publicación web:

Bagatto, Dante

Chaves, Nadia

Fernández, Roberto

Haspert, Fernando

Herrera, Emmanuel

Mielgo, Valeria

Ortiz, Luciano

Sanchez, Christian

Wiedenhöfer, Patricia



ÍNDICE

NÓMINA DE AUTORIDADES	5
EQUIPO TÉCNICO	7
FUNDAMENTACIÓN	11
PROPÓSITOS	14
OBJETIVOS GENERALES	14
EJES QUE ESTRUCTURAN EL ESPACIO CURRICULAR	15
SABERES:	
A) RECORRIDO DE 4 CICLOS (1° CICLO - 2° CICLO - CICLO BÁSICO - CICLO ORIENTADO)	21
B) RECORRIDO DE 3 CICLOS (2° CICLO - CICLO BÁSICO - CICLO ORIENTADO)	30
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	35
BIBLIOGRAFÍA	51
WEBGRAFIA	53

FUNDAMENTACIÓN

De acuerdo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 27, así como a la Ley Provincial 2511 en su artículo 29, es necesario “brindar oportunidades equitativas a todos los niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana”, además de “ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria” (LEN, art 27, inc.).

Una característica especialmente atendida en el diseño de los NAP de Lengua Extranjera es la heterogeneidad de situaciones que presenta su enseñanza en el sistema educativo formal de nuestro país. “El momento de escolaridad que se tome como inicio del proceso de aprendizaje, la carga horaria atribuida y la selección de las lenguas ofrecidas son muy distintas en cada jurisdicción” (RESOLUCIÓN CFE N° 181/12). Por ello, se propone para los NAP de Lengua Extranjera (en adelante LE) una organización de cuatro recorridos posibles de diferente duración. Estos recorridos contemplan distintos niveles de complejización de los aprendizajes asociados a los ciclos de la escolaridad:

Ciclo \ Recorrido	Primer Ciclo PRIMARIA	Segundo Ciclo PRIMARIA	Ciclo Básico SECUNDARIA	Ciclo Orientado SECUNDARIA
Recorrido de 4 ciclos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Recorrido de 3 ciclos		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Recorrido de 2 ciclos			Nivel 1	Nivel 2
Recorrido de 1 ciclo				Nivel 1

Los presentes materiales curriculares jurisdiccionales incluyen dos posibles recorridos del espacio curricular para LE para la Educación Primaria: recorrido de cuatro ciclos (desde el 1° grado de la Educación Primaria) y recorrido de 3 ciclos (desde el 4° o 5° grado de la Educación Primaria).

El plurilingüismo durante la infancia es una realidad en muchos países del mundo y en el nuestro, donde en varias provincias (entre ellas Chaco, Misiones, Formosa) los niños adquieren el español como segunda lengua, y la lengua materna corresponde a la indígena. En algunos casos pueden aprender lenguas adicionales cuando ingresan a la Educación Secundaria. Borzoni y Silva (2012:11) señalan la necesidad de una perspectiva intercultural que

estímule el diálogo entre culturas dinámicas, especialmente en un momento de gran movimiento dado por migraciones. Así establecen que “el planteo intercultural es ideológico”, por cuanto la educación intercultural favorece el diálogo entre culturas, el reconocimiento del otro, promueve y fortalece la formación en valores y estimula una actitud crítica hacia los estereotipos pautados por las culturas y lenguas hegemónicas.

Las dificultades en el aprendizaje de una LE no son de orden “técnico” sino cultural. Cualquier ser humano puede aprender cualquier lengua distinta de la suya en términos de gramática y de vocabulario. Pero esto no es suficiente, ya que aprender una lengua implica esencialmente aprender cuáles son las mismas subyacentes. La reflexión sobre pautas culturales favorecerá la comprensión e internalización de la lengua extranjera.

En cuanto a la adquisición de la LE, la edad de los niños será un factor importante a considerar cuando definamos qué y cómo enseñar. Alumnos de diferentes edades suponen diferentes necesidades, competencias y destrezas cognitivas. Los niños en edad escolar aprenderán mejor haciendo, a través del juego y de situaciones comunicativas concretas, más que a través del pensamiento abstracto como los adultos. Para este grupo etario, debemos mencionar la gran ventaja que supone la experiencia de la lengua materna, y el afianzamiento de los procesos de lectura y escritura en su propia lengua. Sin embargo, se debe recordar que aprenderán inglés como lengua y cultura extranjera (LCE), con una exposición limitada, por lo tanto exponerlos al aducto o input (Armendáriz y Ruiz Montani, 2005), a través de textos orales y escritos en inglés, favorecerá sus aprendizajes. El nivel de exposición a la LCE que los niños perciben desde pequeños a través de los canales de televisión, especialmente las caricaturas, los juegos de video y las publicidades de juguetes, comidas y bebidas favoritas, pueden también ser aprovechadas.

Asimismo deberá tenerse en cuenta el carácter formador de la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras y su rol en la construcción de la identidad y en la formación para la ciudadanía. Para esto es importante dejar de lado la enseñanza de la LCE como una lengua surcada de estereotipos culturales imperialistas, a efectos de otorgarle significados como una lengua que representa a ciudadanos del mundo de múltiples culturas e identidades. Si bien deberán estar presentes los conocimientos sobre el sistema lingüístico: sistemas gramatical, semántico, fonológico, pragmático-discursivo, nociones y funciones, por cuanto constituyen la base para la producción de los alumnos, estos deberán estar articulados con elementos propios del contexto socio-cultural de los sujetos de aprendizaje a efectos de generar significados que vinculen lo propio con lo diverso. De esta manera “la lengua extranjera deja de ser extraña para pasar a ser un sistema del que cada individuo se apropia para significar lo propio, reconociendo en este ejercicio lo Otro, lo diverso” (Barboni, 2011:15).

Las políticas educativas deberán tener en cuenta a los nuevos sujetos de aprendizaje, niños que traen saberes muy distintos, sujetos históricos en

devenir constante.

Las construcciones culturales cambian a la infancia como construcción social e histórica. ¿Qué significa ser niño-niña en la Argentina actual? A pesar de la reducción en los índices de pobreza, muchos niños forman parte de una franja signada por el desamparo, la desigualdad y la privación más absoluta (Redondo y Fernández, 2013), mientras que los niños de sectores de clase media y media-alta viven una infancia signada por el consumo, que los marca de manera selectiva desde las normas del mercado del capitalismo tardío. En este marco de heterogeneidad, la enseñanza de una LCE deberá estar fuertemente vinculada a la justicia curricular (Connell, 1997), al respeto por la diversidad y a la formación en valores tales como la solidaridad, el respeto por el otro, el trabajo cooperativo, que formen a ciudadanos capaces de construir una sociedad más inclusiva y justa.

La garantía de un currículum compartido no implica perseguir un nuevo universalismo homogeneizante. La definición del currículum compartido exige el reconocimiento de la diversidad, ya que, de otro modo, los propios aprendizajes fundamentales pueden ser injustos, si legitiman la cultura de los sectores dominantes y relegan la de los sectores populares (Connell, 1997; Terigi, 2008). Todos los alumnos deben sentirse reconocidos en las definiciones de los saberes fundamentales. Por otra parte, para garantizar el acceso al currículum compartido es preciso poner en juego los códigos culturales específicos de los alumnos en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, el rol docente deberá considerar no solo la enseñanza de la LCE sino también el rol de los adultos en proveer redes de contención (Arendt, 2007). En este sentido, es posible sostener la idea de que “a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad, de preservar al niño que aprende, ejercitando nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora” (Zelmanovich, 2007).

De esta manera en la enseñanza de la LCE será necesario resignificar otros marcos legales que resultan transversales a todos los espacios curriculares del nivel, con el propósito de lograr una formación integral de los alumnos. La LEY 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral expresa en su artículo 4º que las acciones de dicho programa estén “destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.” La Resolución 80/09 del Ministerio de Educación Nacional establece también el Programa Educación y Memoria que ofrece guías para trabajar sobre Derechos Humanos de manera transversal al currículum. A su vez, la Ley de Tránsito Nacional (Ley 24.449) dispone en su artículo 9 “incluir la educación vial en los niveles de enseñanza preescolar, primario y secundario”. Así, la escuela primaria debe asumir el compromiso por la formación global del sujeto, nutriéndose de las condiciones del entorno educativo para orientar a los alumnos a generar vínculos y lazos sociales que contribuyan al ejercicio de la ciudadanía.

PROPÓSITOS

A partir de la perspectiva y los principios presentados, la escuela de Nivel Primario ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los estudiantes:

- ✓ La valoración del aprendizaje de lenguas extranjeras y el conocimiento de sus culturas como una experiencia de alto valor formativo que trasciende el ámbito y la etapa escolar y contribuye a la formación ciudadana.
- ✓ La capacidad de distinguir aspectos socioculturales en los textos en lengua extranjera y el respeto por las lenguas y variedades que no les son propias, para revalorizar la lengua y cultura propias.
- ✓ El desarrollo de la capacidad de reflexión acerca del lenguaje y su funcionamiento en relación con la especificidad de cada lengua, y en particular la del español o lengua de escolarización.
- ✓ El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la lengua que aprenden, y que fortalezcan el trabajo colaborativo y cooperativo como así también el diálogo participativo.
- ✓ La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en la LE que aprenden.
- ✓ La comprensión y producción individual y colectiva de textos diversos, escritos y orales, que propicien la reflexión y el intercambio de ideas.
- ✓ La implementación y el reconocimiento del valor de los recursos tecnológicos a disposición de los estudiantes para la comprensión y producción de textos escritos y orales de manera colaborativa.
- ✓ La confianza en las posibilidades de aprender una LE, de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, y la construcción progresiva de autonomía.
- ✓ El reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje.
- ✓ La consideración de la oralidad, lectura y escritura en LE como medios para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural.
- ✓ La participación en espacios de enseñanza en los que les sea posible articular el aprendizaje de LE y de otras áreas curriculares.

OBJETIVOS GENERALES

Para que los niños logren un aprendizaje significativo de la LE y que, gradual-

mente, puedan aumentar y mejorar su competencia intercultural y comunicativa, tanto oral como escrita en inglés, se espera que ellos puedan:

- ✓ Respetar otras lenguas y culturas y revalorizar las propias.
- ✓ Considerar que el aprendizaje de otra lengua les permite ampliar su universo cultural.
- ✓ Reconocer aspectos lingüísticos y discursivos del funcionamiento de la LE.
- ✓ Desarrollar progresivamente estrategias de comprensión y producción de textos diversos, escritos y orales, en LE.
- ✓ Disfrutar de textos literarios en LE y recrearlos a través de distintas expresiones artísticas.
- ✓ Participar en proyectos y tareas de resolución de problemas que propendan al desarrollo de trabajo cooperativo y colaborativo.
- ✓ Hacer uso de recursos tecnológicos para la concreción de tareas y proyectos.
- ✓ Interactuar en situaciones contextualizadas a partir del uso de la LE para el intercambio de ideas y puntos de vista.

EJES QUE ESTRUCTURAN EL ESPACIO CURRICULAR

EJE en relación con la Comprensión Oral

El sentido común y las investigaciones de adquisición de segundas lenguas indican que cuando adquirimos nuestra lengua materna, primero escuchamos una gran cantidad de input (o aducto) (Armendáriz, 2005), y solo luego de un período de extensión variada, los niños comienzan a expresarse oralmente. La comprensión oral precede, entonces, y es fundamental para la producción oral posterior. Krashen (1984) menciona al período silencioso, donde los niños no producen, pero escuchan, repiten a veces muy despacio, pero por sobre todo absorben la entonación y la pronunciación del nuevo lenguaje. Según Harmer (2007), es importante la exposición de los estudiantes a más de una voz, con todas sus idiosincrasias subyacentes. Si bien el rol del docente como modelo es válido, existen marcadas variaciones regionales de esta LE a las cuales deberían ser expuestos para su reconocimiento.

La exposición a distintos recursos de audio se puede caracterizar por un tipo de escucha extensiva o intensiva, siendo la primera asociada a una escucha por placer (por ejemplo CDs, reproductores de MP3, videos, programas de televisión, entre otros) seleccionada por el propio estudiante, no necesaria-

mente en el contexto escolar, y la segunda relacionada al material elegido por el docente y las actividades diseñadas para el trabajo áulico.

El aducto seleccionado por el docente puede demandar distintos procesos y estrategias de escucha, tales como escucha global (con el fin de reconocer el tema, los participantes y elementos del contexto de interacción) o focalizada (para identificar fragmentos concretos, trabajar con estructuras y/o vocabulario específico, entre otros).

Para ayudar al desarrollo de este eje, se destacan a continuación principios que el autor Harmer propone tener en cuenta al momento de implementar la práctica de la escucha: a) motivar a los estudiantes a exponerse al material de audio tanto como sea posible; b) ayudar a los estudiantes a prepararse para escuchar; c) escuchar solo una vez no siempre es suficiente; d) incentivar a los estudiantes a responder sobre el contenido de la escucha; e) considerar que diferentes tipos de escucha demandan diferentes actividades y estrategias; f) aprovechar al máximo el potencial del texto de escucha.

EJE en relación con la Lectura

En los primeros grados se estimula el desarrollo de la oralidad y se deja la escritura hasta que los niños hayan afianzado el proceso de lectoescritura en la lengua de escolarización. De acuerdo a Cummins (1979, citado en Brewster, Ellis & Girard, 2007), una vez que los niños han desarrollado la competencia lectora en la primera lengua pueden transferir rápidamente esas destrezas a la segunda lengua. El desafío para los niños está dado por la complejidad de la relación grafema-fonema en inglés, y se necesitará despertar esta concientización fonológica a través de la incorporación de rimas, poemas y canciones, y ejercicios de lo que se denomina phonics (relación grafo-fonema-dibujos). Si bien los niños disfrutan de la lectura por placer, y entienden porque se concentran en el significado y pistas paralingüísticas del texto, habrá un doble proceso en el que la lectura ampliará su conocimiento léxico, sintáctico y semántico (Goodman, 1977), utilizando su conocimiento del mundo y ampliando su horizonte cultural, cumpliendo así un rol activo para negociar significados y advertir la riqueza del lenguaje.

La posible multiplicidad de actividades de lectura propuestas a partir de textos cortos y completos, profusamente ilustrados, tales como diálogos, descripciones, instrucciones, poemas, rimas, cuentos, entre otros, permitirá que los niños disfruten de la lectura e incorporen elementos léxicos y gramaticales. Es de suma importancia considerar siempre los puntos de partida de cada alumno y sus progresos, ya que el proceso de lectura lleva tiempo y requiere de ciertos saberes, tales como reconocer diferentes tipos de texto, interpretarlos, realizar la asociación correspondiente entre grafema-fonema, valorar sus propios progresos y el de sus pares.

A partir de este nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas ex-

tranjeras, la literatura se vuelve un recurso primordial para explotar los elementos culturales, ya que los textos literarios introducen a sus lectores en mundos diferentes con representaciones culturales diversas, permitiéndoles desarrollar empatía y ayudándolos a ponerse en el lugar del otro para ver el mundo desde esa perspectiva. Los cuentos pueden ser un trampolín para la apertura a otros mundos, y pueden transformarse - desde la intervención atenta del adulto - en sostenes de horizontes amplios de conocimiento inédito, y de la producción lingüístico-cultural de la infancia (Requejo, 1999). Es el docente quien debe diseñar actividades que ayuden a los estudiantes a enriquecerse a partir de esta experiencia. Asimismo, las respuestas dadas pueden variar, por ejemplo, desde un informe escrito de registro formal hasta respuestas no verbales informales que pueden incluir lenguaje corporal, dibujos, collage, entre otros. Cualquier clase de respuesta es bienvenida y dependerá mayormente del nivel de lengua del alumno, su edad y contexto social (Beacon y Cendoya en Braun, 2010).

EJE en relación con la Producción Oral

Los niños pequeños pueden comunicarse oralmente si se los estimula desde un principio. Pueden repetir comentarios, usar frases hechas o fórmulas para interactuar en situaciones diarias (pedir permiso, saludarse, pedir disculpas, agradecer, expresar preferencias, entre otros). Slattery & Willis (2007) establecen que la oralidad se desarrollará primero en forma guiada, con andamiaje por parte del docente, a través del uso de juegos, diálogos, títeres, canciones, juego de roles, obras de teatro, entre otros. A medida que se desarrolle su competencia comunicativa podrán expresarse con mayor fluidez e interactuar más libremente entre pares, pequeños grupos o presentando proyectos grupales.

Bruner (1986) describe los diferentes procesos implicados en la resolución de problemas y establece que, en cuanto a la adquisición del lenguaje hay un componente fundamental de interacción social que provee un adulto o un par con más conocimiento, en una estructura fundamental que el autor denomina “andamiaje”. Bruner observó la adquisición del lenguaje en niños en la interacción entre el niño y sus padres. El tipo de interacción es denominado discurso niño-dirigido (motherese o caretaker speech) y tiene características especiales: se les habla más despacio, acentuando palabras claves, con frecuente uso de repetición y paráfrasis. Los diálogos se desarrollan en base a situaciones que están relacionadas con “el aquí y ahora”. Los adultos no corrigen, sino que expanden lo que el niño ha dicho o lo repiten de manera correcta y cuando el niño no entiende al adulto, éste vuelve a explicar de manera más sencilla. Este contexto también es adecuado para la enseñanza de la oralidad en LE.

EJE en relación con la Escritura

En las actividades alfabetizadoras que realizan en su entorno primario, los chicos aprenden sobre la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escuela. Diversas investigaciones han permitido comprobar que, desde muy pequeños, están interesados en la escritura. Comienzan produciendo garabatos, después copian y preguntan por las letras y los sonidos, siguiendo un proceso que los conduce a la escritura convencional. Es decir que, cuando los niños tienen oportunidad de experimentar, la escritura aparece a partir de sus primeros trazos, mucho antes de que aprendan el sistema propio de su cultura.

La lectura ayudará a construir el proceso de escritura que reviste complejidad en cuanto a que los niños deben elegir el lenguaje adecuado, por un lado, y por otro deben desarrollar destrezas tales como recordar, elegir, seleccionar, ordenar y priorizar información, haciendo uso de figuras u organizadores tales como gráficos visuales. La ortografía será otro desafío para desarrollar la escritura, por lo cual es recomendable la asociación de grafemas y fonemas en las palabras (phonics), a través de imágenes visuales provistas por presentaciones de diapositivas, láminas, tarjetas, cartas, entre otros.

De acuerdo a Slattery & Willis (2007), tanto desde el aducto provisto por la lectura como desde la oralidad podemos generar ideas para actividades de escritura. Por ejemplo, desde la lectura de un poema, podemos generar actividades de escritura en ese u otros géneros. La escritura será en principio guiada, siempre proporcionando modelos que los alumnos puedan seguir, y considerada como un proceso donde editarán errores con ayuda del docente, y de a poco más creativa a medida que aumente su nivel de competencia en la LE inglés. Los alumnos pueden escribir en forma colectiva o en pequeños grupos, haciendo uso de TIC, y podrán producir sus propios libros de números, animales, revistas, glosarios con imágenes y hacer intercambios con niños de otros lugares vía e-mail, foros y/o redes sociales.

Es importante para desarrollar la escritura creativa brindarles la posibilidad de elegir temas o tópicos que sean de su interés, tales como actividades de tiempo libre, amigos reales o imaginarios, mascotas, entre otros. También podemos ayudarles a desarrollar su autonomía enseñándoles a usar diccionarios impresos o digitales, buscar información en enciclopedias y recursos en Internet, etc. Enseñar a revisar lo que se ha escrito no es “algo para más adelante”, para cuando los chicos ya saben escribir de corrido. Por el contrario, se trata de un contenido importante en el proceso de alfabetización inicial que se aplica a cualquiera de las unidades de la escritura (palabras, oraciones y textos). Aprender a escribir es un proceso que lleva tiempo y que involucra distintos tipos de saberes; implica tomarse el trabajo de volver a mirar, detectar errores o problemas, y corregirlos. Por ello, resulta importante plantear una corrección que, en función de la tarea, de los saberes de cada niño y de los desafíos que se presenten, opte por reponer algunos errores, orientar la reescritura, por no hacer señalamientos o conversar con el alumno sobre qué corregir.

EJE en relación con la reflexión sobre la Lengua que se Aprende

Habitualmente, se cree que la enseñanza de la gramática no tiene lugar en el aula de enseñanza de Inglés para niños pequeños, por cuanto es muy difícil para esa etapa de desarrollo cognitivo entender abstracciones y no es tan relevante para un aprendizaje significativo del idioma. Cameron (2008:96) aporta un riquísimo ejemplo que transcribimos a continuación, una conversación que la autora mantuvo con un niño de siete años de Malta, aprendiendo Inglés como LE:

A: What's that?

B: It's T-Rex.

A: Is it big or small?

B: Big.

A: How big?

B: (Silencio)

A: (Demostrando el tamaño con la mano varias veces a diferentes alturas)

B: (El niño mueve la cabeza indicando que “no”).

A: This BIG (La docente señala con sus manos hasta el techo)

B: (El niño asiente con la cabeza).

A: Yes, it was VERY big.

Este ejemplo provee una rica comprensión acerca del rol de la gramática en la enseñanza de inglés para niños pequeños. La misma se adquiere a través de un contexto significativo, y en determinados casos es necesario introducirla. El niño no podía producir ‘very big’. Esta introducción se dará a partir de lo que en inglés se denomina noticing, o sea resaltando un aspecto nuevo del lenguaje a través de la intervención docente para que puedan aprehenderla. No es necesario, sin embargo, incluir etiquetas tales como ‘very es un adverbio intensificador’. La gramática puede “crecer” en los niños (Pinker, 1994) a partir de fórmulas de lenguaje que expresen funciones. Es importante ser conscientes de que esta incorporación gradual de la gramática en contextos comunicativos ayudará a los niños a expresarse mejor en inglés, tanto en forma escrita como oral. Autores como Skehan (1996) establecen que aún cuando se use una metodología basada en tareas o de aprendizaje basado en problemas (ABP), la gramática de la L2 (Segunda Lengua) sigue siendo extranjera, y no crecerá naturalmente como en la lengua materna, cual sugiere Pinker (op.cit.). Por tanto, es importante explicitar que las actividades para aprender la gramática con propósitos comunicativos podrían

seguir la vía sugerida por Batstone (1995): a) darse cuenta desde el contexto (noticing), b) reestructurar su producción a partir de esto (restructuring) y c) proceduralizarlo (proceduralization), es decir, automatizar su uso. También es importante destacar que los errores en la producción de los alumnos brindarán a los docentes datos valiosos con respecto a la construcción de sus gramáticas internas o interlengua.

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, la normativa y los textos, que profundizan las posibilidades de leer y escribir mejor. Asimismo, reflexionar sobre los fonemas y grafemas en las palabras colabora con el aprendizaje del código de escritura.

Para acceder a diferentes tipos textuales, los alumnos deberán desarrollar un repertorio léxico adecuado y reflexionar sobre las clases de palabras, plural de sustantivos, concordancia de género y número en pronombres posesivos y las relaciones de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, para la ampliación de vocabulario y para inferir el significado de las palabras desconocidas.

EJE en relación con la Reflexión Intercultural

Las temáticas socioculturales abundan en el currículo de Primaria y pueden utilizarse como punto de partida para el desarrollo de actividades interdisciplinarias en LE. Incluir a la literatura infantil permite explotar la riqueza de la interculturalidad (Byram, 2001) y ofrece a los alumnos la posibilidad de revalorizar su propia cultura al contrastarla con otras. De Constanzo y Wacker-Vignac (2003:102) citando a Janet Bennet sostienen que “la comunicación intercultural es un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que el grado de diferencia entre las personas es suficientemente importante como para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de cuáles son las conductas competentes que deberían ponerse en juego para crear sentido compartido”, destacando que “no puede hablarse de contactos entre culturas, sino entre personas portadoras de cultura”. Promover el desarrollo de la competencia intercultural y el fortalecimiento de la propia identidad cultural favorece los procesos de integración social.

Según Meroño (1996), las finalidades de las prácticas interculturales en el desarrollo curricular de educación primaria deberían apuntar a promover actitudes culturales positivas, mejorar el autoconcepto personal, cultural y escolar de los alumnos, potenciar la convivencia y cooperación entre alumnos culturalmente diferentes y potenciar la igualdad de oportunidades. Una posibilidad de integrar las prácticas interculturales es incluir la literatura infantil en el aula de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Cameron (2008), el uso de cuentos cortos en el aula permite enseñar y aprender de forma holística, y los niños acceden a lenguaje au-

téntico en LE, disfrutando de mundos imaginarios que los motivan a seguir leyendo y escribir en inglés. El docente puede explotar las características de los tipos textuales abordados (narración, descripción, exposición, etc.) y el lenguaje utilizado en los mismos, a fin de diseñar actividades que permitan la producción por parte de los alumnos de textos para una audiencia, pudiendo ser presentados de forma oral o escrita, combinados con el uso de TIC y artes visuales. La habilidad de comprensión auditiva también se ve favorecida por cuanto los alumnos pueden leer y escuchar cuentos o poemas en inglés, y pueden también desarrollar competencia discursiva usando el discurso de los cuentos en otros contextos y géneros, tales como juego de roles, contar la historia, dramatizarla, etc. utilizando siempre al cuento como punto de partida (Corradi & Pena Lima, 2009).

Cuentos, poemas y obras de teatro en inglés permiten abordar otros universos culturales al mismo tiempo que se revalorizan la propia identidad y cultura. A continuación, se desarrollarán saberes e implicancias para cada eje, especificados para dos recorridos posibles.

SABERES

A) RECORRIDO DE 4 CICLOS (1° CICLO - 2° CICLO - CICLO BÁSICO - CICLO ORIENTADO)

Para el 1° CICLO

EJE en relación con la Comprensión Oral

La comprensión de consignas y textos orales breves del universo infantil (ficcional y no ficcional).

Esto supone:

- ✓ comprender consignas orales en lengua extranjera, con apoyatura en lenguaje gestual y/o recursos visuales.
- ✓ Disfrutar de la lectura de textos literarios narrativos leídos por el docente.
- ✓ Formular anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema y el tono de voz de quien habla, entre otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas y para-verbales.
- ✓ Apreciar el ritmo y la musicalidad en los textos abordados.

- ✓ Comenzar a identificar elementos relacionados con el contexto de enunciación, tales como la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, a partir de la escucha de diferentes textos orales expresados por el / la docente o provenientes de fuentes diversas.
- ✓ Adecuar el tipo de escucha - global o focalizada -, con la ayuda del docente, a la tarea comunicativa a realizar.
- ✓ Comenzar a reflexionar sobre algunas características de la oralidad, por ejemplo el ritmo y la entonación, entre otras.

EJE en relación con la Lectura

La lectura de textos breves y completos, ficcionales y no ficcionales, de diferentes géneros discursivos, relacionados con diversas temáticas.

Esto supone:

- ✓ construir el sentido de un texto a partir de la mediación docente y el uso de estrategias didácticas que favorezcan la comprensión del mismo.
- ✓ Formular anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto (ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas), antes y durante el proceso de lectura.
- ✓ Comenzar a reflexionar sobre algunas características de los géneros discursivos trabajados.
- ✓ Leer consignas acompañadas de íconos u otro tipo de apoyatura visual, utilizados como referencia principal en una primera instancia y, posteriormente, solo como apoyo o referencia secundaria de la palabra escrita.
- ✓ Leer textos (cuentos, poemas, rimas, etc.) de manera colaborativa y realizar actividades en base a ellos, guiados por el docente.

EJE en relación con la Producción Oral

La producción de textos orales, de forma individual o colectiva, con apoyatura en lenguaje no verbal.

Esto supone:

- ✓ reproducir textos orales simples, tales como rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, entre otros.
- ✓ Participar en diálogos, dramatizaciones, juegos y otras instancias que

impliquen interacción oral.

- ✓ Participar en forma asidua en intercambios propios del contexto áulico.
- ✓ Producir respuestas cortas de entre una a tres palabras dadas las características del estadio de adquisición.
- ✓ Hacer uso de lenguaje gestual como apoyatura de la producción oral.

EJE en relación con la Escritura

La escritura de textos breves, en forma individual o colectiva, en soporte físico o digital, acordes al momento de la escolaridad y a las condiciones de enseñanza.

Esto supone:

- ✓ frecuentar ejemplos de textos que puedan servir de modelos para el desarrollo de la escritura.
- ✓ Reflexionar sobre los propósitos y características de los textos trabajados, con ayuda del docente.
- ✓ Transcribir textos breves, reemplazando diferentes elementos de la oración o dibujos, con ayuda del docente.
- ✓ Reconocer la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir.
- ✓ Reconocer la correspondencia entre grafemas y fonemas de la lengua extranjera y reflexionar sobre este mismo aspecto en la lengua de escolarización.
- ✓ Incorporar la escritura de manera articulada con el docente de lengua de escolarización, y vincularla a la motivación que despierta la escritura creativa, como proceso, guiado por el docente y adecuada a este nivel.

EJE en relación con la reflexión sobre la Lengua que se Aprende

El inicio en la reflexión, con ayuda del docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende.

Esto supone:

- ✓ reflexionar sobre el uso de la entonación como portadora de sentidos y sobre la relación entre ortografía y pronunciación (phonics).
- ✓ Trabajar de manera articulada con el docente de la lengua de escolarización el uso de imprentas y la incorporación gradual de la escritura en cursiva.
- ✓ Reconocer las reglas ortográficas en inglés a través de apoyaturas visuales.
- ✓ Comenzar a incorporar el uso de algunos signos de puntuación (punto, coma, signos de exclamación e interrogación) y el conector para expresar adición (and).
- ✓ Reconocer algunas similitudes y diferencias en relación con la lengua de escolarización español, por ejemplo: categorías de género y número, uso de mayúsculas, combinaciones de grafemas y fonemas propios de la lengua que se aprende.
- ✓ Reflexionar sobre lo escrito, revisar y volver a escribir experimentando la necesidad de dar sentido y valoración al logro, la consulta y la duda, acompañados por el maestro.

La incorporación de prácticas del lenguaje variadas y contextualizadas que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera.

Esto supone:

- ✓ expresar saludos informales y fórmulas tales como Hello, how are you? como rutinas que ayuden a contextualizar la enseñanza de la LE.
- ✓ Reconocer frases asociadas a instrucciones que permiten la interpretación de las consignas de trabajo y la interacción en inglés.
- ✓ Expresar condiciones del clima, la fecha, cumpleaños como parte de la rutina áulica.
- ✓ Reconocer e intercambiar información personal (nombre, edad, lugar de procedencia) haciendo uso de pronombres personales (I, you) y adjetivos posesivos (my, your).
- ✓ Reconocer y describir objetos personales, útiles escolares y animales haciendo uso de adjetivos (big, small, long, short, tall, colores, formas geométricas).
- ✓ Presentar y describir los miembros de la familia haciendo uso de pronombres personales (I, he, she) y demostrativos (this), adjetivos posesivos (my, his, her) y estructuras verbales simples (verbo TO BE en presente: is,

am, are).

- ✓ Reconocer y utilizar partes del cuerpo, prendas de vestir como aspectos que permitan la descripción de personas.
- ✓ Identificar el uso de have/have got para expresar posesión de juguetes, mascotas, objetos de la escuela, miembros de la familia solo para la primera y segunda persona del singular (I, you).
- ✓ Expresar gustos personales en relación con comidas, bebidas, animales y objetos utilizando la estructura I like/I don't like.
- ✓ Describir lugares identificando ambientes y mobiliario (por ejemplo: el aula, una casa) haciendo uso de preposiciones (in, on, under) para localizar objetos y personas.
- ✓ Intercambiar información haciendo uso de palabras y frases interrogativas tales como What...? Who...? How many...? What colour...? How old...? What's your favourite...? Where...?
- ✓ Indicar acciones en progreso de personas y animales haciendo uso del Presente Progresivo.

EJE en relación con la Reflexión Intercultural

El inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s) y la valoración de la práctica del diálogo.

Esto supone:

- ✓ sensibilizarse hacia la presencia de diversas lenguas y variedades lingüísticas que circulan en la comunidad.
- ✓ Considerar formas de organización de la vida cotidiana (escuela, juegos, celebraciones, comidas, entre otras) en diversas culturas y en la cultura propia.
- ✓ Participar de actividades que estimulen la formación de la propia identidad, a través de la vinculación con el conocimiento del mundo de los niños.
- ✓ Valorar la práctica del diálogo para construir conocimiento a través de la diversidad.
- ✓ Articular el aprendizaje de la lengua extranjera con celebraciones del calendario escolar de nuestro país para revalorizar la propia identidad.
- ✓ Apropiarse de valores y normas de convivencia necesarios para el desarrollo de la formación ciudadana.

Para el 2° CICLO

EJE en relación con la Comprensión Oral

La comprensión de consignas y textos orales breves de diversas fuentes (ficcional y no ficcional).

Esto supone:

- ✓ comprender consignas y otros textos orales en lengua extranjera, con apoyatura en lenguaje gestual y/o recursos visuales.
- ✓ Identificar elementos relacionados con el contexto de enunciación, tales como la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, a partir de la escucha de diferentes textos orales expresados por el docente, el grupo de pares o provenientes de fuentes diversas.
- ✓ Adecuar el tipo de escucha -global o focalizada -, con la ayuda del docente, a la tarea comunicativa a realizar.
- ✓ Reconocer y reflexionar sobre algunas características de la oralidad, por ejemplo las marcas de registro formal e informal, la entonación, entre otras.
- ✓ Comprender y construir el sentido del texto oral apelando a diferentes estrategias, tales como: la formulación de anticipaciones e hipótesis a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema, el tono de voz de quien habla y pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paraverbales; la solicitud de repetición o aclaración; la apelación a conocimientos previos.
- ✓ Apremiar el ritmo y la musicalidad en los textos abordados.

EJE en relación con la Lectura

La lectura de textos de diferentes géneros discursivos, de complejidad acorde al nivel, relacionados con diversas temáticas.

Esto supone:

- ✓ construir el sentido de un texto a partir de la mediación docente y el uso de estrategias didácticas que favorezcan la comprensión del mismo.
- ✓ Formular anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto (ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas), antes y durante el proceso de lectura.
- ✓ Reflexionar sobre características de los géneros discursivos trabajados.



- ✓ Leer textos breves narrativos, descriptivos, instruccionales y expositivos, relacionados con situaciones de la vida cotidiana de los niños y con áreas del currículum, por ejemplo folletos, invitaciones, historietas, cartas, instructivos, recetas, listados, mensajes de texto,
- ✓ Leer textos ficcionales tales como cuentos, fábulas, leyendas regionales y poemas, entre otros.
- ✓ Reconocer a la lectura como medio para realizar diversas actividades tales como la búsqueda de información, la investigación, la relación de conceptos y como fuente para la producción de otros textos.
- ✓ Frecuentar y explorar variados materiales escritos, en soporte físico o digital, en diferentes contextos de lectura.
- ✓ Aproximarse a la lectura como posibilidad de disfrutar textos ficcionales y no ficcionales, emocionarse, conocer otras realidades y reflexionar sobre la propia, y como recurso para promover el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- ✓ Resolver dificultades de comprensión durante la lectura, apelando a estrategias tales como: consultar al docente y/o pares, usar textos de consulta (diccionarios, enciclopedias, entre otros), remitirse a textos leídos anteriormente, elaborar glosarios como palabra-imagen (picture dictionaries).

EJE en relación con la Producción Oral

La producción de textos orales, acordes al momento de la escolaridad y a las condiciones de enseñanza, apoyándose en lenguaje no verbal en forma individual y colectiva.

Esto supone:

- ✓ participar en forma asidua en intercambios propios del contexto áulico (saludar, solicitar aclaraciones, expresar opiniones, manifestar estados de ánimo, entre otros).
- ✓ Participar en diálogos, relatos breves de experiencias personales y de descripciones, dramatizaciones, juegos y otras instancias que impliquen interacción oral.
- ✓ Reproducir textos orales simples, tales como rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, narraciones, entre otros.
- ✓ Hacer uso de diversas estrategias de consulta y de reparación durante la producción oral, por ejemplo: solicitar repetición, repetir lo dicho, preguntar sobre la pronunciación y/o el significado de una palabra o frase, entre otras.

- ✓ Apoyarse en el lenguaje gestual e imágenes visuales como ayuda para la resolución exitosa de una situación comunicativa.

EJE en relación con la Escritura

La escritura gradual y progresiva de textos breves de géneros ya conocidos, en soporte físico o digital, a partir de un disparador y con diferentes propósitos comunicativos en forma individual y colectiva.

Esto supone:

- ✓ frecuentar ejemplos de textos que puedan servir de modelos y reconocer sus propósitos y características principales con ayuda del docente para el desarrollo de la escritura, elaborando un plan o esquema acordado cuando fuera necesario.
- ✓ Considerar los elementos relacionados con el contexto de enunciación, tales como el destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe.
- ✓ Elaborar un plan o esquema junto con el docente cuando sea necesario.
- ✓ Escribir textos en base a modelos presentados por la docente.
- ✓ Releer cada borrador del texto y reformularlo con orientación del docente para la elaboración de una versión final mejorada.
- ✓ Valorar el rol del error como elemento significativo para saber acerca del estadio de interlengua de los alumnos.
- ✓ Reconocer la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el desarrollo de la creatividad y el proceso de aprender a escribir.
- ✓ Socializar los textos escritos mediante diversos soportes en diferentes espacios de la escuela.

EJE en relación con la reflexión sobre Lengua que se Aprende

La reflexión, con ayuda del docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende y su comparación con la lengua de escolarización.

Esto supone:

- ✓ reflexionar sobre el uso de la entonación como portadora de sentidos

y sobre la relación entre ortografía y pronunciación.

- ✓ Incorporar el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura (punto, coma, signos de exclamación e interrogación) y de conectores básicos (and, but, or) en los diferentes textos trabajados.
- ✓ Reconocer algunas similitudes y diferencias en relación con el español (por ejemplo: en la relación grafema-morfema (alfabético), en el orden de palabras o núcleos de frases nominales, el uso de tiempos verbales y su morfología, el orden de adquisición de aspectos morfológicos, el uso de pronombres, los cognados y falsos cognados).
- ✓ Reconocer en textos descriptivos la importancia de los adjetivos calificativos.
- ✓ Utilizar sinónimos y antónimos como forma de apropiarse del léxico.
- ✓ Reconocer los tiempos verbales a través de actividades lúdicas tales como dominó, loterías, verbos inventados, entre otros.
- ✓ Utilizar tiempos verbales adecuados en instrucciones, narraciones y descripciones.
- ✓ Comparar el orden sintáctico en inglés y español a través de actividades de reordenamiento, juegos con palabras, entre otros.

La incorporación y reflexión sobre prácticas del lenguaje variadas y contextualizadas que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera.

Esto supone:

- ✓ expresar saludos formales e informales y fórmulas tales como How are you?
- ✓ Reconocer e intercambiar información personal propia y de terceros haciendo uso de pronombres personales (I, you, it, she, he, we, they) y adjetivos posesivos (my, your, his, her, our, their).
- ✓ Expresar posesión (genitive case, have / don't have).
- ✓ Describir personas y animales haciendo uso de adjetivos calificativos y estructuras comparativas.
- ✓ Describir acciones que están ocurriendo en el momento de expresión, haciendo uso del Presente Continuo.
- ✓ Expresar habilidad (Can/Can't).
- ✓ Describir actividades cotidianas y de tiempo libre (Presente simple en forma afirmativa, negativa e interrogativa para los pronombres).

- ✓ Localizar objetos, animales y personas a partir del uso de preposiciones.
- ✓ Intercambiar información haciendo uso de palabras y frases interrogativas tales como What...? Who...? How much/many...? What color...? How old...? What's your favourite...? Where...? When...? Why...? How often...? What time...?
- ✓ Expresar noción de existencia (There is.../There are..., some / any, a/an).
- ✓ Expresar gustos y preferencias (like/don't like + -ing; would/'d like).
- ✓ Narrar eventos en tiempo pasado, incluyendo descripciones y/o diálogos.

EJE en relación con la Reflexión Intercultural

La percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s) y el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Esto supone:

- ✓ valorar la práctica del diálogo para construir conocimiento a través de la diversidad.
- ✓ Reconocer la presencia de diversas lenguas y variedades lingüísticas que circulan en el mundo e identificar las presentes en el contexto local.
- ✓ Ampliar el universo cultural y aprender saberes relacionados con otras áreas del currículum considerando la lengua oral y escrita como medio privilegiado para tal fin.
- ✓ Identificar elementos socioculturales relevantes de la lengua que se aprende en los materiales trabajados.
- ✓ Percibir rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera.

B) RECORRIDO DE 3 CICLOS (2° CICLO - CICLO BÁSICO - CICLO ORIENTADO)

Para el 2° CICLO

EJE en relación con la Comprensión Oral



La escucha y la comprensión de textos orales provenientes de fuentes diversas (ficcional y no ficcional), apelando a diferentes estrategias.

Esto supone:

- ✓ comprender consignas orales en lengua extranjera, apoyándose en imágenes y/o en lenguaje gestual.
- ✓ Identificar elementos relacionados con el contexto de enunciación, tales como la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado.
- ✓ Adecuar el tipo de escucha, tanto global como focalizada, con ayuda del docente, a la tarea comunicativa a realizar.
- ✓ Formular anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paraverbales.
- ✓ Apelar al uso de estrategias de solicitud de repetición o aclaración y de apoyo en soportes visuales para la contextualización de la escucha.
- ✓ Apremiar el ritmo y la musicalidad de la lengua que se aprende en los textos trabajados.
- ✓ Iniciar la reflexión sobre características de la oralidad, como por ejemplo las diferencias de registro (formal e informal), el uso de patrones de entonación y de expresiones convencionales y fórmulas.

EJE en relación con la Lectura

La lectura de textos instruccionales, expositivos, descriptivos y/o narrativos, relacionados con temáticas diversas.

Esto supone:

- ✓ comprender que un texto escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.
- ✓ Formular anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas.
- ✓ Comprender y construir el sentido de los textos escritos apelando a diferentes estrategias, tales como la identificación de género, de pistas textuales y paratextuales, y del tipo de lectura requerida (global o focalizada).
- ✓ Iniciar en la reflexión sobre algunas características de los géneros dis-

cursivos trabajados.

- ✓ Leer textos instruccionales, narrativos, expositivos y/o descriptivos breves, relacionados con la vida cotidiana de los niños y con otras áreas del currículum, por ejemplo: folletos, invitaciones, historietas, cartas, instructivos, listados, mensajes de texto, correos electrónicos, epígrafes, relatos, entre otros.
- ✓ Reconocer a la lectura como medio para realizar diversas actividades tales como la búsqueda de información, la investigación y la relación de conceptos.
- ✓ Resolver dificultades de comprensión durante la lectura, apelando a estrategias tales como: consultar al docente y/o pares, usar textos de consulta (diccionarios, enciclopedias, entre otros) y remitirse a textos leídos anteriormente.
- ✓ Frecuentar y explorar variados materiales escritos, en soporte físico o digital, en diferentes contextos de lectura individual y /o colectivo.
- ✓ Aproximarse a la lectura como posibilidad de disfrutar de textos ficcionales y no ficcionales, emocionarse, conocer otras realidades y reflexionar sobre la propia, y como recurso para promover el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

EJE en relación con la Producción Oral

La producción de textos orales, con propósitos diversos, apoyándose en lenguaje no verbal.

Esto supone:

- ✓ participar en forma asidua en intercambios propios del contexto áulico (saludar, solicitar aclaraciones, expresar opiniones, manifestar estados de ánimo, entre otros).
- ✓ Participar en diálogos, relatos breves de experiencias personales y de descripciones, dramatizaciones, juegos y otras instancias que impliquen interacción oral, a partir de disparadores, para resolver una tarea comunicativa.
- ✓ Reproducir textos orales simples, tales como rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, entre otros.
- ✓ Hacer uso de diversas estrategias de consulta y de reparación durante la producción oral, por ejemplo: solicitar repetición, repetir lo dicho, preguntar sobre la pronunciación y/o el significado de una palabra o frase, entre otras.



- ✓ Apoyarse en el lenguaje gestual como ayuda para la resolución exitosa de una situación comunicativa.

EJE en relación con la Escritura

La escritura gradual y progresiva de textos breves, de géneros ya conocidos, de manera individual y/o colectiva, en soporte físico o digital, a partir de un disparador y con diferentes propósitos comunicativos.

Esto supone:

- ✓ frecuentar ejemplos de textos que puedan servir de modelos y reconocer sus propósitos y características principales, con ayuda del docente, para el desarrollo de la escritura.
- ✓ Considerar los elementos relacionados con el contexto de enunciación, tales como el destinatario, el tema a abordar y el propósito con que se escribe.
- ✓ Elaborar un plan o esquema junto con el docente cuando sea necesario.
- ✓ Releer cada borrador del texto y reformularlo con orientación del docente para la elaboración de una versión final mejorada.
- ✓ Reconocer la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el desarrollo de la creatividad y el proceso de aprender a escribir.
- ✓ Socializar de manera colectiva y/o individual, los textos escritos mediante diversos soportes en diferentes espacios de la escuela.

EJE en relación con la reflexión sobre la Lengua que se Aprende

La reflexión, con ayuda del docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende.

Esto supone:

- ✓ reflexionar sobre el uso de la entonación como portadora de sentidos y sobre la relación entre ortografía y pronunciación.
- ✓ Incorporar y reflexionar sobre el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura (punto, coma, signos de exclamación e interrogación) y de conectores básicos (and, but, or) en los diferentes textos trabajados.
- ✓ Reconocer algunas similitudes y diferencias en relación con la lengua

de escolarización (por ejemplo: en la ortografía, en el orden de palabras, el uso de tiempos verbales y su morfología, el uso de pronombres, los cognados y falsos cognados).

La incorporación y reflexión sobre prácticas del lenguaje variadas y contextualizadas que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera.

Esto supone:

- ✓ expresar saludos formales e informales y fórmulas tales como How are you?
- ✓ Reconocer e intercambiar información personal propia y de terceros haciendo uso de pronombres personales (I, you, it, she, he, we, they) y adjetivos posesivos (my, your, his, her).
- ✓ Expresar posesión (genitive case, have / don't have).
- ✓ Describir personas, objetos, lugares y animales haciendo uso de adjetivos calificativos.
- ✓ Describir acciones que están ocurriendo en el momento de expresión, haciendo uso del Presente Continuo.
- ✓ Expresar habilidad (Can/Can't).
- ✓ Localizar objetos, animales y personas a partir del uso de preposiciones.
- ✓ Intercambiar información haciendo uso de palabras y frases interrogativas tales como What...? Who...? How much/many...? What color...? How old...? What's your favourite...? Where...? When...? Why...? What time...?
- ✓ Expresar cantidad y noción de existencia (There is.../There are...), reconociendo el uso de some/any, a/an.
- ✓ Expresar gustos y preferencias (like/don't like + -ing).
- ✓ Describir acciones de rutina haciendo uso del presente simple.

EJE en relación con la Reflexión Intercultural

La percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s) y el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Esto supone:

- ✓ valorar la práctica del diálogo como camino de acercamiento entre



culturas.

- ✓ Reconocer la presencia de diversas lenguas y variedades lingüísticas que circulan en el mundo e identificar las presentes en el contexto local.
- ✓ Ampliar el universo cultural y aprender saberes relacionados con otras áreas del currículum, considerando la lengua oral y escrita como medio privilegiado para tal fin.
- ✓ Identificar elementos socioculturales relevantes de la lengua que se aprende en los materiales trabajados.
- ✓ Percibir rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera, de la identificación de convenciones sociales de la cultura propia y de situaciones en que es posible que evidencien diferencias entre la cultura de la lengua extranjera y la propia.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

INTRODUCCIÓN

Los saberes presentados en estos materiales curriculares deben ser objeto de diversas estrategias de enseñanza adecuadas al contexto sociocultural y a los sujetos que aprenden. En efecto, el currículum no es algo abstracto a aplicar, sino que debe ser contextualizado y personalizado, y exige buscar distintas vías pedagógicas para lograr alcanzar saberes comunes. El campo de la enseñanza de Inglés a niños pequeños es relativamente nuevo. De acuerdo a Corradi (2011:11), en el pasado se pensaba que “enseñar a los niños pequeños era lo mismo que enseñar a los jóvenes o adultos, con la única diferencia que los docentes debían avanzar más lento”. Los estudios de psicolingüística, sin embargo, han refutado aquellas consideraciones y hoy estas investigaciones pueden ser tenidas en cuenta para seleccionar de manera informada los métodos más adecuados para enseñar a niños pequeños.

Así, podemos considerar diferentes teorías referidas al desarrollo cognitivo en niños pequeños.

Para propiciar una implementación genuina que atienda a la diversidad de los estudiantes de este grupo etario y que contemple el carácter formador de este espacio curricular en el nivel primario, es necesaria la consideración de determinados aspectos que se presentan a continuación:

- Implementar estrategias didácticas que consideren actividades que ofrezcan oportunidades de aprendizaje para los alumnos, siguiendo la perspectiva constructivista de que los niños aprenden haciendo.

- Apelar al uso de recursos visuales, auditivos, táctiles, olfativos y de actividades kinésicas, dado que los niños más pequeños perciben la información de manera primaria a través de los canales de percepción sensorio-motrices.
- Considerar la zona de desarrollo próximo que posibilita el desarrollo de las potencialidades de cada alumno, teniendo en cuenta que de acuerdo a Vigotsky (1972, 1979) los niños aprenden en un mundo mediado por adultos que hacen a los saberes accesibles para ellos.
- Estimular la interacción oral (Bruner, 1986) en la que el docente además de hacer preguntas a los niños, los guía para que ellos mismos pregunten a otros. La interacción con los adultos favorecerá, además, la internalización de los procesos de aprendizaje.
- Considerar la importancia de proporcionar andamiaje y de establecer rutinas. El andamiaje supone la fragmentación de tareas desde etapas sencillas a más complicadas, considerando cuáles son los objetivos de aprendizaje. Los formatos y rutinas descriptos por Bruner (1983, 1990) permiten combinar la seguridad de lo familiar y vincularlo a las situaciones nuevas.
- Incorporar la lectura y el desarrollo de la oralidad a través del uso de la literatura infantil, la cual permite el reconocimiento del lenguaje de la repetición de las estructuras, el juego con expresiones verbales y/u onomatopéyicas. La comprensión de textos narrativos, presentes en la literatura infantil, supone para los niños un verdadero proceso de resolución de problemas, más que un proceso automático (Kinstch, 1998).
- Promover estrategias que permitan que los alumnos atiendan a los conocimientos que les resulten relevantes, de modo de activar la reflexión sobre aspectos del lenguaje tales como las pistas morfológicas y fonológicas que contribuyen al aprendizaje de la LE.
- Promover prácticas del lenguaje significativas que integren los conocimientos adquiridos sobre lexis, gramática, funciones y las distintas macrohabilidades y que promuevan oportunidades para su uso.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LA INFANCIA

Estudios de adquisición del lenguaje establecen que los niños parecen adquirir el lenguaje más rápido y con menos esfuerzo que los adultos (Pinker, 1994). Estas aseveraciones están basadas en gran parte en los estudios de Lenneberg (1967), quien estudió el proceso de lateralización cerebral que ocurre entre los diez años y el comienzo de la pubertad, y que marca la pérdida de plasticidad cerebral y asigna funciones específicas para cada hemisferio. Esta especialización, denominada Hipótesis del Período Crítico (Ellis, 1994) dificulta la adquisición de la lengua materna a partir de esas edades.

Según Bley Vroman (1989), lo mismo ocurre para la adquisición de la L2, y a partir de esa edad la ruta de aprendizaje comparará necesariamente las reglas adquiridas inconscientemente de la L1 con las nuevas aprendidas de la L2.

También podemos considerar los estudios longitudinales de adquisición del lenguaje en niños pequeños de Roger Brown (1973), quien estableció las primeras relaciones semánticas que utilizan los niños y los patrones de adquisición de morfemas.

Un aspecto importante acerca de la adquisición de la lengua materna es su similitud para los niños de lenguas diversas en todo el mundo, siendo los tres primeros años de vida de fundamental importancia. Los investigadores han encontrado patrones de desarrollo similares. Por ejemplo, hay una primera secuencia de vocalizaciones, con control paulatino de sonidos como ba, pa en bebés pequeños (Eimas, 1971 citado en Lightbown & Spada, 2008). A la edad de un año, comprenden gran cantidad de expresiones y pueden responder con la mano cuando alguien dice goodbye, o aplaudir cuando alguien menciona su comida favorita. A esta edad, producirán unas pocas palabras, fáciles de reconocer. Entre los 18 y 24 meses producirán al menos cincuenta palabras y comenzarán a combinar palabras en grupos de a dos, Mammy juice o baby fall down (Lightbown & Spada, 2008: 2), dando lugar a lo que se denomina “habla telegráfica” (Radford, 1992), porque omiten palabras funcionales tales como artículos, preposiciones, conjunciones o morfemas. A medida que los niños progresan en el descubrimiento del idioma y en su etapa de desarrollo cognitivo comenzarán a incorporar morfemas en un orden preestablecido, de acuerdo a numerosos estudios longitudinales (Brown, 1973; Dulay & Burt) llevados a cabo en los años '70 y '80. El orden en que aparecen los morfemas (Ellis, 1992) es aproximadamente:

- Presente progresivo: Doggie running.
- Forma plural de sustantivos (-s): Two cars.
- Pasado irregular: Baby went.
- Caso posesivo: Daddy's cap.
- Cópula BE: Annie is happy.
- Artículos: the, a.
- Pasado regular (-ed): She walked.
- Presente simple en 3ª persona del singular: She runs.
- Verbo BE como auxiliar: He is coming.

El proceso de internalización de la lengua sigue patrones similares para la negación y la adquisición de oraciones interrogativas.

1) La negación es expresada primero por la palabra No: No cookie, No comb

hair.

2) Luego comienza a incluirse al sujeto: Daddy no comb hair.

3) Paulatinamente incorporan auxiliares y modales en forma negativa: He don't want it, He can't move it

4) Finalmente, logran una adecuada concordancia entre auxiliares y sujetos: She doesn't want it.

5) Puede persistir el uso de la doble negación, que no es posible en inglés, por un tiempo: I don't have no more candies.

En cuanto a las formas interrogativas, también hay un orden predecible. Las palabras interrogativas aparecen en el siguiente orden: What, luego Where y Who, solo en el segundo año aparece Why, y aún más tarde reconocen las nociones de modo y lugar How y When. No siempre entenderán las respuestas que reciban.

1) Primero, formulan las preguntas valiéndose solo de la entonación: Cookie? Mummy book?

2) De a poco, incorporan los auxiliares (ejemplos extraídos de Lightbrown & Spada, 2006:6):

- Is the teddy is tired?

- Why you catched it?

- Do I can have a cookie?

3) Más tarde, incorporan la idea de movimiento de sujeto y auxiliar:

- Are you going to play with me?

- Do doggies like ice-cream?

4) Las preguntas negativas seguirán revistiendo complejidad por más tiempo.

Sin embargo, a pesar de la complejidad del lenguaje a la edad de cuatro años, cuando la mayoría de los niños ingresan a jardín de infantes, todos ellos manejarán ya fluidamente la sintaxis de su propia lengua, pudiendo haber diferencias en la cantidad de vocabulario incorporado. También, desarrollan alrededor de los cinco años una capacidad de reflexión metalingüística que les permite identificar qué oraciones son adecuadas o no de acuerdo al contexto.

Con el ingreso a la escolaridad primaria, el desarrollo de la escritura les permitirá incorporar la representación grafema-fonema y el incremento paulatino de vocabulario con la ayuda de la lectura. Además, se volverán conscientes acerca de la existencia de diferentes registros y de la diferencia entre la oralidad y la escritura.

Las investigaciones en el campo de la psicolingüística permiten entender el desarrollo cognitivo en los niños pequeños de manera de adoptar metodologías apropiadas y reconsiderar el rol del error en las producciones orales y escritas.

EXPOSICIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS: TIEMPO Y FRECUENCIA

A mayor exposición al lenguaje, mejores serán las condiciones de producción. De acuerdo a Armendáriz (2005: 56), “este aducto puede tomar la forma de exposición a la lengua en contextos naturales o a través de la instrucción formal, y puede ser oral o escrito”. Se considerará también que el aducto puede funcionar como un disparador, pero que la mera exposición a la lengua meta puede no resultar suficiente en un contexto áulico donde la lengua Inglés se aprende como lengua extranjera y no como segunda lengua.

El output o etapa de producción no debe ser forzada (Krashen, 1985). Esta ocurrirá naturalmente cuando la exposición a la lengua extranjera, en una atmósfera de afecto y sin presiones, permita que los alumnos asuman los desafíos de comunicarse e interactuar en la LE. Necesitaremos reconsiderar el rol de la reflexión sobre esta nueva lengua para favorecer los procesos de reestructuración e internalización de la misma.

Una de las variables que incidirá sobre la implementación exitosa de este diseño curricular será la cantidad de tiempo del que cada escuela disponga para cada una de las secciones, siendo la cantidad mínima necesaria de tres horas didácticas semanales y la óptima de una hora didáctica diaria (como ocurre en las escuelas Normales que conservaron esta estructura).

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA ERA DE POST-MÉTODOS

En el pasado se consideraba que la enseñanza exitosa de lenguas extranjeras dependía de que el docente siguiera un método determinado, entendiendo método como la aplicación adecuada de principios y técnicas (Richards & Rodgers, 2001). Este análisis, aparentemente objetivo de una notable cantidad de métodos existentes durante los últimos cien años, se ve contrastado actualmente con argumentos que indican que en su mayor parte son prescriptivos y no dan cuenta del contexto sociocultural donde se implementan. Autores como Pennycook (1989) y Holliday (1994) indican que estos métodos eran a menudo generados desde centros de poder, y se transformaban en agendas políticas y vehículo del imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992). La carga ideológica que conllevan algunos métodos se ve a menudo reflejada en una manera eurocéntrica de conceptualizar algunas temáticas, y los métodos, usualmente presentados a través de libros de texto de propuestas editoriales extranjeras, suelen reafirmar estereotipos que en ocasiones pueden llevar a la idealización de los grupos dominantes, con la consiguiente devaluación del grupo dominado y la supresión de sus pautas culturales y estilo de vida.

Actualmente estudios e investigaciones realizadas en las aulas indican que los/las docentes no siempre eran exitosos al implementar un método determinado en contextos socio-culturales diversos (Kumaravadivelu, 2003), aunque podían igualmente lograr producciones o output significativos. Así, los docentes son considerados como profesionales capaces de diseñar sus propios materiales y actividades que pueden no estar relacionados con un método en particular. El marco estratégico referencial utilizado por Kumaravadivelu (2006: 185) incluye los aspectos “teóricos, empíricos y el conocimiento experiencial” que empoderan a los docentes.

El marco teórico propuesto por Kumaravadivelu (1994:32) es resumido por López Barrios, Porto, Banegas y Soto (FAAPI, 2014: 2) como propuestas pedagógicas que: “a. maximicen las oportunidades de aprendizaje, b. faciliten la interacción negociada, c. fomenten la metacognición acerca del lenguaje, d. contextualicen el input lingüístico, e. integren las prácticas del lenguaje, f. promuevan la autonomía de los alumnos/as, g. comprometan la conciencia cultural y aseguren la relevancia social.

La pedagogía de post-métodos, de acuerdo a Kumaravadivelu (2008) puede sintetizarse en tres parámetros pedagógicos: particularidad, practicalidad y posibilidad. La particularidad establece que la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser sensible al contexto donde se desarrollan las prácticas, y los docentes deben observar sus actos de enseñanza, evaluarlos, identificar problemas y encontrar soluciones individual o colectivamente. De acuerdo a Banegas (2014:18) esta particularidad se expresa “como un intercambio dialógico entre docentes y alumnos que favorece el desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico “a través de la discusión de tópicos transversales” entre los cuales se pueden considerar derechos humanos, educación sexual integral, alumnos integrados o racismo, entre otros.

La practicalidad es definida como la capacidad docente que va más allá de aplicar teorías, y que supone teorizar sobre la propia práctica (Edge, 2001; Hargreaves, 1994). El parámetro de posibilidad, en tanto, refleja las ideas de las pedagogías críticas de Paulo Freire, Giroux, 1988, que indican la importancia de empoderar a los docentes a través de enseñarles la importancia de valorar su identidad y la de sus alumnos, junto a la necesidad de desarrollar prácticas sociales que tengan en cuenta las experiencias y vivencias que los alumnos traen al aula. Este parámetro puede ser llevado a cabo a través del diseño de materiales auténticos, tales como los materiales de interculturalidad diseñados en nuestro país por Barboni y Simón (2012, 1013).

El parámetro de posibilidad se relaciona con empoderar a las docentes para que se transformen en docentes transformadores, autónomos, reflexivos y críticos de sus propias prácticas.

Dentro de esta perspectiva de post-métodos se destacan algunos de los siguientes enfoques: el enfoque intercultural, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), trabajo por proyectos, tareas de resolución de problemas. Por otra parte también debe considerarse la importancia de

incorporar a las TIC en el marco del Programa Primaria Digital y las características diferenciadas de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de Jornada Extendida que comienzan a ampliar sus jornadas en nuestra jurisdicción.

EL ENFOQUE INTERCULTURAL

El enfoque intercultural surge como respuesta a las limitaciones del enfoque comunicativo (Corbett, 2003) y revaloriza la importancia del desarrollo de la competencia intercultural para evitar malentendidos en la comunicación entre diferentes culturas. Mientras que el enfoque comunicativo se centra en la importancia de la interacción para resolver “communication gap” o un blanco en la comunicación, el enfoque intercultural pone en escena la importancia de la cultura y su incorporación en la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo a Stern (1996), el enfoque cultural ha sido difícil de acomodar a la práctica áulica y en los '80 y '90s la cultura se subordinaba a las competencias a lograr. La enseñanza de la LE que incorpora a la cultura supera al desarrollo de las macro-habilidades para dar lugar a prácticas del lenguaje que incorporan la observación de comportamientos y pautas culturales similares o diferentes de las nuestras. Un aprendizaje intercultural podrá entonces actuar como mediador entre hablantes de diferentes lenguas y culturas.

El enfoque intercultural es superador de la visión tradicional de alcanzar una competencia similar a la de un hablante nativo, porque pone en cuestión quiénes son estos nativos. De a poco se intenta quebrar con la idea del estereotipo monocultural, y aparecen distintos tipos étnicos representativos de variedades de inglés existentes en diferentes países del mundo. Esta propuesta no es a veces coincidente con los libros de texto editados internacionalmente que muestran estereotipos a veces no tan inocentes, como por ejemplo las viviendas, donde se muestran únicamente las casas típicas de barrios de clase media alta londinenses, que contrastan con nuestras viviendas, usualmente de una planta, y en conjunto dan la idea de “superioridad” de los hablantes nativos, consistente con el análisis de lo que se ha denominado Imperialismo lingüístico (Phillipson, op.cit.).

El enfoque intercultural actual (Byram, 2008) considera que el inglés es una lingua franca que se habla en todo el mundo, a menudo entre hablantes que en su gran mayoría lo utilizan como lengua segunda o extranjera para posibilitar intercambios comunicativos y culturales, en lo que ha dado en llamarse “World Englishes” (Krachru, 2006), donde se problematiza quiénes son los hablantes nativos: de Australia, de Sudáfrica, de India, de qué región de Reino Unido (Irlanda, Escocia, qué región de Inglaterra) o Estados Unidos, porque de acuerdo a eso habrá distintas variedades lingüísticas y acentos. Es un enfoque más acorde con una época actual signada por grandes corrientes migratorias que han transformado a las grandes ciudades en espacios multiétnicos, plurilingües y multiculturales.

De acuerdo a Byram (op cit.), el ciudadano intercultural tiene en claro su

propia identidad nacional, no necesita imitar o identificarse con hablantes nativos, pero puede desarrollar competencias interculturales que les permitan actuar en comunidades transnacionales. La identidad entre una lengua y una cultura no es unívoca, sino que los hablantes asumen identidades colectivas, que pueden cambiar a través del tiempo y del diálogo con otros, y estas mismas identidades pueden entrar en conflicto cuando una identidad nacional es impuesta (Kramsch, 1998).

Enseñamos lenguas y culturas, atentos a la diversidad en el aula y al respeto por la identidad de los alumnos, tratando de evitar estereotipos y de no asimilar la cultura propia a la cultura extranjera. Se valora al Otro desde las diferencias que son consideradas como enriquecedoras. De acuerdo a Corbett (2003: 2) un enfoque intercultural privilegia:

- Apreciar las similitudes y diferencias entre la propia cultura y la cultura del país de habla inglesa.
- Usar este conocimiento para desarrollar una visión más objetiva de nuestra propia lengua y cultura.

Para Corbett la cultura es (2010: 4) “ la expresión de los valores y creencias de una comunidad” y “una comunidad puede ser definida en términos de género, edad, profesión, etnicidad, clase social, deportes, filiación política, entre otros”. Las migraciones, globalización y medios de comunicación han acelerado e intensificado el flujo de ideas transculturales; así, la música como el reggae ha superado las fronteras de Jamaica pero sus manifestaciones en otros países reflejan su identidad cultural. De acuerdo a Corbett (2003: 15), desde un currículum intercultural “la lengua y la cultura materna de los aprendices y de los docentes no-nativos será tan valorizada en el aula como la a menudo ‘glamorizada’ o idealizada lengua extranjera Inglés”. Un currículum intercultural considera que tópicos culturales tales como explorar el modo en que las identidades personales y grupales son construidas, pueden ser motivadores. La aculturación definida por Corbett como “la capacidad de funcionar en otra cultura al mismo tiempo que se mantiene la propia identidad” resulta posible y el desarrollo de la conciencia intercultural debería ser un propósito a alcanzar en la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura extranjera.

Recién ahora se está instrumentando cómo poner este enfoque intercultural en práctica en el aula de LE. De acuerdo a Byram (1997:34) el desarrollo de la competencia intercultural supone un conjunto de saberes que incluyen:

- a. Conocimiento de uno mismo y del Otro, cómo ocurre la interacción y la relación del individuo con la sociedad.
- b. Aprender a descubrir la información cultural.
- c. Aprender a interpretar y relacionar información.
- d. Aprender a relativizar nuestros propios valores y creencias para poder

valorar las creencias de otros.

e. Comprometerse con las ideas políticas de la educación, siendo consciente y crítico de los comportamientos culturales.

En las aulas multiculturales se celebra la diversidad, es decir, se considera a los aprendices como usuarios de una lengua y herederos de una rica cultura.

Las actividades interculturales que pueden diseñarse pueden focalizarse en diferentes comunidades en nuestro propio país y de otros países. Se espera que los alumnos desarrollen la habilidad de interpretar el lenguaje y los significados y relacionarla con los valores, expectativas y propósitos que los generaron.

La exploración de la lengua y la cultura es una continua búsqueda de significados y estos significados pueden ser comunicados de manera oral o escrita a través de variedad de géneros. A medida que los aprendices se familiarizan con distintos tipos de género su repertorio comunicativo se expande. Los significados se comunican también de modo no verbal, a través de los gestos, la expresión facial que también constituyen pautas culturales a tener en cuenta. Las preferencias culturales por tal o cual tipo de música, cubrirse la cabeza o no, ser vegetariano o vegano, son formas de comportamiento muy valiosas para ser reflexionadas, por cuanto definen quiénes somos y permiten la reflexión cultural.

El acceso a Internet puede resultar beneficioso para incentivar la reflexión intercultural, dado que se puede aprovechar la riqueza de materiales auténticos y las posibilidades de interacción a través de comunidades de aprendizaje y programas en línea. Esto fomentará el progreso de proyectos que desarrollen la empatía y respeto necesarios para permitir la comunicación intercultural y habilitará espacios transversales que generen proyectos tendientes a la formación para la ciudadanía.

Así, integrar las efemérides a la enseñanza de LE puede permitir el desarrollo del espíritu crítico a través del análisis de los derechos del niño y de las mujeres, la educación para la paz, el respeto por la memoria, la verdad y la justicia en nuestro país, el respeto por la diversidad cultural, la soberanía. La observación y el análisis de imágenes, el uso de narrativas, testimonios e información proveniente de diversas fuentes podrán integrarse para promover el análisis y la reflexión crítica. Estos podrán formar parte de proyectos institucionales interdisciplinarios que se constituyen en lo que denominamos “Pedagogía de la memoria” para nuestro país. Estos proyectos pueden desarrollarse a través del enfoque AICLE.

AICLE O CLIL: APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

CLIL o AICLE es definido por Marsh (1994) como la generación de situacio-

nes donde distintas disciplinas, o parte de esas disciplinas, son enseñadas a través de una LE con un objetivo dual: el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo simultáneo de la LE.

CLIL tiene sus fundamentos desde la Cognición y la Teoría Sociocultural por cuanto promueve las dimensiones socio-cultural, educativas y perspectivas psicolingüísticas relativas a la importancia del input (aducto) y output (producción del lenguaje) en la adquisición de una LE. Estas dimensiones se grafican a continuación como una intersección de aprendizaje de lengua, cultura, contenidos y saberes, enmarcados en un contexto socio-cultural.

Los aspectos centrales de CLIL incluyen la organización del aprendizaje a través de temáticas y proyectos interdisciplinarios, a partir del uso de materiales auténticos de diferentes medios y fuentes. Los estudiantes tienen un rol activo favorecido por el trabajo colaborativo y cooperativo con docentes que actúan como facilitadores del proceso de aprendizaje. El andamiaje provisto por los docentes tendrá en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y promoverá el desarrollo de la creatividad y la reflexión crítica o desarrollo de los procesos superiores.

Las clases de AICLE promueven la cognición por cuanto los estudiantes se sienten parte de una comunidad de aprendizaje, los contenidos están claramente relacionados con los intereses de los estudiantes dentro y fuera del aula y están articulados con los de otras materias (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Las actividades promueven la comunicación dentro del aula y con la comunidad a través de la co-construcción y negociación de significados.

El andamiaje provisto por los docentes tendrá en cuenta la activación de saberes previos, la planificación de las tareas y muy especialmente el uso de ordenadores visuales que permitan sistematizar conceptos clave e información relevante. Para el diseño y/o adaptación de materiales se deberá tener en cuenta los propósitos de enseñanza, la selección de temas transversales al currículum y los recursos disponibles. Estas estrategias podrán ser transferidas desde y hacia otras disciplinas.

Los desafíos para los docentes de acuerdo a Graaff, Koopman, and Westhoff (2007) incluyen el diseño de formatos de clase que incluyan:

- (a) El procesamiento de la información en textos a través de las características de género, marcadores discursivos, uso de visuales y estrategias que faciliten la comprensión de la información.
- (b) La identificación, la organización y sistematización del conocimiento a través del uso de organizadores gráficos tales como diagramas, líneas de tiempo y cuadros.
- (c) La identificación de aspectos lingüísticos que ayuden a la producción del lenguaje a los alumnos.
- (d) La planificación de tareas para los estudiantes que incluyan variedad

de actividades de recepción y productivas tales como: leer y etiquetar diagramas, escuchar e identificar, escuchar y seguir instrucciones, entrevistar a compañeros, presentar información con apoyatura visual.

Este enfoque es compatible con otros, como el trabajo en proyectos o las tareas de resolución de problemas.

TRABAJO POR PROYECTOS

El diseño de trabajos por proyectos es coherente con la enseñanza basada en contenidos, por cuanto al mismo tiempo que se desarrollan prácticas del lenguaje se las puede vincular a temáticas relacionadas con la ciudadanía global.

El rol del docente es modificado por cuanto promueve una comunidad de práctica con los alumnos donde se favorecen la investigación, el trabajo colaborativo y cooperativo, la resolución de problemas y la producción escrita y oral en LE para ser compartida con una audiencia.

Desde esta perspectiva (Stoller, 2002:108), las actividades de la clase de LE se vinculan con otras disciplinas y estimulan a los alumnos a pensar críticamente, a aprender acerca de temas que los motivan y a expresarse haciendo uso de la lengua extranjera.

En escuelas primarias, los proyectos para niños pequeños (Phillips et al, 2008) proveen un contexto de aprendizaje ideal por cuanto:

- Proporcionan una unidad de trabajo integrada que tiene como objetivo final la presentación de un producto concreto tangible, lo cual acentúa la motivación y el sentido de logro en los alumnos.
- Es consistente con una educación holística, por cuanto se desarrollan saberes vinculados al desarrollo de competencias del área cognitiva, habilidades motoras y habilidades de interacción social.
- Se promueve la autonomía de los alumnos quienes deben buscar información, realizar tareas, socializar la producción lograda y evaluarla.
- Promueve el aprendizaje experiencial, dado que se aprende haciendo y se integran las diferentes macrohabilidades de manera natural.
- Es ideal para aplicar en clases heterogéneas, por cuanto los alumnos pueden hacer uso de sus inteligencias múltiples y diferentes estilos de aprendizaje al trabajar en grupos, de manera cooperativa y colaborativa.

En conclusión, el trabajo por proyectos proporciona ambientes más activos y colaborativos de aprendizaje, y pueden integrarse como propuestas didácticas que empoderan a los alumnos.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El enfoque comunicativo de la década de los '80 ha sido ampliamente investigado (Nunan, 1987) y la observación áulica ha demostrado que aún en aulas con docentes comprometidos hay un énfasis en el foco sobre las formas gramaticales o accuracy por sobre la fluidez comunicativa, y rara vez se promueven situaciones que generen espacios para interacción genuina en el aula. Prahbu (1987) estableció que el enfoque comunicativo debía ser adaptado al contexto socio-cultural, donde se desarrollan los contenidos de lengua extranjera. Así el enfoque comunicativo fue gradualmente sustituido por el concepto de task o tarea. Hay una multiplicidad de definiciones de este término. Ellis (2003: 4) sintetiza definiciones de distintos autores; así, Nunan (1989) quien especifica que: “una tarea comunicativa refiere a trabajo áulico que involucra a los aprendices en manipular, procesar, producir e interactuar en la LE focalizando la atención en el significado más que en la forma”. La concreción de la tarea es un objetivo, así como compartir el producto ante una audiencia. Ellis (op.cit.) define los criterios de una tarea de la siguiente manera:

1. Una tarea es un plan de trabajo que incluye una serie de actividades.
2. La focalización de la tarea se hace sobre el significado. Se intenta que los estudiantes usen la lengua de manera pragmática al interactuar para resolver un problema presentado. De acuerdo a Kumaravadivelu (1991: 99), la resolución de las tareas implica la negociación de significados donde puede utilizarse cualquier forma lingüística si permite alcanzar los resultados previstos.
3. Una tarea o task implica la resolución de un problema del mundo real, como completar un formulario, o tareas artificiales, como comparar similitudes o diferencias entre imágenes. Lo importante es que los problemas tengan vinculación con el mundo real.
4. Una tarea o task puede involucrar a cualquiera de las macrohabilidades o llevar a utilizar diferentes procesos durante su resolución: escuchar o leer un texto para poder producir luego en forma escrita y/u oral.
5. La resolución de tareas involucra los procesos cognitivos por cuanto permite que los estudiantes seleccionen, clasifiquen, ordenen, razonen y evalúen información para poder resolver un problema. La elección de las formas lingüísticas a utilizar queda siempre libradas a los alumnos, con una guía del docente.
6. Una tarea siempre tiene un producto final que debe presentarse de manera comunicativa. Es la evaluación de esta producción lo que sirve para determinar si los participantes han podido completar la tarea.

¿Por qué es interesante considerar el aprendizaje basado en problemas (ABP) en las prácticas de enseñanza? Según Torp y Sage (1999), desde el nivel primario hasta los últimos años del nivel secundario, se advierten beneficios

particulares en cuanto a la implementación de este enfoque:

- Aumenta la motivación: los alumnos se comprometen más e investigan más profundamente cuando depositan un interés personal en el resultado de su indagación.
- Hace que el aprendizaje sea significativo para el mundo real: este enfoque permite al alumno encontrar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿por qué tenemos que aprender esta información? y ¿qué relación tiene lo que aprendo en la escuela con el mundo real?.
- Promueve el pensamiento de orden superior, ya que requiere, junto con las estrategias de orientación cognitiva, la aplicación de un pensamiento crítico y creativo para resolver el problema planteado y evaluar la credibilidad y validez de la información obtenida.
- Alienta el aprendizaje de cómo aprender: promueve la metacognición y el aprendizaje autorregulado, a medida que los estudiantes generan estrategias para definir el problema, reunir la información, analizar los datos, construir hipótesis y comparar estrategias con sus pares.
- Incentiva el aprendizaje auténtico: ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender en situaciones semejantes a las del mundo real. Evalúa los aprendizajes, dando preferencia a los que demuestran comprensión y no una repetición vacía.

La evaluación de proyectos y tareas es de tipo formativo e idealmente puede realizarse a través de las presentaciones de portafolios donde los alumnos seleccionan sus mejores trabajos y esto les permite apreciar cuánto han podido avanzar durante su proceso de aprendizaje.

EL JUEGO EN EL AULA

En la enseñanza de inglés a niños pequeños, el proceso ha sido muchas veces muy metódico, dogmático y tan rígido que no ha permitido al niño expresar su condición de alumno como persona que aprende. Un niño necesita desarrollarse en el aula, por lo tanto no se le debe enseñar una lengua como objeto de estudio, sino utilizarla como objeto de comunicación, es decir, aprovechar el aula para fomentar su desarrollo creativo. Los componentes lúdicos en general, y el juego en particular, permiten al niño desarrollarse como persona a la vez que adquiere dichos conocimientos.

A través de los juegos, se crea un ambiente favorable que fomenta la cooperación entre los alumnos en el aula, se consideran una fuente inagotable de recursos que se pueden explotar con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El ámbito del aula debe ser el refugio del niño, él debe sentirse siempre protegido, abrigado para que esa relajación, que la clase

le aporta, le permita estar más receptivo a la hora de adquirir una lengua.

Se suele atribuir a los niños la aptitud de asimilar conocimientos nuevos de manera rápida. Sin embargo, pueden aburrirse cuando lo presentado no es de su interés, debido a su reducido período de atención. La introducción del juego en el aula resulta un excelente recurso educativo para mantener el interés despierto del niño. La importancia de esta estrategia radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a los alumnos a construir su propio conocimiento y a elaborar su propio sentido (Bruner y Haste, citados en López y Bautista, 2002). La riqueza de una estrategia como ésta hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia.

Bruner, por su parte, reconoce en el aprendizaje del lenguaje una parte innata y otra adquirida por medio del ensayo y la experiencia; esta última se da más productivamente en un ambiente lúdico. Por esto sugiere no insistir en las correcciones inicialmente, dejando que el niño juegue con las palabras de manera flexible y creativa.

El juego didáctico surge entonces en pos de un propósito educativo, se estructura un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación de lo vivido para el logro de objetivos curriculares, cuyo fin es la apropiación de contenidos por parte del jugador, fomentando el desarrollo de la creatividad (Yvern, 1998).

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA MEDIADO POR TIC

El contexto social actual se caracteriza por transformaciones complejas, a ritmo vertiginoso y a gran escala, en varios planos de la vida cotidiana: culturales, sociales, educativos, tecnológicos, entre otros. “Toda práctica cultural es híbrida, al estar, de un modo u otro, mediada y condicionada artefactualmente, estabilizada e interpretada simbólicamente, articulada y realizada socialmente y situada ambientalmente” (Lévy, 2007). Estos procesos demandan nuevas conceptualizaciones, de entre las que surgen los términos de cultura digital, que reconoce que “las tecnologías nos posibilitan repensar, en las diversas instancias educativas, las formas de vinculación de los actores con el conocimiento y las relaciones que median y promueven estos encuentros” (Vazquez y Masnatta, 2014) y sabiduría digital, “concepto doble, refiriéndose primero, a la sabiduría que se presenta del uso de la tecnología, donde nuestra capacidad cognoscitiva llegue más allá de nuestra capacidad natural y en segundo lugar a la sabiduría en el uso prudente de la tecnología para realzar éstas, nuestras capacidades.” (Prensky, 2009:1). Esnaola y de Ansó (2014) se condicen con lo expresado hasta aquí, manifestando que las TIC “mediatizan las expresiones más variadas de la cultura y el

conocimiento. Su penetración en todos los ámbitos modifica la percepción de tiempo y espacio y construye nuevas formas de subjetividad y de ejercicio de la ciudadanía”, a la vez que “modelizan las relaciones personales, sociales y laborales en el actual y complejo contexto global”.

Desconocer la relevancia que las nuevas tecnologías tienen hoy en el contexto educativo en todos los niveles implica dejar de lado el amplio espectro de oportunidades de alfabetización, de construcción de conocimiento y de desarrollo de estrategias y habilidades cognitivas, comunicacionales y sociales con las que cuentan los alumnos en la actualidad fuera del aula. La disponibilidad de variados recursos y dispositivos a los que la mayoría de los alumnos tienen acceso propicia el desarrollo de la ubicuidad (Burbules, 2012), contribuyendo a la construcción de sus subjetividades. A partir de esto, De Angelis y Rodrigues (2014) expresan la potencialidad que poseen los Entornos Tecnológicos de Aprendizaje y Colaboración (ETAC), en calidad de dispositivos didácticos asociados a la tecnología digital, ya que estos “se apoyan en las nuevas tecnologías como soporte que otorga condición de posibilidad, amplían o enriquecen las propuestas pedagógicas para potenciar el aprendizaje o promover algún aspecto del desarrollo infantil” (De Angelis y Rodrigues, 2014: 60).

En concordancia con el marco legal vigente, se garantiza la generación de condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos (Ley de Educación 26.206 art. 27, inc. d). La influencia de los medios de comunicación tiene un alto impacto en la construcción y definición tanto del lenguaje como de características culturales e identitarias. Veleda, Rivas y Mezzadra expresan que “más allá de los contenidos, el lugar central de la televisión en el proceso de socialización de los niños y jóvenes abre la pregunta sobre el predominio de la imagen y su articulación con el código escrito del mundo escolar”, resaltando que “lo audiovisual suele tener un espacio muy reducido, sino nulo, en las experiencias de aprendizaje escolar” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 48). Junto con los medios de comunicación y el celular, internet “forma parte del universo de lenguajes múltiples, simultáneos, fragmentarios y dinámicos que ocupan un lugar cada vez más importante en el tiempo libre” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 49).

Por su parte, el espacio curricular de lengua extranjera invita a aprovechar la oportunidad que las nuevas tecnologías ofrecen para la implementación de recursos audiovisuales y digitales, para proveer a los alumnos de experiencias lingüísticas, discursivas, plurilingües e interculturales, mediadas por formatos multimediales y multimodales. El desarrollo de habilidades para el siglo XXI (Shin y Crandall, 2014) resulta un aspecto primordial en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, y establece un marco propicio para el trabajo transversal con otras áreas curriculares, por medio del trabajo en proyectos interdisciplinarios (AICLE/CLIL, TBL Project work), fomentando el uso de las nuevas tecnologías desde una perspectiva investigativa y



una lógica de aprendizaje contextualizado y significativo. De este modo, se incentivará el desarrollo de las habilidades por sobre los objetos, lo que Mark Prensky (2011) describe a partir de la dicotomía “Verbos vs. Sustantivos”, es decir, estimular el aprendizaje a partir de acciones y procesos (presentar, comunicar, obtener, seleccionar y clasificar información, entre otros) por sobre la herramienta concreta, en pos del desarrollo de estrategias de navegación, coautoría, evaluación y síntesis.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós, 2002.

Armendáriz, A. y C. Ruiz Montani. El Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras y las Tecnologías de la Información. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.

Banegas, D. “Content and Language Integrated Learning in Argentina: 2008-2011” en *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4, no. 2: 32-48, 2011.

Banegas, D. “Motivation and Autonomy through CLIL. A collaborative undertaking” en *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference*, ed. L. Anglada and D.L. Banegas, 17-23. San Martín de los Andes: APIZALS, 2012.

Banegas, D. “Democratizing didactic transposition: negotiations between learners and their teacher in the secondary school” en *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 126, 2014.

Barboni, S. Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a 200 años de la Revolución de Mayo. La Plata: Al Margen, 2011.

Barboni, S. y L. Simón. “Designing intercultural and bilingual e-material for primary and secondary schools” en L. Renart & D.L. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 56-72). Buenos Aires: APIBA, 2013.

Borzoni, A. y M. Silva. Alfabetización: Una propuesta Intercultural. Cátedra Nacional de Educación Inicial, Buenos Aires: Ministerio de Educación de Nación, 2012.

Braun, E. Hacia una didáctica del Inglés para niños en Escuelas Primarias. Libros de Texto para Estudiantes Universitarios. La Pampa: EdUNL-Pam, 2010.

Bruner, J. El Habla del Niño. Colección Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 1986.

Burbules, N. El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* Vol. 13, 2012, 3 - 14, 2012.

Byram, M. From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

Canagarajah, S. Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Connell, R. La justicia curricular. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. 2009

Corbett, J. An Intercultural Approach to Language Teaching. Cleve-
don: Multilingual Matters, 2003.

Corbett, J. Intercultural language Activities. Cambridge: Cambridge
University Press, 2010.

Costanzo, S. y Wacker-Vignac, L. Galaxias interculturales. Mundos
para

armar. Buenos Aires: Santillana, 2003.

Diamond, P. "In-service education as something more: a personal
construct approach" en P. Cabaney, L. Perry & J. Janagelo (Eds). Theoretical
and critical perspectives on teacher change (pp 45-66) Norwood, N.J. Ablex,
1993.

Graaff, R. y otros. "Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and
Language Integrated Learning (CLIL)" en The International Journal of Bilin-
gual Education and Bilingualism, vol. 10/5, 603-624, 2007.

Kumaravadivelu, B. Critical Language Pedagogy: A Postmethod Pers-
pective on English Language Teaching. World Englishes, 2, 4, 539-550, 2003.

Kumaravadivelu, B. Beyond Methods: Macrostrategies for Language
Teaching. New Haven, C. T.: Yale University Press, 2003.

Kumaravadivelu, B. Understanding language teaching: from method
to postmethod. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2006.

Kumaravadivelu, B. Understanding Language Teaching: from Method
to Post-method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008.

Lightbown, P. y N. Spada. How Languages are learnt. 4th Edition
Oxford, Oxford University Press, 2013.

Pennycook, A. English and the Discourses of Colonialism. London:
Routledge, 1998.

Phillipson, R. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press,
1992.

Prensky, M. Sapiens digital: From digital immigrants and digital na-
tives to digital wisdom. Disponible en su versión en español <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/homo-sapiens-digital-de-los-in.php> (último acceso 24 de septiembre 2014)

Prensky, M. The Reformers Are Leaving Our Schools in the 20th Cen-
tury: Why most U.S. school reformers are on the wrong track, and how to get
our kids' education right for the future. Strategic News Service Newsletter, Jan
24, 2011. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/+Prensky->

The_Reformers_Are_Leaving_Our_Schools_in_the_20th_Century-please_distribute_freely.pdf (último acceso 24 de septiembre 2014)

Richards, J. y W. Renandya. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

Shin, J. y J. Crandall. *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. National Geographic Learning. HEINLE, Cengage Learning. Boston, USA, 2014.

Torp, L. y Sage, S.. *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

Veleda, C. y otros. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: 2011.

Vigotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1972.

Vigotsky, L. *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Willis, D. y J. Willis. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WEBGRAFIA

Consejo Federal de Educación. *Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Documento aprobado por resolución CFE N° 181/12. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf - (Último acceso 27 de marzo 2015)

Educación, Memoria y Derechos Humanos. *Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Proyecto multinacional: Ministerio de Educación de Nación y Organización de los estados Americanos, 2010. <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/educacion-memoria-y-ddhh.pdf> <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/> - (Último acceso 22 de octubre de 2014)



*Participantes en las mesas de validación
curricular para los Materiales Curriculares de la Educación Primaria*

Abarca, Paola

Adrian, Laura

Alitas, Marcos

Ambrosino, Marcela

Andrada, Aldo

Arrieta, Marcela

Ataun, Fernanda

Azcona, Beatriz

Barretta, Silvana

Barrozo, Gabriela

Bejar, Marcela

Bello, Gabriela

Betancor, Nancy

Biasotti, Adriana

Blanc, Daniela

Bonagrazia, Nerina

Bregani, Sara

Buela, María Rosa

Cabal, María Cecilia

Cabrino, Carlos

Campagno, Andrea

Carballo, Marisa

Carrasco, Julieta

Carrion, Olga

Cassey, Liliana

Caviglia, Patricio

Cenizo, Verónica

Cerda, Mariela

Chiosso, Claudia

Conovaloff, María Alejandra

Delfino, Andrea

Delfino, Diana

Desch, Mercedes

Díaz, Alicia

Dietrich, Lilian

Dietrich, Paula

Echeverria, Luis

Etchecopar, Patricia

Etchegorry, María Gabriela

Fernandez, Leonardo

Fernandez, María Luisa

Fernandez, Marcela

Fernández, Natalia

Fernandez, Nestor

Ferro, María Lis

Flores, Silvia

Garbarino, Adriana

García, Graciela

García, Nieves

Garnero, Adriana

Gerling, Lorena

Gette, Élida

Giavedoni, Victor

Giordadino, Mónica

Guittlein, Norma

Godoy, María Magdalena

Gomez García, Ana

Gonella, Marcela
Gonzalez, Sonia
Guerra, Silvia Adriana
Gutierrez, Carmen
Herga, Gabriela
Hermosilla, Beatriz
Hernandez, Carina
Hernández, Lorena
Hernandez, Romina
Herrera, Patricia
Holgado, Nelly
Ibañez, Claudia
Ibáñez, Ricardo
Ibáñez, Sebastián
Idoeta, Beatriz
Inchaussandague, Melisa
Jareño, Mónica
Kleiber, María Del Carmen
Larraya, Angeles
Lerda, Karina
Lorda, Analía
Lovera, Marcela
Macchi, Silvana
Maidana, Ana María
Maisterrena, María
Mansilla, Silvia
Mansilla, Verónica
Martín, Amelia
Martín, Mirta
Martín, Patricia
Martínez, Susana
Maxenti, Diana
Mendez, Norma
Minetti, Vanina
Minoia, Edith
Molina, Laura
Monge, María Pía
Mores, Laura
Negrotto, Matilde
Nicolás, Marta
Nunia, María Celia
Orfila, Leandro
Pacheco, Silvia
Paole, Sonia
Pastor, Alicia
Pechin, Claudia
Pelizza, Bibiana
Peralta, Marcela
Perez, Cristina
Picca Garino, Fabiola
Piacenza, Griselda
Ramis, Flavia
Ramis, Mónica
Ramonda, María Daniela
Ramos, Marisa
Ranocchia, Mónica
Rattalino, María José
Rausch, Alba
Reinhardt, Yamila
Resler, Claudia
Reyes, Cecilia
Riesco, Alba



Riquelme, Gustavo	Silveira, Marina
Riviere, Viviana	Slednew, Susana
Rodriguez, Ana Claudia	Solaro, Fabiana
Rodríguez, Ester Lucía	Sostillo, Diana
Rojas, Liliana	Spinelli, Sandra
Rojo, Sandra	Standing, Silvia
Romero, Claudia	Talmón, Alina
Ronco, Carolina	Tassone, Anabel
Rosales, Emilse	Teso, Adrián
Rossi, Norma	Thomas, Etel Lucía
Ruggieri, Pablo	Torres Lara, Débora
Saffeni, Claudio	Tortone, Vanesa
Sala, María Silvina	Toselli, Lilia
Salvadori, Norma	Tracey, Graciela
Salvai, Raquel	Trueba, Mauro
Sariegui, Fabiana	Trucco, Patricia
Sauter, Mabel	Turello, Daniela
Sayago, Vanesa	Varela, Gustavo
Schimidt, María Leticia	Veralli, Adriana
Schmidt, Micaela	Vicente, Alejandra
Sanabria, Andrea	Vota, Silvana
Sapegno, Natalia	Weigel, Adriana
Sarriegui, Fabiana	Wiggenhauser, Carlos
Satti, Soraya	Yicarean, Alejandro
Sayago, Vanesa	Zapata, Evelin
Schenfelt, Tatiana	
Secco, Gabriela	
Secco, Marcela	
Seltzer, Marisel	
Sereno, Blanca	
Sierra, Carolina	

Ministerio de Cultura y Educación

Subsecretaría de Coordinación

Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión

Área Desarrollo Curricular

C.I.C.E. (Documentos portables, Publicación Web)

Diseño Gráfico (Diseño de portada)

Subsecretaría de Educación

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Equipo Técnico

Santa Rosa - La Pampa

Noviembre de 2015

www.lapampa.edu.ar - www.lapampa.gov.ar